

URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA  
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Frederico Westphalen - RS



ANAIS

II Simpósio  
Afrocultura,  
Literatura e  
Educação:  
Minorias, margens, mobilidades

20 a 22 de novembro 2012





**URI**

UNIVERSIDADE REGIONAL  
INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES

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

**Clóvis Quadros Hempel**

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

**César Luís Pinheiro**

Diretora Acadêmica

**Silvia Regina Canan**

Diretor Administrativo

**Nestor Henrique De Cesaro**

Campus de Erechim

Diretor Geral

**Paulo José Sponchiado**

Diretora Acadêmica

**Elisabete Maria Zanin**

Diretor Administrativo

**Paulo Roberto Giollo**

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

**Maurílio Miguel Tiecker**

Diretora Acadêmica

**Neusa Maria John Scheid**

Diretor Administrativo

**Gilberto Pacheco**

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**



II Simpósio  
Afrocultura, Literatura e Educação:  
Minorias, margens, mobilidades.

20 a 22 de novembro de 2012

## II SIMPÓSIO AFROCULTURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO: MINORIAS. MARGENS, MOBILIDADES

ANAIS

20 a 22 DE NOVEMBRO DE 2012  
FREDERICO WESTPHALEN - RS

### COORDENAÇÃO DO EVENTO

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras  
Departamento de Linguística, Letras e Artes

### Comissão Organizadora

Profa. Dra. Denise Almeida Silva  
(Presidente – URI)  
Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto  
Prof. Dr. Lizandro Carlos Calegari  
Profa. Dra. Maria Thereza Veloso  
Prof. Ms. Adriana Romitti Albarello  
Mestrando Gustavo Menegusso  
Vanderleia Skorek (Secretária)

### Comissão Científica

Prof. Dr. André Luis Mitidieri Pereira (UEFS)  
Prof. Dr. Breno Antonio Sponchidado (URI-  
Mestrado em Letras)  
Profa. Dra. Denise Almeida Silva (URI – Mestra-  
do em Letras)  
Prof. Dra. Luana Teixeira Porto (URI – Mestrado  
em Letras)  
Prof. Dra. Maria Teresa Cauduro (URI – Mestra-  
do em Educação)

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

# II SIMPÓSIO AFROCULTURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO: MINORIAS, MARGENS, MOBILIDADES

## ANAIS

Organizadora  
Denise Almeida Silva



2012

Anais II Simpósio Afrocultura, Literatura e Educação: minorias. margens, mobilidades	Frederico Westphalen	p.1-436	Nov. 2012
---	-------------------------	---------	-----------



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:** Denise Almeida Silva (org. geral), Vanderléia Skorek, Franciele da S. Nascimento (colaboradoras)

**Revisão Metodológica:** Franciele da Silva Nascimento, Fernanda de Fatima Coldebella

**Capa:** André Forte

**Diagramação:** André Forte / Franciele da S. Nascimento

**Revisão Linguística:** Responsabilidade dos autores

O conteúdo de cada resumo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catálogo na Fonte elaborada pela  
Biblioteca Central URI/FW

S621      Simpósio Afrocultura, Literatura e Educação (2.: 2012 : Frederico Westphalen, RS)  
            Anais [recurso eletrônico] [do] Simpósio Afrocultura, Literatura e Educação :  
            minorias, margens, mobilidades / Organizadora: Denise Almeida Silva. – Frederico  
            Westphalen, RS : Ed. URI, 2012.  
            447 p.

ISBN 978-85-7796-083-5

1. Literatura. 2. Afrocultura. 3. Educação. I. Silva, Denise Almeida. II. Título.

CDU 82.09

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira CRB 10/2044



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](mailto:editorauri@yahoo.com.br)

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>EIXO TEMÁTICO 1: CONHECIMENTO, DISCURSO E PODER</b>	<b>14</b>
<b>COMUNICAÇÕES</b>	<b>15</b>
<b>A LITERATURA PARA A AQUISIÇÃO DAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA</b>	<b>17</b>
<i>Edinéia de Lurdes Samua</i>	
<b>A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>27</b>
<i>Rita de Cássia Dias Verdi</i>	
<b>O ACESSO E A FUNÇÃO DA LITERATURA NA E ATRAVÉS DA OBRA VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS</b>	<b>39</b>
<i>Laísa V. Bisol</i>	
<i>Vanice Hermel</i>	
<b>PÔSTERES</b>	<b>45</b>
<b>GÊNEROS MUDIÁTICOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DINAMICIDADE DA LÍNGUA</b>	<b>47</b>
<i>Patrícia Simone Grandó</i>	
<i>Marinês Ulbriki da Costa</i>	
<b>GRAPHIC NOVEL ENQUANTO LITERATURA: A CRÍTICA LITERÁRIA DE ANTONIO CANDIDO APLICADA A MAUS: SURVIVOR'S TALE, DE ART SPIEGELMAN</b>	<b>51</b>
<i>Liège Schilling Copstein</i>	
<b>IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE EM TRADUÇÕES DE DOM QUIXOTE DA LA MANCHA AO PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE COMPARATIVO-DISCURSIVA DE PERDAS E GANHOS À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO</b>	<b>57</b>
<i>Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo</i>	
<b>O DISCURSO ESPECULAR NAS TRADUÇÕES DE DOM QUIXOTE DE LA MANCHA E CEM ANOS DE SOLIDÃO</b>	<b>59</b>
<i>Lilian Raquel Amorim De Quadra</i>	
<i>Maria Thereza Veloso</i>	

**EIXO TEMÁTICO 2: EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS E EXCLUSIVOS 61**

**COMUNICAÇÕES \_\_\_\_\_ 62**

**A EDUCAÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS \_\_\_\_\_ 63**

*Salete Maria Moreira da Silva*

*Maria Teresa Cauduro*

**APRENDIZAGEM MUSICAL: ANALISANDO SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN \_\_\_\_\_ 73**

*Naiara Andreatto da Silva*

*Juliane Cláudia Piovesan*

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA \_\_\_\_ 83**

*Adriane Barbosa Camargo*

*Rita de Cassia Falleiro Salgado*

**ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E APRENDIZAGEM: ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO, RACIOCÍNIO LÓGICO, MEMÓRIA, ORALIDADE, LEITURA & ESCRITA \_\_\_\_ 93**

*Luis Henrique Paloski*

*Rosane de Fátima Ferrari*

**O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: BRINCANDO E APRENDENDO \_\_\_\_\_ 103**

*Manoelle Silveira Duarte*

*Juliane Cláudia Piovesan*

**PROGRAMAS DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO SOCIAL \_\_\_\_\_ 111**

*Ana Paula Pellegrin*

*Edite Maria Sudbrack*

**TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSOR SUJEITO?119**

*Janaíne Souza Gazzola*

*Edite Maria Sudbrack*

**PÔSTERES \_\_\_\_\_ 128**

**A ARTE –TERAPIA NO ATENDIMENTO A UM GRUPO DE ALUNOS NA APAE-RS 129**

*Elisandra Alves*

*Zuleika Kohler Gonzáles*

**AS INCIDÊNCIAS NO CONSELHO TUTELAR: A VISÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA \_\_\_\_\_ 133**

*Eliane Milane*

*Maria Teresa Cauduro*

**DÉFICIT HABITACIONAL DA MICROREGIÃO DE FREDERICO WESTPHALEN 137**

*Alessandra Gobbi Santos*  
*Claudia Rogeria Gaida Viero*  
*Cristhian Moreira Brum*  
*G. J. Hartmann*

**MUDANÇA TERAPÊUTICA NA PSICOTERAPIA BREVE PSICODINÂMICA EM ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO \_\_ 141**

*Denise Zanatta*  
*Marilia Borba Candaten*  
*Elisandra Alvez*  
*Luis Henrique Paloski*

**PSICOLOGIA E MÍDIA:PROBLEMATIZANDO CONCEITOS E CONSTRUINDO SUBJETIVIDADE \_\_\_\_\_ 145**

*Iara Fátima Durante*  
*Francini Rodrigues da Silva*  
*Luana Prestes Fuchina Cervinski*  
*Valquiria Goetz*  
*Luzia Bruna da Rocha*  
*Edinara Michelin Bisognin*  
*Eliane Cadoná*

**RELATOS DE EXPERIÊNCIA \_\_\_\_\_ 149**

**CONHECIMENTO X REALIDADE: PERCURSOS E PERCALÇOS DA CULTURA DIGITAL NA SALA DE AULA \_\_\_\_\_ 151**

*Darlan dos Santos*  
*Elisabete Cerutti*

**O PIBID COMO EXPERIÊNCIA DOCENTE \_\_\_\_\_ 155**

*Vanderlei Atalábio Machado*

**EIXO TEMÁTICO 3: EXPRESSÕES LITERÁRIAS DE MINORIAS E MARGINALIZADOS \_\_\_\_\_ 159**

**COMUNICAÇÕES \_\_\_\_\_ 160**

**A ALIENAÇÃO DO SER HUMANO EM A HORA DA ESTRELA, DE CLARICELISPECTOR \_\_\_\_\_ 161**

*Jaci Luft Seidel*

**À MARGEM DO OLHAR: NOTAS SOBRE EXCLUSÃO E MARGINALIDADE NO ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA, DE JOSÉ SARAMAGO \_\_\_\_\_ 169**

*Girvâni Seitel*

**A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA, DO DESLOCAMENTO E DA SOCIEDADE PATRIARCAL BRASILEIRA: UMA LEITURA DAS OBRAS *INFÂNCIA E VIDAS SECAS*, DE GRACILIANO RAMOS** \_\_\_\_\_ 181

*Gabriela de Oliveira Vieira  
Luana Teixeira Porto*

**CENÁRIOS URBANOS DE VIOLÊNCIA E MARGINALIZAÇÃO SOCIAL EM *CIDADE DE DEUS*, DE PAULO LINS** \_\_\_\_\_ 193

*Denise Menezes Guerra  
Ana Paula Teixeira Porto*

**DA LITETATURA À LITERATURA MARGINAL: UM ESTUDO SOBRE CONCEITOS ARTÍSTICOS E LITERÁRIOS** \_\_\_\_\_ 203

*Marcelo Ávila Marques Kuhn*

**DOS EXCLUÍDOS, UM PROCESSO DE SUPERAÇÃO: O CASO *QUATRO NEGROS*** \_ 213

*Guilherme Bizzi Guerra*

***ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ*: UMA ANÁLISE SOB O VIÉS DA ESTÉTICA DA CRUELDADE** \_\_\_\_\_ 221

*Luciane Figueiredo Pokulat<sup>1</sup>*

**GRUPOS MINORITÁRIOS NA CULTURA BRASILEIRA: A IMAGEM DO POBRE NA LITERATURA E NO CINEMA** \_\_\_\_\_ 231

*Luana Teixeira Porto*

**LITERATURA, SOCIEDADE E EXCLUSÃO SOCIAL: PERSONAGENS À MARGEM EM CONTOS CONTEMPORÂNEOS** \_\_\_\_\_ 239

*Simão Cireneu Milani Addôr Nunes da Silva  
Luana Teixeira Porto*

**MARGINALIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA EM CONTOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS: UMA LEITURA DE NARRATIVAS DE RUBEM FONSECA E CAIO FERNANDO ABREU** \_\_\_\_\_ 251

*Marcelo Santos da Rosa  
Luana Teixeira Porto*

**REFLEXÕES ACERCA DA LITERATURA DE TESTEMUNHO NO BRASIL: MEMÓRIAS DO HOLOCAUSTO** \_\_\_\_\_ 261

*Vanderléia de Andrade Haiski*

**EIXO TEMÁTICO 4: LITERATURA E ETNICIDADE** \_\_\_\_\_ 270

**COMUNICAÇÕES** \_\_\_\_\_ 271

**A IMAGEM DO AFRODESCENDENTE NO CONTO “O NEGRO BONIFÁCIO” DE**



<b>SIMÕES LOPES NETO</b> _____	<b>273</b>
<i>Ana Alice Pires da Silva Stacke</i> <i>Andiara Zandoná</i>	
<b>ESCREVIVÊNCIAS: MEMÓRIA, GÊNERO E NARRATIVA EM <i>INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES</i></b> _____	<b>281</b>
<b>Denise Almeida Silva</b>	
<b>IDENTIDADE, AUTOESTIMA E IMAGEM CORPORAL: <i>MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA E “AS MÁSCARAS DE DANDARA”</i></b> _____	<b>289</b>
<i>Fabiana Garafini</i> <i>Gabriela Cornelli dos Santos</i>	
<b>ISAURA E ROSAURA: DUAS FIGURAS AFRODESCENDENTES DO ROMANCEFOLHETIM</b> _____	<b>299</b>
<i>Hugo Lenes Menezes</i>	
<b>O RETRATO DA INFÂNCIA SOB OLHARES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: LEITURA DE CONTOS DE <i>CADERNOS NEGROS</i></b> _____	<b>309</b>
<i>Maria Carolina de Godoy</i>	
<b>UM ESTUDO DOS TEMAS RECORRENTES EM <i>CADERNOS NEGROS</i> SV. 32: DA AUTODEPRECIAÇÃO À AUTOAFIRMAÇÃO.</b> _____	<b>317</b>
<i>João Paulo Pascoal</i> <i>Denise Almeida Silva</i>	
<b>PÔSTERES</b> _____	<b>326</b>
<b>LITERATURA NEGRA DO CARIBE ANGLÓFONO: CONSTANTES TEMÁTICAS NA ANTOLOGIA CARIBBEAN NEW WAVE</b> _____	<b>327</b>
<i>Juliana da Rosa Vasconcelos</i> <i>Denise Almeida Silva</i>	
<b>NARRATIVAS AMERICANAS: IMAGENS DO NEGRO EM <i>CADERNOS NEGROS</i> 33 E 34</b> _____	<b>329</b>
<i>Claudia Máira Silva de Oliveira</i>	
<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIA</b> _____	<b>330</b>
<b>VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UM BREVE OLHAR SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA</b> _____	<b>331</b>
<i>Rosângela Aparecida Marquezi</i>	

**EIXO TEMÁTICO 5: LITERATURA E GÊNERO** \_\_\_\_\_ 335

**COMUNICAÇÕES** \_\_\_\_\_ 336

**A ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO CONTO “TERÇA-FEIRA GORDA” E NA CRÔNICA “TESE DE MESTRADO À HOLANDESA”** \_\_\_\_\_ 337

*Larissa Bortoluzzi Rigo*

*Luana Teixeira Porto*

**DUPLO E REPRESSÃO NA BELLE ÉPOQUE BRASILEIRA: UMA LEITURA SOBRE O ROMANCE *ESFINGE*, DE COELHO NETO** \_\_\_\_\_ 349

*Gustavo Menegusso*

**EIXO TEMÁTICO 6: MOBILIDADES MIGRÁTORIAS E CULTURAIS E SEUS PROCESSOS DE REPRESENTAÇÃO** \_\_\_\_\_ 360

**O BRASIL NA ÁFRICA E A ÁFRICA NO BRASIL EM A CASA DA ÁGUA, DE ANTONIO OLINTO** \_\_\_\_\_ 361

*Adriana Maria Romitti Albarello*

**O RELEMBRAR, O TECER E O ESQUECER EM *PONCIÁ VICÊNCIO*, HISTÓRIA FEITA DE RETALHOS DE MEMÓRIA.** \_\_\_\_\_ 371

*Cátia Cristina Bocaiuva Maringolo*

**O TEATRO DE LONA SERELEPE - AS PEÇAS MELODRAMÁTICAS, UMA REPRESENTAÇÃO À MARGEM DA LITERATURA CULTA** \_\_\_\_\_ 381

*Elaine dos Santos*

**UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A CULTURA AFRODESCENDENTE COM A COMUNIDADE EM QUE ESTÁ INSERIDA, VINCULADO AO TRABALHO DO NEABI DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, CAMPUS PANAMBI – RS** \_ 391

*Marcia Rejane Kristiuk*

**EIXO TEMÁTICO 7: HISTÓRIA, LITERATURA, E CULTURA DA DIÁSPORA AFRICANA** \_\_\_\_\_ 403

**MOÇAMBIQUE QUE MIA COUTO CONSTRUIU: ENTRE AUSÊNCIAS E ESPERANÇA** \_\_\_\_\_ 405

*Ana Paula Teixeira Porto*

**O EU QUE NÃO É DONO DE SI: A REPRESENTAÇÃO DE VOZES SILENCIADAS NA TEXTUALIDADE DE JOÃO MELO E MARCELINO FREIRE** \_\_\_\_\_ 413

*Rejane Seitenfuss Gehlen*

**O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO: A REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS MARGINALIZADAS NA OBRA DE MIA COUTO \_\_\_\_\_ 421**

*Vanessa Fritzen*

*Ana Paula Teixeira Porto*

**UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA, DE MIA COUTO: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA DE MOÇAMBIQUE \_\_\_\_\_ 429**

*Emanoeli Ballin Picolotto*

*Ana Paula Teixeira Porto*

**PALESTRAS \_\_\_\_\_ 436**

**CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: VOZES E SILENCIAMENTOS \_\_ 437**

*Edite Maria Sudbrack*

**MINORIAS NA SALA DE AULA: DIFERENÇAS, DIVERSIDADES... \_\_\_\_\_ 443**

*Prof. Dra. Maria Teresa Cauduro*

## APRESENTAÇÃO

Este volume reúne trabalhos apresentados durante o II Simpósio Afrocultura, Literatura e Educação, realizado na URI/Frederico Westphalen, RS, de 20 a 22 de novembro de 2012. O evento, bianual, busca aprofundar a integração entre a Universidade, o Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Literatura Comparada – e as redes de ensino, reunindo pesquisadores, professores e estudantes de pós-graduação, graduação e do Ensino Médio, em âmbito nacional, para socializar resultados de pesquisas e práticas educativas na área dos estudos literários, em seus diálogos com outros campos do conhecimento.

Para tanto, pautaram a organização do Simpósio os objetivos específicos de: discutir a relação literatura, etnicidade e cidadania, através do diálogo interdisciplinar; visibilizar representações de grupos minorizados pelo poder; pensar o significado de viver à margem; problematizar as implicações de viver em um mundo em constante mobilidade; propiciar a discussão de ações pedagógicas que possam levar a uma educação que rejeite qualquer tipo de discriminação.

Como explícito no subtítulo do evento – Minorias, margens, mobilidades – orientam-se os diálogos realizados neste fórum para a análise da literatura como espaço de criação de identidade e diferença, pensando-se políticas de subjetivação e práticas de empoderamento a partir de estudos e debates nas áreas de Letras, e afins, enfocando experiências de minorias - em especial, mas não exclusivamente, a afrodescendente - e populações caracterizadas por mobilidades culturais e sociais.

Os debates, mesas-redondas e palestras pautaram-se em torno de oito eixos temáticos, que norteiam, também, a organização destes Anais. Acolhem-se, aqui, trabalhos submetidos à Comissão de Publicação, previamente arbitrados, e aprovados para apresentação mediante aceite. Conforme consta no site do evento, (<http://www.fw.uri.br/mestrado/simposio/eixos.php>), publicam-se as comunicações e textos de mesas redondas em sua versão integral; apresentam-se, apenas os resumos dos trabalhos apresentados como pôsteres ou relatos de experiência.

Espera-se que as contribuições aqui publicadas sirvam para o avanço dos debates aqui propostos e efetuados.

**Denise Almeida Silva (Organizadora)**

**EIXO TEMÁTICO 1:**  
**CONHECIMENTO, DISCURSO E PODER**

## **COMUNICAÇÕES**



# **A LITERATURA PARA A AQUISIÇÃO DAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA**

Edinéia de Lurdes Samua<sup>1</sup>

**RESUMO:** A utilização de metodologias de ensino nas salas de aula é algo que sempre sofre mudanças. Neste estudo é abordada a literatura como meio de aquisição e desenvolvimento das linguagens oral e escrita. Neste contexto o objetivo maior é tomar conhecimento teórico sobre o assunto, bem como levá-lo para o futuro ambiente de trabalho, a sala de aula. Muitos autores relatam que a literatura ajuda no desenvolvimento físico e psicológico da criança, principalmente relativo à alfabetização, aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita. Ao fim, destaca-se a grande importância deste estudo para a formação profissional, pois referencia práticas a serem utilizadas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Literatura. Metodologia. Linguagens.

A cada dia o professor possui uma meta no processo de ensino-aprendizagem: a inovação no método de ensino. A experiência com os alunos leva o professor a buscar meios, métodos ou formas de desempenhar seu papel de mediador do saber. Através da convivência e também necessidade de cada aluno a literatura torna-se uma forma de ensino na busca pela aquisição da linguagem oral e escrita, por ela apresentar a magia, sentimentos e brilhantismo e com isso desperta na criança a imaginação, criatividade, vontade de ler e interpretar, além de querer desenvolver sua própria história.

Neste estudo objetiva-se informar e tomar conhecimento da importância da literatura para a aquisição das linguagens, abordar como metodologia de ensino, observando os autores que a referenciam e conceituar-se como mediador deste método. Além disso, os objetivos específicos deste estudo definem-se em: tomar conhecimento de autores que referenciam o método utilizando a literatura para assim a criança desenvolver suas linguagens; comparar as referências realizando uma análise crítica reflexiva perante o tema proposto; e; observar os métodos interligados à literatura que poderão ser levados à prática em sala de aula.

Justifica-se que este estudo servirá como base para muitos profissionais da educação, onde que, por utilizar um meio favorável que é a literatura, o aluno adquira e aperfeiçoará suas linguagens. Além disso, destaca-se neste estudo que o ato de ler, escrever e contar deixa de ser obrigatoriedade se utilizada histórias que permitam à criança imaginar, criar e refletir, transformando-se em sujeito nas ações do cotidiano.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR.



Este estudo baseado em teorias bibliográficas faz com que o autor e também o leitor guia-se para seu trabalho dentro de uma sala de aula, pois atualmente encontram-se professores com dificuldades em trabalhar linguagens com os alunos, por não encontrar formas, métodos ou metodologias de aplicar o conteúdo. Portanto, este estudo pode trazer para nós futuros educadores uma experiência teórica de como realizar sua prática em sala de aula, sem possuir desconfiança de si, insegurança e medo em atuar na área da educação, especificamente na alfabetização. O referente trabalho é apenas um instrumento de estudo não, porém, retira a forma do professor (como mediador) utilizá-lo de sua maneira.

## **PRIMEIROS CONTATOS COM A LITERATURA**

Quem não iria se lembrar das primeiras histórias contadas não só por professores, mas também por nossos pais, o primeiro contato com um livro ou folha de papel cheio de letrinhas e desenhos? O primeiro contato jamais é esquecido, pois a partir deste é que se consegue compreender melhor o eu e o outro. Para Bettelheim (1996), a literatura produz duas ações na criança a fantasia (magia) e a descoberta sobre si mesma, sua personalidade.

Segundo Lupion (2011), a literatura atinge a criança em seu núcleo psicológico e emocional.

Do ponto de vista psicológico, alguns autores destacam a fascinação que as histórias desempenham sobre a criança, de qualquer faixa etária, raça ou classe social, em que as crianças normais ou com alguma deficiência seja ela física ou psíquica, independentemente de qual for a criança, a mesma terá interesse por histórias. Defensores do construtivismo, por exemplo, acreditam que a literatura infantil permite que o indivíduo tenha uma referência inicial para suas construções linguísticas e psicológicas. (LUPION, 2011, p. 13).

Segundo Abramovich (1995) a obra literária faz com que a criança aperfeiçoe sua imaginação e criatividade, pois conhecendo as histórias encoraja-o em ser investigativo e prazeroso. De acordo com Aguiar e Bordini (1993):

Na interação com a obra literária está a riqueza dos aspectos formativos nela apresentados de maneira fantástica, lúdica e simbólica. A intensificação dessa interação, através de procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a uma maior compreensão mais abrangente do contexto. Uma obra literária é aquela que mostra a realidade de forma nova e criativa, deixando espaços para que o leitor descubra o que está nas entrelinhas do texto. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 34).

Para Câmara (2009), os primeiros contatos com a literatura devem acontecer ainda na Educação Infantil, abrindo portas para o mundo letrado, inicialmente promovendo experiências com a linguagem oral, utilizando imagens, textos pequenos, embalagens de produtos, etiquetas, livros com figuras coloridas e atrativas, afim de que a criança se interesse pela leitura que futuramente entenderá o mundo externo. Portanto, para o autor, é fundamental que inicialmente se

desperte o gosto por livros e textos animados colocando-os no mundo das letras.

“Ao contar uma história para ela (criança) estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que o seu universo se amplie e seja mais rico.” (BUSATTO, 2003, p. 12). Segundo este autor, a criança ao ouvir uma história aguça o seu imaginário, podendo sentir e sorrir, descobrir lugares, tempos, formas de agir e de ser, aumentando seu nível de criatividade oportunizando também o conhecimento de si mesmo, o mundo em que vive, do seu ambiente de vida relacionando o real com a ficção.

Segundo a fonoaudióloga Simões (2000), a história deve prender a atenção da criança, divertindo e tornando-a curiosa-critica:

[...] deve estimular sua imaginação, ajudando-a em seu desenvolvimento intelectual, propiciando-lhe mais clareza em seu universo afetivo, auxiliando-a a reconhecer mesmo em forma inconsciente, alguns de seus problemas e oferecendo-lhe perspectivas de soluções, mesmo provisórias. (SIMÕES, 2000, p. 23)

De acordo com Reis e Kyriacou (2002), a literatura mexe com a imaginação, pensamento e formação de ideias, a mesma interfere na aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento da criança. Freire apud Câmara (2009) ainda cita: “A literatura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a comunidade da leitura daquela” (p. 26)

## **A LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Alfabetizar significa codificar e decodificar algo escrito. (LUPION, 2011) Assim, utilizando a literatura como meio de ensino proporciona à criação de oportunidades para que a criança se descubra na alfabetização.

Segundo Soares apud Rubin e Leite (2010), alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas (vice-versa), porém constitui-se de um processo de compreensão/expressão de significados, assim percebe-se que é importante inserir práticas de leitura e escrita por meio da literatura, pois segundo Câmara (2009):

A literatura e a alfabetização andam juntas o tempo todo, a maioria das crianças gosta de ouvir histórias e se encanta com esse mundo de magia que é de grande importância no processo de alfabetização e dessa forma o processo de ensino aprendizagem é desenvolvido com mais qualidade, porque o professor deixa de desempenhar uma ação mais estática e torna assim o ensino mais ativo e motivador, onde a criança é estimulada a interagir com o conhecimento posto em questão. (CÂMARA, 2009, p. 23).

Ainda segundo Câmara (2009) alfabetizar necessita que o professor proponha atividades que envolvam letras, palavras e textos, pois os alunos só aprendem a ler lendo e a escrever escrevendo. O autor destaca que a escolha da história funciona como uma “chave mágica”, fazendo com que a criança se expresse, o autor cita como exemplo grandes títulos da literatura como Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Branca de Neve, etc.

Portanto fica evidente que a literatura proporciona à criança o aprendizado refletido de seu cotidiano, de forma ao tornar gosto pela literatura a criança também conseguirá se aproximar da escrita e da leitura (LUPION, 2011). Para Freire apud Lupion (2011) “não basta ler e escrever, é necessário ter um concepção crítica sobre o mundo em que vivemos” (p. 19).

## **DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS**

A capacidade humana para a linguagem é inata sendo ativada por interações socioculturais, já que os mesmos possuem disponibilidade linguística interna manifestante em forma concreta, (CASTRO, 2005) afinal sua organização interna resulta de combinações de aquisições anteriores com as novas. Contudo a criança pequena não consegue se expressar verbalmente com clareza o que sabe e compreende, fazendo com que sua fala mude o sentido (BETTELHEIM, 1996).

As crianças são expostas à linguagem, compreendendo e interagindo assim descobrindo a importância social da linguagem, fazendo um paralelo entre as condutas representativas e a evolução da linguagem, resultante do avanço na brincadeira simbólica. (LUPION, 2011)

[...] a aprendizagem da linguagem oral e escrita possibilita a ampliação da formação do sujeito a fim de que tenha uma consciência crítica e transformadora, assim como possibilita a interação social com outras pessoas, a orientação de suas ações e a construção de muitos conhecimentos. Isto se dá a partir da promoção de experiências significativas ampliando, assim, as capacidades de comunicação e expressão e o acesso ao mundo letrado das crianças (RCNEI apud BUSATTO, 2003, p. 19).

A partir do processo de apropriações sucessivas da fala do outro a criança produzirá construções linguísticas complexas, de acordo com seu ritmo e conquistas linguísticas da participação e presença em atos de linguagem. (SILVA, 2004)

Ainda o RCNEI citado na publicação de Busatto (2003) propõe objetivo a serem atingidos pelas crianças, a fim de promover capacidades como participação de situações de comunicação oral, interesse por leitura e interesse em ter contato com a escrita através de livros e revistas.

## **A LITERATURA PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL**

A criança em seu estágio inicial de alfabetização não possui domínio da fala correta, muitos são os erros como troca de letras (r por l, por exemplo), porém a literatura leva-o a imaginar prendendo sua atenção com o mundo encantado (LURIA; LEONTIEV, 1991)

A literatura contribui muito para a linguagem oral da criança, observa-se que nos primeiros meses de vida até o fim dela, a criança é exposta a estes textos, trazendo neles o interesse através da imaginação e conflito de tentar usá-los de forma adequada, além de querer intervir

com perguntas, comentários e interpretação oral da história (REIS; KYRIACOU, 2002).

“A literatura oral é a mais genuína das expressões culturais da humanidade, não sendo possível lhe atribuir uma paternidade” (BRANDT et al., 2009, pg. 174). Percebe-se que atualmente a linguagem oral vale bem mais que um documento escrito (principalmente ao se tratar de acordos rurais), mesmo este ser um registro oficial e de prova. Portanto a criança deve ser exposta a oralidade, nunca utilizando linguagem “bebê”, aquela que “come” ou troca as letras (SILVA, 2004).

“Ao contar uma história para crianças, o principal vínculo entre quem conta e aqueles que ouvem é o som da palavra falada; seria, então, estímulo inicial percebido pela criança e também a forma pela qual a Literatura começa a se apresentar” (CÂMARA, 2009, pg.22.). Para Reis e Kyriacou (2002), não é inicialmente na escola que a criança é colocada frente a oralidade, é em seu lar com a voz do pai e da mãe ao contar uma história, ao colocar os filhos para dormir, esta afetividade diária minimiza conflitos associado ao seu crescimento, tornando-o calmo, reflexivo e criativo. Porém, a escola na pessoa do professor é quem deve aprimorar estas oralidades. Segundo Silva (2004), a leitura oral implica na dualidade do sujeito: autor/contador e contador/ouvinte; neste pressuposto pode-se destacar que o professor é quem tem maior experiência ao contar uma história, pois ele consegue estabelecer a relação entre os sujeitos acima citados.

O professor precisa ser um verdadeiro artista na arte de desvendar os mistérios da alfabetização, a leitura e as histórias contadas podem ser uma ferramenta de fundamental importância, uma vez que esse contato desperta na criança o desejo de concretizar o ato de ler o texto escrito, facilitando, assim, o processo de formação de um leitor crítico (CÂMARA, 2009, p. 24.).

Muitas vezes por causa da aplicação de conteúdos pré-estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da escola a narração de histórias é deixado de lado, com isso, é raro a criança ter espaço para contar e ouvir, estes são meios importantes para aperfeiçoar a oralidade para uma compreensão de mundo (BRANDT et al., 2009).

Para Colombo (2008) o professor deve ser o mediador entre as crianças e o conhecimento, ele deve proporcionar momentos em que a criança possa interagir utilizando a linguagem oral, e para isso o autor destaca que a literatura é um instrumento importante para auxiliar o professor neste momento.

A utilização de narrativas é de grande importância para a aquisição da linguagem oral, nestas narrativas podem ser realizados teatros, confecção de fantoches e desenhos de personagens, fazendo com que a criança utilize estes recursos para a representação de uma história contado por elas, aperfeiçoando sua oralidade (BRANDT et al., 2009).

Para Piaget apud Lupion (2011) as histórias narradas fazem com que haja invenções

orais de histórias, permitindo que as crianças tenham referências iniciais de mundo transformado e de mundo transformado por ele.

O professor deve entender que é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, sendo que a exposição das crianças a estas histórias faz com que as mesmas caracterizam como leitores iniciantes e este é o caminho para a compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1995).

Ainda ressalta Brandt et al. (2009) que o professor deve promover momentos em que os alunos realizam a recontagem das histórias de seu modo de percepção, ou seja, a reprodução com modificações da história original.

A reconstrução oral possui valor em si mesmo para a compreensão do texto, características e personagens fazendo com que a criança possa adquirir outra linguagem: a escrita. (MARUNY CURTO et al. apud BRANDT et al., 2009)

Uma das formas que irá privilegiar o desenvolvimento da oralidade parte da escuta de histórias, em que a linguagem escrita e oral encontram-se entrelaçadas, encaminhando-se para a reconstrução da história lida – recontar histórias, prática que acolhe as contribuições de experiências e conhecimentos das crianças, as quais em sua fala carregam seus modos próprios e particulares de pensar, formando elos de troca de ajuda mútua (BUSATTO, 2003, p. 20).

Assim, Reis e Kyriacou (2002) contribuíram para este entendimento de que o professor deve conhecer a história antes de apresentá-la à criança, pois deve-se considerar o lado pedagógico da história e não conceitos não ortodoxos. Ainda os autores consideram que o professor deve transformar a sala de aula em um ambiente estimulante, criando situações-problema para que a criança possa se manifestar com questionamentos, comentários e interpretação oral da história. Portanto deve-se preocupar “não só pelo que a criança lê, mas também, pelo que a leitura lhe possa proporcionar” (REIS e KYRIACOU, 2002, p. 26).

É importante valorizar as hipóteses orais das crianças, pois através dela que se consegue comunicar, articular ideias, expressar seu pensamento e avançar na apropriação do saber e na elaboração de novos conhecimentos. (SILVA, 2004)

A história deve ser escolhida de acordo com a faixa etária das crianças além de seus interesses infantis, além disso, deve despertar a sensibilidade e emoção ao narrador, é preciso gostar e compreender o que está lendo, ainda que, muitas vezes, deve-se adaptar a escrita para facilitar o entendimento e a compreensão tornando a história ativa, dinâmica e comunicativa (BRANDT et al., 2009)

## **A LITERATURA PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

A utilização da Literatura como instrumento (ou método) de ensino faz com que a crian-

ça desenvolva ou adquira sua linguagem oral e escrita, pois segundo Castro (2005), a literatura é a base que sustenta todo e qualquer conhecimento adquirido.

Como processo de evolução da criança em relação as linguagens, a escrita virá depois da oral, entretanto as duas caminham juntas e auxiliam uma a outra no processo de aprendizagem. Segundo Colombo (2008), quando a criança lê ou ouve uma história ela aperfeiçoa a leitura e a imaginação fazendo com que a criança assimile as palavras do texto lido para o texto escrito.

Alguém que toma gosto em ouvir histórias, provavelmente, procurará lê-las também. Ou até mesmo, chegará escrevê-las, já que o gosto de contar é idêntico ao de escrever e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todo os escritores (MEIRELES apud BRANDT et al. 2009, p. 180).

Busatto (2003) afirma que Literatura Infantil cumpre seu papel a aprendizagem e no domínio da escrita por constituir-se de histórias atraentes e estas são contadas e recontadas pelas crianças, deste modo contribuindo para a construção de textos e desenhos.

Essas histórias podem oferecer muito mais que um universo ficcional traz consigo a cultura e a apresentação de valores sociais, e, portanto a criança transmite em folhas de papel seus sentimentos e emoções chegando aos objetivos propostos pela leitura (SIMÕES, 2000).

Ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento de marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais (Era uma vez... e viveram felizes para sempre) e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta. (KATO apud SIMÕES, 2000, p. 23).

Colombo (2008) destaca que a Literatura Infantil é um poderoso instrumento no processo de aquisição de escrita pela criança, além disso, a mesma forma uma criança leitora, pois aguça a criança a buscar o ler, compreender e imaginar a história.

“A criança mesmo antes de ler e escrever as primeiras letras, já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição” (SIMÕES, 2000, p. 25). Nesta perspectiva obtêm-se a condição de que a criança estando exposta ao cotidiano absorve conhecimentos através de objetos encontrados em seu convívio. Segundo Brandt et al. (2009) estes objetos devem ser incorporado as práticas escolares, o professor não deve excluí-los de seu projeto de ensino, pois tornaria a aula superficial.

De acordo com Contini apud Simões (2000) quando a criança fica exposta a um ambiente adequado a atividade, ou seja, com materiais escritos e sujeitos para manuseio, incluindo a própria criança, já está aprendendo seus usos e funções como forma de comunicação, mesmo

antes de ser incluído em uma instituição de ensino.

O sujeito age sobre as informações que recebe do ambiente e produz a própria linguagem por meio de esquemas assimilados previamente construídos, deixando de lado uma explicitação teórica sobre o contexto com o qual os indivíduos agem continuamente e tem papel mediador e, portanto, constitutivo, em todo o processo de aquisição da linguagem escrita. (MAYRINK-SABINSON apud SIMÕES, 2000, p. 25).

É importante trabalhar com produções textuais após a leitura de uma história, pois através destas as crianças constantemente conseguem organizar textos com uma sequência completa. Segundo Rubin e Leite (2010) é necessário que os alunos tenham compreendido e interpretado o texto, não apenas como decifrador de códigos, pois o tema é abrangente e necessita de aprofundamento crítico. Para Martins apud Rubin e Leite (2010) “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível” (p.16).

Também o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, muitas vezes o aluno compreende o conteúdo, porém não consegue descrevê-lo. O professor não deve estabelecer apenas o seu cotidiano nas escolhas de leitura, pois segundo Sodré apud Rubin e Leite (2010) “cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências” (p.16-17). Rubin e Leite (2010) ainda enfatizam que a medida que o professor utiliza situações de aprendizagem dando ênfase a determinados elementos o aluno “procura” identificar o mesmo em seu cotidiano escolar.

De acordo com Moraes apud Brandt et al. (2009) a criança, ao ouvir histórias, vive o seu universo na voz do leitor (orador) sendo que a “escuta da leitura dá-lhe o sabor das palavras e o desejo de ter por si mesma, desejo tão irresistível quanto o de começar a andar sozinha” (p. 179), portanto dessa forma o educador é capaz de, potencialmente, desencadear a aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentar uma metodologia de ensino aos professores que trabalham na área há anos não é uma tarefa fácil. Cada um pensa de uma forma e acredita que sua maneira de ensinar vence qualquer barreira enfrentada pelos alunos. Porém, se os resultados não alcançam àqueles que atuam, pelo menos servirá àqueles que ainda buscam conhecimento e formas inovadoras para ensinar, para que o aluno compreenda o conteúdo, desenvolva habilidades e interaja no seu cotidiano. O estudo contribui para o processo de ensino do professor para que a aprendizagem seja adquirida e compreendida de forma dinâmica e criativa. A literatura é uma das formas de ensino a ser utilizada, (como destaca este estudo) por ela apresentar características que encantam a criança, que por ela apenas ouvir ela se encoraja a querer ler, contar, interpretar e escrever.

Na filtagem das referências, muito se compreendeu relativo às metodologias de ensino,

observou-se que a literatura abrange este eixo, ela contempla todas as habilidades previstas no desenvolvimento das linguagens. Por ela possuir magia, encanto, conto de fadas, personagens significantes, estrutura textual (princípio, meio e fim), fatos irrealis, etc. a criança busca imaginar e criar a história em sua mente e escrever seu pensamento e desta mesma forma contar história no seu campo de visão. Observou-se que muitos autores discordam da ideia de utilizar contos de fadas nas aulas de alfabetização e de português, por apresentarem sujeitos abstratos e irrealis, os conteúdos não abrangerão o dia-a-dia das crianças, fatos que acontecem em sua vida particular. Porém muitos acreditam que a melhor forma de ensinar é tocando nas emoções das crianças, levando as mesmas a conviver em harmonia uma com as outras, assim desenvolvendo também suas capacidades psicomotoras, o que já vem sendo utilizado nas escolas atualmente.

O estudo trouxe para o entendimento que é sempre bom buscar novas práticas de atuação, não só observando a realidade do aluno em sua vida particular, mas também tocar nas emoções de cada um. O presente estudo demonstrou que as melhores histórias a serem trabalhadas com as crianças que estão em processo de evolução ainda são as antigas histórias da nossa literatura por apresentarem sentimentos, emoções, magia e encanto e porque não o conhecimento, pois a literatura carrega em seu conteúdo a cultura.

## LITERATURE FOR THE ACQUISITION OF ORAL AND WRITTEN LANGUAGE

**ABSTRACT:** The use of teaching methodologies in the classroom is something that always undergoes changes. This study deals with literature as a means of acquisition and development of oral and written language. In this context, the objective is to provide greater theoretical knowledge on the subject, as well as take you to the future workplace, the classroom. Many authors report that literature helps in physical and psychological development of children, particularly on literacy, oral language acquisition and written language. After highlights the great importance of this study for training, because it references practices to be used in the classroom.

**Keywords:** Literature. Methodology. Language.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5 ed. São Paulo. Scipione, 1995.

AGUIAR, V. T. & BORDINI, M. G. N. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1993

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 11 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

BRANDT, Ana Luisa; GUSTSACK, Felipe; FELDMANN, Juliana. Reflexões sobre a contação de histórias: uma proposta para integrar oralidade, leitura e escrita. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/22/21>>. Acesso em: 6 mar. 2012.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.



CÂMARA, Marineuza Tramontin. *A importância da leitura na alfabetização*. 2009. 34 f. Monografia (Especialização em Língua e Literatura) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003D70.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2012.

CASTRO, Eliane Fernandes. *A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança*. Acaraú. UVA, 2005.

COLOMBO, Fabiano José. *A literatura infantil como um importante instrumento no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança*. Marília. UNESP, 2008.

LUPION, Sthefane Liege Moreira. *A importância da literatura infantil e do letramento no processo de escolarização*. 2011. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <[http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2031/Sthefane\\_Lupion.pdf](http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2031/Sthefane_Lupion.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2012.

LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Icone/Edusp, 1991.

REIS, Elaenny Cristina Araújo; KYRIACOU Nisângela de Souza. *Literatura infantil: um estudo sobre as contribuições para o desenvolvimento da linguagem oral da criança*. Belém/PA. UNAMA, 2002.

RUBIN, Ana Maria Lima; LEITE, Dalva Maria Costa. *A Alfabetização e o Letramento por meio de Diferentes Portadores de Textos: uma proposta metodológica para desenvolver habilidades de leitura e escrita no 5º ano do ensino fundamental*. Caxias/MA: CESC/UEMA, 2010.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. Histórias infantis e aquisição de escrita. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01028839200000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01028839200000100004&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 6 mar. 2012.

SILVA, Ariana Lourenço da. *Literatura infantil: qual a sua contribuição para o desenvolvimento da leitura nas séries iniciais?* Rio de Janeiro. UERJ, 2004.

# A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rita de Cássia Dias Verdi<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo fazer uma reflexão a respeito da representação do índio nos livros didáticos de língua portuguesa de 6<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Por esta razão, discutimos aqui as noções de identidade social e cultural, indagando sobre os saberes que se articulam nas narrações sobre diversidade cultural nestas obras, com a finalidade de verificarmos como os livros constroem discursivamente as identidades indígenas, por meio dos textos e das perguntas de compreensão. Visa, ainda, promover reflexão sobre como as identificações resultantes dessas leituras podem influenciar na visão dos alunos sobre os diferentes grupos étnicos. É muito comum encontrarmos nos livros didáticos afirmações contra o racismo e o preconceito, porém ao analisarmos atentamente esses materiais, percebemos que existe uma dificuldade em abordar as diferenças étnicas na sociedade brasileira atual. O que geralmente se faz, principalmente com relação ao índio, é deixá-lo no passado.

**Palavras-chave:** Livro didático. Diversidade cultural. Preconceito. Identidade indígena.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história cultural do município de Tenente Portela, descende em maior parte da população indígena que ali viviam e firmaram suas origens. O município, até o ano de 1940 denominou-se Pari, nome indígena, que significa pequena rede de taquara que os índios usavam para pescar. Hoje são mais de 90 famílias que residem no município e convivem em meio aos brancos, clamando por seus direitos de igualdade social, elaborando estratégias de convivência e buscando formas menos conflituosas de relacionamento com nossa sociedade.

Apesar disso, é comum escutarmos nos meios de comunicação, quando abordam a questão indígena, o problema da demarcação de áreas, proteção e garantia de propriedade, os índios são, atualmente, sinônimos de luta por terra. Problemas que, na verdade, marcam desde o início o relacionamento entre índios e “brancos”. Uma grande parcela da sociedade ainda acredita que os índios não têm futuro em nosso país, ou que constituem apenas uma herança cultural, algo do passado. Nesse sentido, surgiu a curiosidade de aprofundar a questão indígena através dos livros didáticos, baseando-se na convicção de que a escola e o livro didático são referências muito fortes sobre o preconceito racial, cultural e social, na formação de um indivíduo, o livro didático e a escola desempenham um papel fundamental no questionamento de preconceitos

---

<sup>1</sup>Mestranda em Literatura Comparada, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI – Campus Frederico Westphalen. E-mail: ritacassiaverdi@yahoo.com.br.

que permeiam nossa sociedade, mostrando a importância e o alcance de um trabalho didático durante a vida escolar primária.

Tomando como referência as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares nacionais, objetivamos focalizar aqui em uma das questões relacionados ao trabalho com a diversidade cultural: a questão indígena. No que concerne aos povos indígenas, é importante dizer que, mesmo sofrendo com a ação destrutiva dos “brancos”, diferentemente do que é enunciado no senso comum, alguns deles estão em fase de crescimento demográfico (GRUPIONI, 2000), e que, embora sejam tomados no sentido genérico e como homogêneos desde a invasão de Pedro Álvares Cabral, são marcados por características culturais próprias e levantam a questão em torno do que define o “índio” hoje.

Sabemos que na legislação maior, os indígenas já conquistaram o reconhecimento de seus costumes, línguas e crenças. Porém, agora, convém focar na “educação do entorno”, que aqui corresponde ao livro didático (LD). Assim, considerando que os LD analisados inserem-se na realidade brasileira e que esta, por sua formação histórica, constitui-se de diferentes etnias e grupos culturais, pretendemos investigar como as identidades dos indígenas são representadas no LD.

Tal investigação faz-se importante uma vez que esse material veicula diferentes discursos e está presente em quase todas as escolas do Brasil, sendo responsável pela difusão de valores e conceitos, além de propor estilos de ser, de agir e de se relacionar.

Para tanto, baseamo-nos em uma visão de identidade social e cultural e objetivamos analisar livros didáticos destinados às 6ª a 8ª séries do ensino Fundamental, a fim de verificar se a representação dos indígenas encontrada nessas publicações está apta e é hábil em retratar a realidade atual desse grupo étnico e em considerar sua participação ativa na sociedade atual. Escolhemos, para análise, três livros didáticos de diferentes séries e autores: Português linguagens, 6ª e 7ª série, de Cereja & Magalhães(2006) e Novo Diálogo, de Beltrão & Gordilho, 8ª série(2006). Para organizar a análise, agrupamos as representações desses grupos sob três categorias: “índio genérico”, “índio mítico” e “índio desmistificado”, a fim de nomearmos as identidades indígenas nos livros didáticos.

Buscamos também investigar se os LD (considerados no presente estudo), através de suas propostas, estimulam o convívio social e a tolerância, e contribuem para “a construção de uma ética plural e democrática, por meio de representação da diversidade étnica, regional, lingüística, cultural e de gênero (em textos e imagens)” (PCN, 2006, p. 284).

## **1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA CONSIDERAÇÃO DO TEMA DA PLURALIDADE CULTURAL**

O MEC (Ministério da Educação e Desporto) reconhece que o Brasil possui uma enorme diversidade cultural, pregando que devemos conhecê-la e respeitá-la.

Segundo esse órgão oficial:

“Essa diversidade etnocultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior, as discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva.” (PCNs; 1998, p.69).

No objetivo geral do volume Pluralidade Cultural (1988) consta que devemos repudiar toda discriminação e valorizar o convívio na diferença, reconhecer que há sérias desigualdades sociais, mas que esta é uma realidade possível de mudanças.

As 206 etnias indígenas, os/as descendentes de africanos e os grupos de imigrantes também lá constam:

Convivem hoje no território nacional cerca de 206 etnias indígenas, guardando, cada uma delas, identidade própria, representando, em si, riquíssima diversidade sociocultural, além de uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo igualmente numeroso de imigrantes e descendentes de povos originários de diferentes continentes, de diferentes tradições culturais e de diferentes religiões. (PCNs; 1997, p. 52).

Através deste parágrafo podemos perceber que os PCNs, apresentam um problema, as discussões ficam muito no campo teórico, a despeito de haver uma parte dedicada à efetivação do tema pluralidade cultural em sala de aula. No volume 10 dos PCNs o desafio que se coloca para a escola é o de:

“A escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas.” (PCNs 1997, p. 52).

Mas o documento, ao questionar o “viver” e o “aprender” pluralidade cultural, circunda essa questão sem respondê-la, finalizando apenas com uma frase que causa efeito, mas não responde a pergunta: “Ensinar Pluralidade Cultural ou viver Pluralidade Cultural?(PCNs; 1997, p.57). Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se.

Assim, os maiores problemas que os PCNs enfrentam são: apesar de conter inovações e reflexões críticas, eles ainda são um instrumento do poder dominante; Seu conteúdo ainda é desconhecido da maioria de nossos educadores, uma questão lamentável, quando o ponto chave do estudo da Pluralidade Cultural é o envolvimento do tema com a educação que proporciona entrelaçamento com a escola, comunidade e sociedade, o que faz com que amplie questões do dia-a-dia com relação às diferenças existentes entre seres humanos, argumentadas até hoje através de preconceitos e discriminações.

Se o tema Pluralidade Cultural está entrelaçado com a escola, e se a escola é formadora de conceitos e didáticas, cabe a ela também formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, bem como cidadãos comprometidos com a humanização e os sentimentos fundamentais para uma boa vivência entre seres tão diferentes e individuais como somos.

Neste contexto de não valorização da cultura indígena, não podemos esquecer que o livro didático é uma fonte importante, quando não é única, na formação da imagem que temos do outro. Sobre a presença do índio no livro didático, é importante destacar que: “Sabemos da importância da escola, e do espaço ocupado pelo livro didático, no processo de formação dos referenciais básicos das crianças da nossa sociedade.” (Telles Norma “A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora” in Lopes da Silva, Aracy, A questão indígena na sala de aula, p. 73).

É na adolescência e na infância, portanto, durante o período em que se frequenta a escola, que se recebe uma série de informações sobre outras culturas e sobre outros povos.

Poucos terão, após essa fase, oportunidade de aprofundar e de enriquecer seus conhecimentos sobre os outros seja através de viagens, romances, mostras de filmes internacionais, seja prosseguindo seus estudos.

## **2 A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Na categoria “índio genérico”, incluímos aquelas atividades cuja finalidade era discutir os direitos dos indígenas, que preservavam uma imagem única desses povos culturais, mostrados como o “outro”, e que destacavam aspectos para marcar a diferença, através de estereótipos, e uso de imagens e símbolos. A atribuição da identidade “índio genérico” ocorre também pelo uso de imagens que aludem ao indígena caracterizado com tangas, penachos e pintado, e pelo uso de discursos que revelam o caráter exótico dele, sem haver distinção entre os diferentes grupos. Sobre isso afirma Grupioni (2000): “Os livros didáticos operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre estas sociedades. Eles são tratados como se formassem um todo homogêneo e como se a generalização fosse a maneira correta de estudá-los.” (GRUPIONI; 2000, p. 489).

Os indígenas são apresentados sempre como diferentes dos “brancos” e sendo iguais entre si. Remete a uma ideia homogênea dos povos indígenas, com isso se ignora a existência de diferentes etnias, que falam diferentes línguas e possuem costumes diversos.

Para ilustrar tal representação, encontramos no livro Português linguagens, 7ª série, de Cereja & Magalhães que aborda a questão indígena sob o título de “Diferente, mas igual”, o texto “O índio” que relata a matrícula de um adolescente pataxó numa escola de “branco” e a confusão que isso gerou na mesma.

O texto em si pode suscitar a discussão sobre os preconceitos existentes e a reflexão sobre os estereótipos em torno dos indígenas. Entretanto, o estudo proposto a partir dele implica a exaltação das diferenças e a transmissão da ideia de que os indígenas estão deixando de ser “índios típicos”, marcando, assim, linguisticamente o posicionamento ideológico dos autores sobre os indígenas. Em nota para o professor, os autores do livro *Português linguagens* destacam que o “índio típico” é aquele “de penachos, pintado, talvez nu, descalço, com arco e flecha, tacape, etc.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 185).

A seguir, expomos questões para o trabalho com o texto que reforçam a visão do “índio” como alguém que não pode sofrer transformações, pois isso o torna ilegítimo.

“1) O modo como o pai estava vestido no dia da matrícula era coerente com o jeito de se vestir de um legítimo índio pataxó? 2) O comportamento do pai quanto às exigências para a matrícula também era coerente com o que se espera de um legítimo pataxó? 3) O garoto era, de fato, um genuíno índio pataxó?” “Professor: Abra a discussão com a classe. Do ponto de vista genético, sem dúvida; porém, do ponto de vista cultural não, já que ele certamente reunia elementos da cultura indígena e da cultura brasileira, que, por sua vez, recebe muita influência estrangeira.” “Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Índios geralmente não estão acostumados com burocracias; no entanto, o pai do aluno indígena se deu muito bem na matrícula. Isso pode ser um indicio de aculturação que ele tenha sofrido.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 186, grifo do autor).

Por meio, principalmente, das orientações dadas aos professores, percebemos como os autores orientam a interpretação do texto. O uso das palavras “legítimo”, “genuíno” e “aculturação” colocam em discussão a questão da legitimidade, do que é ser “índio” hoje. No livro, o termo “índio” remete a uma ideia homogênea, com isso se ignora que há diferentes grupos de diferentes etnias, com características culturais próprias e que o fato de os indígenas estarem adquirindo alguns hábitos, antes associados exclusivamente aos não-indígenas, não significa perda de “cultura”, porque esta não se mantém estática; é um processo dinâmico em que costumes e valores são ressignificados ao longo do tempo.

Além disso, quanto aos questionamentos feitos sobre a legitimidade das personagens do texto, vale contra-argumentar que o fato de um índio pataxó matricular seu filho na escola é porque tal coisa já faz parte do seu modo de vida e que ao se dirigir à escola vestido é porque já conhece as normas sociais que regem aquele ambiente, então não tem por que questionar se ele é ou não “índio”. Afirmar também que tanto o garoto quanto o pai estão sendo aculturados é uma atitude etnocêntrica, pois pressupõe que usar tênis, calça jeans implica a perda de cultura para “os índios”. Transmite-se assim a ideia de que o “índio” legítimo usa tanga, mora na floresta, caça e pesca.

Percebemos, portanto, que, nesse processo de identificação, aquele que detém poder,

o “branco”, representado aqui pelos autores do LD, tende a atribuir determinadas identidades. Como Grupioni (2000) ressalta, “Eles são tratados como se formassem um todo homogêneo e como se a generalização fosse a maneira correta de estudá-los” (GRUPIONI, 2000, p.489).

Além disso, propor uma discussão em torno da identidade indígena, considerando os pontos de vista genéticos e culturais, é dizer que ser “índio” é algo geneticamente determinado e não uma construção social e que o fato de usar acessórios atribuídos aos “brancos” descaracteriza-o, ignorando-se, com isso, as integrações culturais que ocorrem entre os diferentes povos. Vale destacar que ninguém considera um indivíduo “branco”, nascido nos grandes centros urbanos, como “índio” pelo fato de usar brincos de pena e colares de sementes. Por que então os livros procuram construir discursivamente um “índio” exótico, “puro”? Talvez, por interesses sócio-econômicos: apresentando indígenas incomuns e selvagens, atrai-se a curiosidade das pessoas em torno deles, gerando, por sua vez, interesse em visitá-los e fomento do turismo.

Em relação ainda ao “índio genérico”, queremos destacar esta pergunta “E o que será que o homem civilizado pensa do índio?” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 184), por meio da qual verificamos a oposição entre civilizado (não-índio) e selvagem (índio) e a reprodução do discurso que toma os indígenas, genericamente, como aqueles que nasceram no mato, andam nu, pintados etc., isto é, seres exóticos.

## Diferente, mas igual

*O Brasil é um país tão grande e de realidades tão diferentes, que não é de estranhar que os próprios brasileiros não o conheçam por inteiro. Um homem da cidade, por exemplo, não compreende como o homem do campo pode viver sem água encanada, sem luz elétrica, sem televisão. O homem do campo, por sua vez, não imagina como, na cidade, pode não haver árvores e as pessoas viverem grande parte do seu tempo presas no trânsito. E o que será que o homem civilizado pensa do índio?*

### O índio

— Meu Deus, é ele!

Quem já conversou com um índio, assim um papo aberto, sobre futebol, religião, amor...? A primeira idéia que nos vem é da impossibilidade deste diálogo, risos, preconceitos, talvez. O que dizer então da visão dos estrangeiros, que pensam que andamos nus, atiramos em capivaras com flechas envenenadas e dançamos literalmente a dança da chuva pintados com urucu na praça da Sé ou na avenida Paulista?



Pois na minha escola no ano de 1995 ocorreu a matrícula de um índio. Um genuíno adolescente pataxó.

A funcionária da secretaria não conseguiu esconder o espanto quando na manhã de segunda-feira abriu preguiçosamente a portinhola e deparou-se com um pataxó sem camisa com o umbigo preto para fora, dois penachos brancos na cabeça e a senha número "um" na mão, que sem delongas disse:

— Vim matricular meu filho.

E foi o que ocorreu, preenchidos os papéis, apresentados os documentos, fotografias, certidões, transferências, alvarás, licenças etc. A notícia subiu e desceu rapidamente os corredores do colégio, atravessou as ruas do bairro, transpôs a sala dos professores e chegou à sala da diretora, que levantou e, em brado forte e retumbante, proclamou:

— Mas é um índio mesmo?

Era um índio mesmo. O desespero tomou a alma da pobre mulher; andava de um lado para o outro, olhava a ficha do novo aluno silvícola, ia até os professores, chamava dois ou três, contava-lhes, voltava à sala, ligava para outros diretores pedindo auxílio, até que teve uma idéia: pesquisaria na biblioteca. Chegando lá, revirou Leis, Decretos, Portarias, Tratados, o Atlas, Mapas históricos e nada. Curiosa com a situação, a funcionária questionou:

— Qual o problema para tanto barulho?

— Precisamos ver se podemos matricular um índio; ele tem proteção federal, não sabemos que língua fala, seus costumes, se pode viver fora da reserva; enfim, precisamos de amparo legal. E se ele resolver vir nu estudar, será que podemos impedir?

Passam os dias e enfim chega o primeiro dia de aula, a vinda do índio já era notícia corrente, foi amplamente divulgada pelo jornal do bairro, pelas comadres nos portões, pelo japonês tomateiro da feira, pelos aposentados da praça, não se falava noutra coisa. Uma multidão aguardava em frente da escola a chegada do índio, pelas frestas da janela, que dava para o portão principal, em cima das cadeiras e da mesa, disputavam uma melhor visão os professores — sem nenhuma falta —, a diretora, a supervisora de ensino e o delegado.

O porteiro abriu o portão — sem que ninguém entrasse — e fitou ao longe o final da avenida; surgiu entre a poeira e o derreter do asfalto um fusca, pneus baixos, rebaixado, parou em frente da escola, o rádio foi desligado, tal o silêncio da multidão que se ouviu o rangido da porta abrir, desceu um menino roliço, chicletes, boné do Chicago Bulls, tênis Reebok, calça jeans, camiseta, walkman nas orelhas, andou até o porteiro e perguntou:

— Pode assistir aula de walkman?

**avenida Paulista:** uma das mais importantes e modernas avenidas da cidade de São Paulo.

**delonga:** demora, adiamento, atraso.

**urucu:** o mesmo que *urucum*; pequena árvore cujas sementes servem para fazer corantes de cor avermelhada ou amarelada.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

(Fílon Rodrigues dos Passos. In: Maria Lajolo, coordenação e seleção. *Nôis e os outros*. São Paulo: Ática, 2000. Coleção Para Gostar de Ler. p. 19-20)

FIGURA 1 – Texto 'O Índio'.

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cohar. *Português linguagens* – 7ª série. São Paulo: Atual, 2006.



Passaremos agora para a categoria. “índio mítico”. Sob essa categoria agrupamos aquelas atividades que objetivavam focalizar nas lendas e mitos, e em relatos históricos relacionados à chegada dos portugueses no território brasileiro. O termo mítico refere-se à forma irreal pela qual os “índios” são apresentados, e foi usado para ilustrar que as lendas e os mitos, quase sempre, são explorados desassociados de suas funções nas diversas sociedades; para retratar os indígenas como desumanizados, divinizados, possuidores de algum dom que os liga à natureza; e para mostrar que as lendas e os mitos não são usados para explorar os traços da cultura indígena, para problematizaras formas de pensar de um grupo. Os indígenas são apresentados descontextualizados e de forma infantilizada, o que contribui para que se tenha uma ideia idealizada e fictícia deles.

O texto “O começo da humanidade”, procura explicar a origem dos seres humanos a partir da perspectiva dos indígenas brasileiros, entretanto o estudo dele se restringe apenas na leitura, sem nenhuma pergunta de reconhecimento de informações, além de reter a visão de que só as sociedades indígenas possuem lendas e mitos para explicar o surgimento dos seres humanos, quando os cristãos também o explicam a partir da bíblia através da narrativa “Adão e Eva”, que, para muitos, possui valor de verdade, tal como os mitos/ lendas indígenas. Percebemos que o mito apresenta uma idéia de um índio selvagem, mal, que não queria aceitar a presença dos brancos na terra: “Toba não queria que saísse a semente dos que não são índios, dos que são chamados brancos; Quando aparecia a cabeça de um homem ou mulher que não era índio querendo sair, Toba empurrava de volta para o buraco”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 17-18).

Imaginamos o que deve passar na cabeça dos alunos ao lerem este mito, os índios não queriam que os brancos existissem, ou só o fato de o índio Toba empurrar os brancos de volta para o buraco, o índio queria “matar” e “acabar” com os brancos.

Outro fragmento interessante neste mito é o fato de Toba não deixar sair do buraco uma mulher linda, que estava lá dentro: “Se tivesse saído, as pessoas hoje seriam lindíssimas”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 17-18).

Por meio dessas situações descritas, as crenças, os valores, os modos de vida dos “índios”, são repassados, dando origem a modelos e padrões de comportamentos sociais.

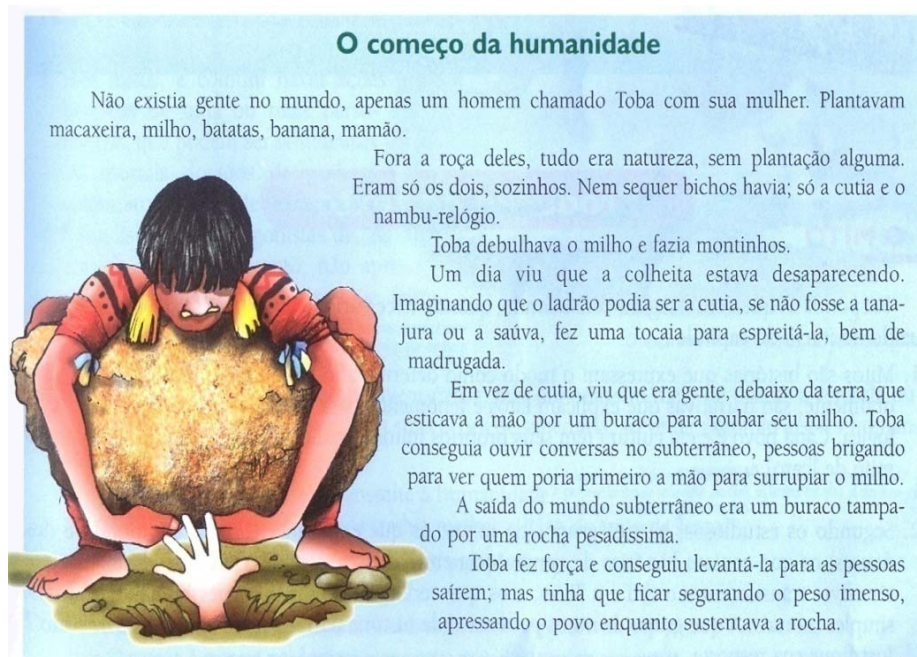


FIGURA 2 – O começo da humanidade.

FONTE: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cohar. *Português linguagens* – 6ª série. São Paulo: Atual, 2006.

A última categoria analisada, a do “índio desmistificado”, diz respeito àquelas atividades que apresentam os indígenas como aqueles que não necessariamente usam cocar e tanga; moram em oca. Mas, aqueles que estudam que gostam de ler, que moram na cidade e, ainda assim, continuam “índios”, porque tal identificação não é resultado do uso de adereços, mas da auto-identificação.

No livro *Novo Diálogo*, de Beltrão & Gordilho, 8ª série, introduzindo o texto “As leituras indígenas”, que levanta a questão de os brasileiros não lerem e destaca os indígenas como leitores, encontramos um excerto que visa a explicar a questão da diversidade: “Todas as culturas humanas criaram modos de viver coletivamente, de organizar a vida política, de se relacionar com o ambiente, de trabalhar, desenvolveram linguagens, manifestações artísticas e religiosas, valores morais, vestuários e moradias” (BELTRÃO & GORDILHO, 2006, p. 173).

Tanto o texto quanto o excerto que o introduz são interessantes para desmitificar a existência de uma única cultura, a dos “brancos”, promovendo a reflexão sobre os diferentes modos de vida dos indígenas. O texto, por exemplo, considerado como depoimento do indigenista Orlando Villas Bôas, destaca o fato de existirem escolas e professores indígenas, e de não haver a preocupação com o processo integrativo; antes contestado sob o argumento de que o “índio” iria perder a sua “cultura”, como verificado neste trecho: “Mas esta integração que não apresenta perigo – no tempo de Rondon era impossível. Hoje, entretanto, não só é possível como



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise, verificamos que, ao tratarem cultura como algo imutável, os autores dos livros analisados, muitas vezes deixam de incentivar a discussão sobre as mudanças sociais contemporâneas, pelas quais o mundo passa que trazem à luz as diferenças culturais e põe em voga discussões em torno do reconhecimento das diversas formas de alteridade, originadas a partir de diferenças de etnia etc.

Além disso, os livros fazem circular discursos que produzem identidades cristalizadas, resultantes de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente, nas quais um detém o poder, o que permite atribuir aos “outros” significados. Por meio dos discursos, nomeia-se o “índio”, representa-se seu modo de vida, fazendo com que o aluno tenha, quase sempre, acesso a uma imagem exótica e genérica dos grupos indígenas. As representações constituem-se, assim, processo de significação socialmente construído e determinado pelas relações de poder. Nesse processo, algumas marcas têm sido utilizadas para caracterizar os indígenas como “outros”. Constatamos também que os conteúdos presentes nos livros didáticos sobre os povos indígenas são muito restritos, pois ainda desconhecem os resultados de pesquisas mais recentes e atualizadas sobre o assunto, abordando-os somente nos momentos referentes aos primeiros tempos de colonização. É necessário que populações indígenas sejam referenciadas em outros momentos da história, uma vez que participam efetivamente da história atual do país.

De um modo geral, as identidades indígenas são representadas como únicas e estáveis, sem mencionar que os grupos indígenas são diferentes entre si, apresentam crenças, valores e comportamentos aprendidos na interação com os membros de suas comunidades e com os não-indígenas. Apesar de já haver a apresentação de um “índio desmistificado”, em vários momentos, encontramos traços do preconceito em relação aos indígenas. Por meio das palavras como “genuíno”, “civilizado”, “legítimo” que acabam por situar os “índios” como naturalmente inferiores e por lhe atribuir à identidade de exótico e selvagem. Através disso, as multiplicidades são apagadas, ressaltando-se as semelhanças superficiais dos grupos e o caráter ilusório da homogeneidade cultural, porque ela é híbrida e sincrética. Os autores dos livros, em vez de levar o aluno a pensar que os “índios” estão perdendo a sua cultura, poderiam focalizar nos processos de hibridação – compreendidos como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”, pelos quais eles passam.

**ABSTRACT:** This study has as an aim to create a reflection concerned about the Indian representation in Portuguese Language didactic books from elementary school which involves 6 grade to 8 grade. For this reason, we discuss here the notions of social and cultural identity asking about the knowledge that articulates the narrations about cultural diversity on this works, in order to verify how the books discursively construct indigenous identities through texts and comprehension questions of the units of the textbooks, and to reflect on how the identifications made there can influence the vision of the students about the different ethnic groups. It is very common to find in textbooks statements against racism and prejudice, but when analyzing these materials carefully, we realize that

there is a difficulty in addressing ethnic differences in Brazilian society today. What is usually done, especially with regard to the Indian, is to connect his image to the past.

**Keywords:** Textbooks. Cultural diversity. Prejudice. Indigenous identity.

## REFERÊNCIAS

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Novo diálogo – 8ª série*. São Paulo: FTD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: *pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 51-103.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: *apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 19-32.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cohar. *Português linguagens – 6ª série*. São Paulo: Atual, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cohar. *Português linguagens – 7ª série*. São Paulo: Atual, 2006.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Edusc, 2002. 255p. Acesso em: OLIVEIRA, Teresinha Silva. *Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais*. Revista brasileira de educação, São Paulo, n. 22, Jan/Fev/Mar/Abr. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf)>. Acesso em 10 de novembro. 2012.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (1995). *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil*. In: LOPES DA SILVA, A. e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.). *A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000, pp. 481-493..

TELLES, Norma. *A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora*. In: LOPES DA SILVA, Aracy. (org). *A questão indígena na sala de aula, Subsídios para professores de 1º e 2º graus*, Brasiliense, São Paulo, 1987, pp. 73-89.

## O ACESSO E A FUNÇÃO DA LITERATURA NA E ATRAVÉS DA OBRA VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS

Laísa V. Bisol<sup>1</sup>

Vanice Hermel<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho consiste em verificar a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos especialmente sob dois prismas: primeiro, buscando as características das funções literárias no próprio texto, com relação às suas personagens, grupos minorizados pelo poder e, de outra forma, verificando estas mesmas propriedades no livro como um todo, diante do público, buscando elementos que definam sua função humanizadora. O que norteou a identificação destas características foi a leitura crítica do texto, a partir das obras de Antonio Candido.

**Palavras-chave:** *Vidas Secas*. Função Literária. Grupos Minorizados. Humanização.

### O ACESSO E FUNÇÃO DA LITERATURA NA OBRA

Uma obra literária é passível de diferentes formas de análise. Partindo disso, e identificando Antonio Candido como um crítico que possibilita a leitura dos textos sob o prisma do acesso e função da Literatura, o trabalho busca identificar, não apenas de que forma isso acontece a partir da obra para o leitor, mas verificar se é possível descobrir, dentro da própria história, fragmentos que também traduzem, de alguma forma, esta realidade.

De acordo com a crítica de Antonio Candido aqueles que têm acesso à literatura podem ser humanizados por ela de diversas formas, seja por aquisição de novos saberes, exercício de reflexão, ou pela possibilidade de modificar a forma de ver e entender determinadas realidades.

Na leitura de Antonio Candido, uma obra como *Vidas Secas*, atua “pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza da sua posição política e humanitária”. Assim, ainda em Candido, a Literatura satisfaz a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando ao leitor a tomar posição em face deles.

Este entendimento de humanização e acesso inerentes à literatura é possível através da leitura das obras. Ficção e realidade, dialogam e se complementam em *Vidas Secas*, de modo que o leitor, além de ser humanizado, pode perceber os traços desta humanização e da diferenciação daqueles que possuem acesso à literatura, na própria estrutura do texto, já que, as perso-

<sup>1</sup>Aluna do mestrado em Letras da URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup>Aluna do mestrado em Letras da URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

nagens, ainda que se tratando de ficção, também compartilham destes pressupostos.

*Vidas Secas* narra a saga de uma família de retirantes e apresenta dois mundos: de um lado, o mundo do vaqueiro Fabiano, que com sua esposa Sinha Vitória, seu filho mais velho, o filho mais novo, a cachorra baleia e o papagaio, vivem numa incessante busca por uma vida melhor, fugindo da seca do sertão nordestino. De outro lado, o mundo do patrão de Fabiano, ao qual pertencem também o seu Tomás da Bolandeira e o soldado amarelo, que na obra, representa o governo.

Fabiano é pai de uma família miserável de pouca instrução, mas que no decorrer da história sente-se atraído pela cultura representada pelo personagem Tomás da bolandeira. “[...] Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado.” (RAMOS, 1980, p. 19).

Tomás da Bolandeira também é um nordestino, mas que apresenta-se como superior, com relação a sua instrução intelectual adquirida através das suas leituras. “Seu Tomás da bolandeira falava bem, estragava os olhos em cima de jornais e livros.” (RAMOS, 1980, p. 22)

A obra traz o sofrimento e a desumanização que a seca promove nas personagens, mas essa situação não é a única que reflete a condição do “mundo” de Fabiano, mas também toda a questão social de desigualdade e opressão que vão muito além do fator geográfico.

O livro é dividido em 13 capítulos, que podem ser lidos separadamente, as relações de tempo, portanto, não se dão por ordem cronológica, mas psicologicamente, fator que talvez evidencie também este afastamento da família de Fabiano da ordenação civilizada de tempo, os caracterizando mais ainda como uma mazela social.

A família de Fabiano representa um grupo minorizado, por suas diferenças regionais e históricas e ainda por se tratar de uma família miserável.

Os outros brancos eram diferentes. O patrão atual, por exemplo, berrava sem precisão. Quase nunca vinha a fazenda, só botava os pés nela para achar tudo ruim. O gado aumentava, o serviço ia bem, mas o proprietário descompunha o vaqueiro. Natural. Descompunha porque podia descompor, o Fabiano ouvia as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do braço, desculpava-se e prometia emendar-se. Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem, e o amo só queria mostrar autoridade, gritar que era dono. Quem tinha dúvida? (RAMOS, 1980, p. 22)

Este fragmento da obra em questão evidencia a situação da família como grupo que é minorizado para além do fator geográfico, mas pela relação de poder daqueles que, por suas condições financeiras e sociais, não precisam viver migrando para outros locais e tampouco, preocupar-se com a sobrevivência que já é inerente ao seu mundo.

É revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que podem participar das formas requintadas de cultura são sempre capazes de apreciá-las – o que não é verdade. As classes dominantes são frequentemente desprovidas de percepção e interesse real

pela arte e a literatura ao seu dispor, e muitos dos seus segmentos as fruem por mero esnobismo. (CANDIDO, 1995, p. 262).

Quando se fala em Literatura, as possibilidades de análise são inúmeras. Para além das “minorias”, explícitas em *Vidas Secas*, as ideias de acesso e função das obras literárias também são fatores marcantes no objeto de análise.

Conforme Antonio Candido, em “O direito à Literatura” (1995), as obras literárias deveriam ser de acesso facilitado em todos os níveis de uma sociedade. “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Ainda na mesma crítica, Candido afirma que a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive, o papel contraditório, mas humanizador.

Através da leitura e análise da obra *Vidas Secas*, **é possível aplicar estas ideias de Candido, não somente do livro para com o público leitor em geral, mas também dentro do próprio texto, quando é apresentada a relação entre a família de Fabiano e demais nordestinos, diante da personagem seu Tomás da bolandeira, que embora se encontre em situação semelhante a deles, é colocado em um patamar diferenciado por possuir acesso à livros e jornais.**

Lembrou-se de seu Tomás da bolandeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da bolandeira. Por quê? Só se era porque lia demais. Ele, Fabiano, muitas vezes dissera: Seu Tomás vossemecê não regula. Para que tanto papel [...]. Certamente aquela sabedoria inspirava respeito. Quando seu Tomás da bolandeira passava, amarelo, sisudo, corcunda, montado num cavalo cego, pé aqui, pé acolá, Fabiano e os outros semelhantes descobriam-se. (RAMOS, 1980, p. 21 22).

Fabiano seria mais “humanizado” que os demais por possuir acesso à literatura? Os retirantes nordestinos talvez não atribuíssem conscientemente esta função para a personagem de seu Tomás da bolandeira, entretanto, sabiam que deveriam respeitá-lo. Afinal, seu Tomás lia, tinha mais conhecimento, detinha um poder que a literatura lhe dava.

Para Candido (1995) a literatura desenvolve no sujeito a parcela de humanidade que o torna mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Em horas de maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, o convencia-se de que melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo [...]. Sinha Vitória desejava possuir uma cama igual a de seu Tomas da bolandeira. Doidice. Não dizia nada para não contrariá-la, mas sabia que era doidice. Cambembes podiam ter luxo? E estavam ali de passagem. Qualquer dia o patrão os botaria fora, e eles ganhariam o mundo, sem rumo, nem teriam meio de conduzir os cacarecos. Viviam de trouxa arrumada, dormiriam bem debaixo de um pau. (RAMOS, 1980. p. 22-23).

Este fragmento narra a relação de poder e a divisão dos dois “mundos”, em que Fabiano e sua família são postos em uma situação de inferioridade diante do conhecimento adquirido



através das leituras das quais seu Tomás da bolandeira tinha acesso.

Na obra *Vidas Secas* as palavras ganham posição elevada e dão ao sujeito comunicador o poder que precisam diante da classe inferiorizada, ou seja, a ideia que repercute é que a capacidade de dominar está ligada à capacidade de dominar as palavras. A questão da classe aparece enquanto dominação/opressão, trazida através do poder e da linguagem, isto é, dos limites impostos pelas diferenças de classe à capacidade e possibilidade de se expressar e, a partir disso, fazer valer seus interesses e vontades.

[Fabiano] Ouvira falar em juros e em prazos. Isto lhe dera uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado. Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiros. Mas eram bonitas. [...] Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica? [...] Se ele soubesse falar como Sinha Terta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se. [...] Por isso esfolavam-no. Safados. (RAMOS, 1980. p. 96).

A condição social da família de Fabiano é determinada na obra, não exclusivamente através da seca e da realidade nordestina. Vê-se no fragmentado acima que a condição de miséria e opressão decorre da posição inferior ocupada, bem como, por outros fatores como, da política de irrigação favorável às classes dominantes. Há na obra uma construção que por tal, dois mundos se opõem e dialogam em suas diferenças. É o capital enquanto relação de poder e relação social.

Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da bolandeira: - Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto, etc. É conforme. Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia (RAMOS, 1980, p. 27).

Pode-se perceber em Fabiano e sua capacidade de se comunicar dois pólos não estanques. Sente-se que o personagem sabe de sua inferioridade intelectual e cultural, porém tem uma voz que ao mesmo tempo, sugere que estas pessoas não ocupam lugar de poder para serem ouvidos. Neste sentido, o problema da fala ou habilidade de falar confirma as relações de poder que decorre do acesso a literatura, a leitura.

## **A FUNÇÃO DA LITERATURA ATRAVÉS DA OBRA**

Compreender a função da literatura, através da obra denota a capacidade de estabelecer a relação intrínseca entre a obra, o autor e o público. Para tanto, faz-se necessário entender a literatura enquanto arte, enquanto um sistema simbólico de comunicação interhumana. Candido (2000) ao mencionar a comunicação interhumana aponta para a tríade indissolúvel, que atua em conjunto no momento em que vislumbra a análise, bem como leitura. Para o crítico, “o público dá sentido e realidade à obra” e esta por sua vez, “vincula o autor ao público” e o autor funciona como intermediário entre a obra que criou e o público a que se dirige.

Conforme Candido (2000), não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, **já que** “ela só está acabada no momento que repercute e atua”

A arte é social em dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2000, p. 19).

Entendendo a arte como uma forma de comunicação expressiva e expressão da realidade, verifica-se que através da obra, sua estrutura e função diante do público, o leitor obtém, segundo Candido, mais que uma transmissão de noções e conceitos, pois estabelece uma relação fecunda entre a obra, o público e o leitor.

Esta tríade, conforme Candido suscita a relação do artista e suas questões individuais, a sua relação com determinado grupo social e o que estes grupos refletem na sociedade, que influencia na obra, na forma, e através dela, nas suas possibilidades de atuação no meio.

Percebendo a literatura como um sistema vivo de obras que age sobre as outras e sobre os leitores, ela pode ser lida “não como um produto fixo, nem unívoco ante qualquer público, nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São os dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial deste processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo” (Candido, 2000).

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO 1995, p. 26).

A literatura, para o autor, é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado, “é uma forma de expressão, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; e por último uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”.

A análise de *Vidas Secas*, através da leitura de Antonio Candido, permitiu entender que de fato, as características das funções literárias instalam-se no próprio texto, com relação ao modo como os personagens interagem, dando forma à estrutura.

De acordo com Candido (1995), “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*”. Com a ideia de analisar a obra, não somente sob o *prima da seca*, mas também de todo o contexto de minorização pelo poder através da diferenciação cultural entre os personagens, foi possível identificar que a obra em questão também é capaz de suscitar no leitor, a

humanização.

**RESUMEN:** Este trabajo consiste en verificar la obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos especialmente sob dos aspectos: primero, buscando los rasgos de las funciones literárias en el próprio texto, con relación a las personajes, grupos disminuídos por el poder, y, de otro manera, verificando estas mismas propiedades en el libro como un todo, delante del público, buscando elementos que definan su función humanizadora. Lo que norteó la identificación de estes rasgos fue la lectura crítica del texto, a partir de las obras de Antonio Candido.

**Palabras-claves:** *Vidas Secas*. Función Literária. Grupos Disminuídos. Humanización.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. O Direito à literatura. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade*. 3 ed.rev. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 45 ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

## **PÔSTERES**



# GÊNEROS MIDIÁTICOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DINAMICIDADE DA LÍNGUA

Patrícia Simone Grando<sup>1</sup>

Marinês Ulbriki da Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** O trabalho que apresentamos tem a pretensão de trazer contribuições teóricas apontadas pelos autores Bagno, Bakhtin e Marcuschi acerca da variação linguística presente nos gêneros textuais midiáticos. O estudo possibilita uma investigação reflexivo-crítica com o intuito de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas, que muda ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade. A constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por evidenciar a diversidade linguística existente. Assim, as variedades linguísticas ocorrem em todos os níveis da língua, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, elas possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

**Palavras Chaves:** Gêneros Textuais. Variação. Língua.

Este trabalho tem a pretensão de trazer contribuições teóricas apontadas pelos autores Bagno, Bakhtin e Marcuschi acerca da variação linguística presente nos gêneros textuais midiáticos.

O estudo possibilita uma investigação reflexivo-crítica com o intuito de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas, que muda ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade.

Para Bagno (2004) a língua é viva, por esse motivo, tudo que se opõe a língua, como a gramática, está morto, ele chega a comparar as gramáticas e os gramáticos tradicionais com uma grande poça de água parada.

Pela concepção da Sociolinguística é no entorno social se concretizam em gêneros. Os estudos da variação preconizam que a língua, enquanto meio vivo, nunca é única. Os gêneros textuais são profundamente ligados à vida cultural e social, são altamente maleáveis, e surgem das atividades e necessidades socioculturais.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Frederico Westphalen

<sup>2</sup> Mestre em Linguística aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Frederico Westphalen

É perfeitamente compreensível que as formas de uso da língua sejam multiformes, tanto quanto os campos da atividade humana. Os gêneros textuais possuem uma infinita riqueza e variedade, afinal as possibilidades da atividade humana também são infinitas. Os gêneros revelam diferentes camadas de uma personalidade individual.

A constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por mostrar a enorme diversidade linguística existente.

[...] uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (MUSSALIN, 2003, p. 31).

Cada comunidade, ou grupo social possui um modo próprio de falar, a isso reservamos o nome de variedades linguísticas. Nosso país é incrivelmente diverso, o que torna natural que a língua possua um grande número de variedades linguísticas.

Elas ocorrem em todos os níveis da língua, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, elas possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

Isso não acontece apenas com o nosso português brasileiro, mas sim, com todas as línguas. As variações podem ser entendidas por meio de sua história no tempo e no espaço.

Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu convívio com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. É o instrumento básico de sobrevivência. Um grito de socorro tem muito mais eficácia do que essa mesma mensagem escrita. (BAGNO, 1999, p.71)

Todas as línguas apresentam variações que são mais prestigiadas que outras. Mollica (2004) defende que a variação linguística pode ocorrer em eixos diatópicos e diastráticos, no primeiro as alternâncias ocorrem regionalmente e no segundo ocorrem em conformidade com diferentes estratos sociais.

Numa perspectiva científica, “cabe assinalar que todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis, ainda que exista flutuação estatística” (MOLLICA, 2004, p. 13). A noção de erro linguístico é relativa, mesmo o código linguístico pelo qual somos avaliados, pode variar. Comportamo-nos linguisticamente de forma diferenciada dependendo da situação em que estamos inseridos.

Não existe um único estilo de falar, a variedade de estilos mais ou menos monitorados é enorme. Elas fazem parte de nossa língua, nosso português padrão se originou dessas variações, isso nos leva a crer que a variedade não padrão de hoje, vai influenciar na variedade padrão dos

próximos anos.

No âmbito escolar, segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais proporcionam aos alunos uma oportunidade de aprender a língua diante dos mais diversos usos, assim se priorizaria a formação de indivíduos pensantes, com maior competência para compreender e para se expressar.

A tomada de consciência da escola, no que diz respeito aos gêneros textuais é de grande importância para que, em contato com a diversidade linguística existente, o aluno possa moldar sua personalidade, expressar-se de maneira eficaz, elaborar conceitos e criar uma concepção de mundo, fazendo da linguagem um instrumento de raciocínio.

Diante do exposto, podemos constatar que existe uma gramática do falado, que não coincide com a gramática do escrito, cada gênero possui uma gramática própria. É o trabalho com os gêneros que permite ao professor trabalhar a variação linguística com os alunos. Devemos salientar que existe um padrão ideal de língua e seu uso real materializado em suas manifestações. Para analisar os gêneros textuais e o uso da diversidade linguística precisamos levar em conta o conteúdo, a composição, o estilo, nível linguístico e propósitos.

#### **REFERÊNCIAS:**

BAGNO, Marco. *A Língua de Eulália* (Novela Sociolinguística), Contexto, São Paulo, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, *Gêneros Textuais & Ensino*. Lucerna, Rio de Janeiro, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise De Gêneros E Compreensã*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

GOMES, Maria Lúcia De Castro. *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo, Saraiva, 2009.





# **GRAPHIC NOVEL ENQUANTO LITERATURA: A CRÍTICA LITERÁRIA DE ANTONIO CANDIDO APLICADA A MAUS: SURVIVOR'S TALE, DE ART SPIEGELMAN**

Liège Schilling Copstein<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo objetiva identificar a presença de elementos e validade literários na produção de histórias em quadrinhos através da análise da graphic novel *Maus: a survivor's tale*, de Art Spiegelman, publicada em 1986. Ela narra a trajetória de um judeu polonês sobrevivente da perseguição nazista, através de testemunhos prestados a seu filho. Aplicaram-se os pressupostos da crítica literária de Antonio Candido, para avaliar como tema, enredo, texto, estrutura e linguagem visual associam-se produzindo sentidos e questionamento. Esta oportunidade de aprofundamento reflexivo parece confirmar – até este estágio inicial da pesquisa – a inserção de *Maus* dentro de conceitos propostos por Candido como indicadores de obra literária.

**Palavras-chave:** Graphic novel. *Maus: a survivor's tale*. Art Spiegelman.

## **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

Passadas quase sete décadas do final da Segunda Guerra Mundial, a profusão de material documental, teórico e ficcional que ainda se produz sobre o tema demonstra que a humanidade não elaborou suficientemente esse trauma coletivo. Questiona-se repetidamente, debruça-se sobre os fatos acontecidos, e tenta-se relê-los mais e mais uma vez, na esperança de que “façam sentido”. Mas nem todas as explicações causais, apoiadas nas mais diversas disciplinas, até mesmo esotéricas, parecem satisfazer. E se por um momento parece-nos que nos irmanamos num mergulho mais esclarecedor dos verdadeiros sentidos, é só para perceber, pouco depois, que a questão principal volta com mais intensidade: Como foi possível? Quem somos nós, homens, que fomos capazes de criar tal horror? Se, como diz Antonio Candido, “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (1995, p. 242–243), então a Segunda Guerra Mundial, em especial o Nazismo, é material constante dos seus pesadelos.

Em 2002, a história em quadrinhos (*comic book*) *Maus: A Survivor's Tale*, do desenhista norte-americano Art Spiegelman, recebeu o conceituado Prêmio Pulitzer –dirigido a artes e jornalismo e concedido pela Universidade de Columbia, NY. Lançada em 1986, a obra conta duas histórias, ambas autobiográficas: a tumultuada relação do autor com seu pai (SPIEGELMAN, 2011), Vladek Spiegelman, judeu polonês sobrevivente de Auschwitz, e o relato do

---

<sup>1</sup>Aluna do Programa de Pós-Graduação (PPG) Mestrado em Letras - Literatura Comparada

próprio Vladek sobre a perseguição nazista. A premiação consagrou *Maus* como portadora de valor estético, literário e humanístico, integrando-se ao debate sobre a validade e a profundidade reflexiva oportunizada pelos *comic books*, ou histórias em quadrinhos, e uma de suas vertentes evolutivas, a *graphic novel*.

Genericamente, considera-se *graphic novel* uma história em quadrinhos que difere das demais por trazer, além da esperada narrativa textual e pictórica sequenciada e de enredo autônomo, temas complexos abordados com certo grau de sofisticação e apresentados em volumes de qualidade editorial superior. Essa suposta qualidade editorial superior levaria o prestigiado roteirista Alan Moore a afirmar: “*The problem is that ‘graphic novel’ just came to mean ‘expensive comic book’...*” (KAVANAGH, 2000) O desejo de forjar uma nova denominação evidencia que, mesmo entre o meio editorial, persiste a ideia de que a *graphic novel*, para fazer jus aos conteúdos que suporta, deve de alguma forma ser **melhor** do que o usual *comic book*.

Se seus próprios autores duvidam de que as histórias em quadrinhos possam constituir um suporte eficiente para a abordagem de temas sérios e seu aprofundamento reflexivo, o que dizer então de um *comic book* que se propõe a relatar nada menos do que a trágica memória de um sobrevivente do Holocausto. Em *Maus*, o traço *naïf* acompanhado de onomatopeias e os personagens são caracterizados como os “bichinhos” de fábula da nossa infância: o gato, o rato, os porquinhos... Resta portanto investigar a verdadeira função formal e narrativa desses elementos, antes de um julgamento leviano.

## OBJETIVOS E METODOLOGIA

Nesta primeira etapa da pesquisa, que possivelmente será seguida de outras investigações, a meta é testar, utilizando-se dos pressupostos da crítica literária de Antonio Candido, se obras textuais em formato *graphic novel* são capazes de propiciar ao leitor uma produção de sentido que supera o conhecimento superficial dos eventos, inserindo-as no escopo de obra literária. Por sua temática universal – a opressão, a injustiça e a intolerância, a superação e a capacidade de adaptação, e pelas repercussões em diversos níveis da sociedade, concluímos que *Maus* constitui peça de estudo válida.

Os referidos pressupostos seriam: 1) Que a combinação de elementos autônomos num todo coerente, harmônico e independente, combinando discurso, peças pictóricas (no caso dos quadrinhos), suporte material e narrativa, e produzindo uma unidade de informação objetiva e principalmente subjetiva capaz de gerar sentido nas camadas mais íntimas onde se dá a percepção, acessando inclusive o acervo do inconsciente, é uma característica da obra literária. 2) Que dada essa produção de sentido, ela adquire uma função “humanizadora” segundo as acepções de Antonio Candido para o termo, e que serão descritas adiante. Nesta categoria, avaliaremos principalmente elementos do discurso e narrativa. 3) E que, humanizando e também “sendo

humanizada”, a obra representa e é representada pela sociedade que a gerou.

Sendo impossível e mesmo dispensável demonstrar, neste resumo, como cada um desses itens será investigado, a título de ilustração dedicaremos alguma atenção ao que se refere à função humanizadora da literatura. Consideramos relevante deter-nos sobre os significados de “humano” e “humanizador” propostos por Antonio Candido:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (1995, p. 249).

Porém, para fins desta pesquisa, interessa-nos sobretudo outra abordagem do conceito de “humano”, também contemplada por Candido. É quando ele qualifica literatura e seus elementos constitutivos como “um sistema simbólico [...], por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade”. Pois parece-nos que em *Maus* o principal recurso humanizador do personagem central, Vladek, é justamente a explicitação de suas **veleidades**. Se Vladek fosse um personagem plano, e a condição de vítima a única informação disponível para abordá-lo, pouco nos interessaria. Mas longe de fazer a apologia da vítima virtuosa, Vladek é um indivíduo paradoxal – não somos todos? - e que aos diversos dilemas éticos diante dos quais é colocado constantemente em sua trajetória, reage sempre com desconcertante pragmatismo.

Isso não impede que em certos momentos seja capaz de verdadeiro altruísmo. Em Auschwitz, sem sapatos, colher para comer ou cinto para segurar as calças, seu amigo sofre Mandelbaum terrivelmente. Quando Vladek consegue aproximar-se de um dos guardas do campo, usa a oportunidade para conseguir os objetos que faltavam ao colega, mesmo arriscando-se a punição (e em Auschwitz, punição era quase sempre morte). Ao final, relata:



Ilustração 1: (SPIEGELMAN, 1995, p. 34,35)

Para Candido, “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (1995, p. 244). Entendemos que aquilo que é contraditório é humanizador, pois ao contemplar a contradição alheia localizamos em nosso íntimo a fonte de nossas próprias contradições, e somos talvez tomados de compaixão por esta humanidade tão falível. São seus terríveis paradoxos, e mesmo debilidades morais, que fazem de Vladek tão humano. Exemplo: seu preconceito contra negros, que o nivela aos próprios algozes nazistas. Vladek fica furioso quando a nora Françoise dá carona, na volta das compras, a um negro (pejorativamente por ele chamado de *shvartser*, equivalente alemão a “crioulo”):



Ilustração 2: (SPIEGELMAN, 1995, p. 99)

Eis porquê as estratégias narrativas e discursivas que fazem de Vladek tão humano tem para nós interesse investigativo.

Eis porquê as estratégias narrativas e discursivas que fazem de Vladek tão humano tem para nós interesse investigativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter oferecido um panorama esclarecedor da investigação pretendida, e que até o momento parece confirmar nossas proposições: as de que, sim, *Maus* é uma *graphic novel* que traz em sua composição estética e textual propostas capazes de oportunizar aprofundamento reflexivo, e de que, sim, esse achado respalda a proposição de que a *graphic novel* é um formato e um suporte válido para a obra literária.

**ABSTRACT:** This article aims to identify the presence of literary validity in the production of comics books by analyzing the graphic novel *Maus: A Survivor's Tale*, by Art Spiegelman, published in 1986. It tells the story of a Polish-Jewish survivor of Nazi persecution, through testimonies to his son. We applied Antonio Candido's literary criticism assumptions to evaluate how theme, plot, text, structure and visual language associate in producing questioning. This opportunity for reflexive deepening seems to confirm – even in this early stage of the research – the insertion of *Maus* within concepts proposed by Candido as indicators of literary work.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

KAVANAGH, B. Blather: The Alan Moore Interview: Northampton / “Graphic novel”. *Blather.net*, [S.l.], 17 out. 2000. Disponível em: <<http://www.blather.net/articles/amoore/northampton.html>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

SPIEGELMAN, A. *Maus*: a história de um sobrevivente II - e foi aí que começaram meus problemas. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1995.

SPIEGELMAN, A. *MetaMaus*: A Look Inside a Modern Classic, Maus. Har/Dvdr ed. [S.l.]: Pantheon, 2011.



# **IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE EM TRADUÇÕES DE DOM QUIXOTE DA LA MANCHA AO PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE COMPARATIVO-DISCURSIVA DE PERDAS E GANHOS À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO**

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo<sup>1</sup>

**RESUMO:**“Imaginário, memória e identidade em traduções de Dom Quixote da La Mancha ao português: Uma análise comparativo-discursiva de perdas e ganhos à luz da Análise do Discurso” integra a linha de pesquisa Comparatismo e processos culturais, do Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado em Letras – Literatura Comparada, da URI/FW. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar comparativamente, mediante uma possível relação entre o discurso linguístico e o literário, em que medida duas traduções da obra Don Quijote de La Mancha, de Miguel de Cervantes, para o português, mantêm ou não fidelidade às noções de Imaginário, Memória e Identidade presentes no discurso literário cervantino original. No momento a investigação se encontra em fase inicial, com leitura sobre discurso literário e Análise do Discurso. Palavras-chave: Imaginário. Memória. Identidade. Dom Quixote. Comparatismo. Pôster apresentado com vista à inclusão no eixo temático “Literatura e Gênero”

**Palavras-chave:**Imaginário. Memória. Identidade. Dom Quixote. Comparativismo

---

<sup>1</sup>Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo- Uri-Campus De Frederico Westphalen-cristianamk@hotmail.com





# O DISCURSO ESPECULAR NAS TRADUÇÕES DE DOM QUIXOTE DE LA MANCHA E CEM ANOS DE SOLIDÃO

Lilian Raquel Amorim De Quadra<sup>1</sup>

Maria Thereza Veloso<sup>2</sup>

**RESUMO:** Comparar obras é de suma importância, pois cada obra é rica em seus complementos. Esse projeto busca analisar comparativamente os discursos nas obras literárias de Dom Quixote de la Mancha e Cem Anos de Solidão, sendo os dois romances. Será através das Análises do Discurso que observaremos, a partir de recortes, as perdas e os ganhos nas traduções do espanhol para o português. A principal ferramenta será a Análise do Discurso disciplina disciplina esta que se estrutura no espaço entre a linguística e as ciências das formações sociais, ela trabalha com as relações de contradição que se estabelecem entre essas disciplinas, caracterizando-se não pelo aproveitamento de seus conceitos, mas por repensá-los, questionando, na linguística, a negação da historicidade inscrita na linguagem e, nas ciências das formações sociais.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Literatura comparada. Tradução.

---

<sup>1</sup> Aluna da URI-FW.

<sup>2</sup> URI Campus Frederico Westphalen- veloso@uri.edu.br



**EIXO TEMÁTICO 2:**  
**EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS E EXCLUSIVOS**

## **COMUNICAÇÕES**

# A EDUCAÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS

Salete Maria Moreira da Silva<sup>1</sup>

Maria Teresa Cauduro<sup>2</sup>

**RESUMO:** Vivemos em uma sociedade de tempos líquidos, onde tudo se transforma aceleradamente. Tudo muda rapidamente, transforma-se num piscar de olhos: a ciência, a tecnologia, a sociedade. Isso provoca o enfraquecimento do Estado e causa instabilidade a toda a sociedade. E como preparar os educadores do Ensino Superior para agirem nesse mundo em transformação que exige pensamento crítico, análise e ações quase que instantâneas num mundo de incertezas? Para Baumam,(2007) esse professor se engajará nessa sociedade líquida, sendo um ator que desenvolva, o pensamento crítico-reflexivo, sua autonomia enquanto pessoa e cidadão, cooperativo e inventivo. Imbernón (2012) prevê que o docente deve redefinir sua profissão com formação permanente (ação, reflexão, ação). Não se tem uma prescrição para isso, mas sabemos que, tendo o sonho, a esperança, o amor pela profissão, o amor pelo ser humano, poderemos nos mover para um mundo melhor, renovando os princípios éticos e morais com uma educação voltada para a humanidade.

**Palavras-chave:** Educação. Formação. Tempos líquidos.

## 1 VIVEMOS TEMPOS LÍQUIDOS: NADA É PARA DURAR

Vivemos em uma sociedade em que estamos, cada vez mais, buscando nossa liberdade e segurança, mas vivendo de forma individual. O mundo, com a globalização, tornou-se um só, mas as culturas, as etnias, as opiniões não são sequer ouvidas, quiçá levadas em conta. Tudo muda rapidamente, tranforma-se num piscar de olhos: a ciência, a tecnologia, as políticas o enfraquecimento do Estado e isso tudo causa instabilidade. Aquele que alguma vez, poderia fazer, agir em favor dos cidadãos, o Estado, nada mais pode fazer, depois que organizações maiores e mais fortes como Banco Mundial, FMI, entre outras organizações poderosas assumiram o poder de ditar regras, normas e exigir atitudes deste Estado, onde o mesmo submete-se apenas a dizer sim e representar esses ditames. Onde está a democracia em que vivemos? Não, democracia não existe para nós; vivemos em uma pseudo-democracia onde sentimo-nos como se o chão estivesse abrindo sob nosso pés e o mundo nos engolindo sem que possamos fazer nada. Ou lutamos pela nossa liberdade e perdemos nossa segurança, ou lutamos pela nossa segurança e perdemos nossa liberdade. Estamos a mercê de forças que não podemos controlar, dominar nem mesmo

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Professora Dr<sup>a</sup> em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen da disciplina de Leitura Dirigida.

entendê-las, e que excede a todos os limites. Estamos envolvidos num esquema globalizado em que o mais importante é aquele ou aqueles que mantêm o capital, o poder econômico Nas palavras de Baumam

“[...] se a ideia de ‘sociedade aberta’ era originalmente compatível com a autodeterminação de uma sociedade livre que cultivava essa abertura, ela agora traz à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente”.( 2007, p.13):

Estamos inseridos num mundo onde a falta de dignidade humana aflora a cada dia e não sabe-se onde isso irá parar. Como cada indivíduo perceberá seu sentimento de pertença nesse mundo podendo deixar-se corromper em seu valores morais e éticos, físico e epistemológico, deixando-se tomar conta pelo sentimento de individualidade, e achar que apenas sua vida basta a si mesmo, não preocupando-se como encontra-se a pessoa ao seu lado, seu vizinho, sua comunidade, seu mundo. Para Baumam:

A vida solitária de tais indivíduos pode ser alegre, e é provavelmente atarefada - mas também tende a ser arriscada e assustadora. Num mundo assim, não restam muitos fundamentos sobre os quais os indivíduos em luta possam construir suas esperanças de resgate e a que possam recorrer em caso de fracasso pessoal. Os vínculos humanos são confortavelmente frouxos, mas, por isso mesmo, terrivelmente precários, e é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios, e mais ainda suas virtudes morais.(2007, p. 81)

Contudo, precisamos ter esperança, acreditar que podemos fazer algo positivo, que nos ajude a tornar nosso mundo mais , mais digno, menos opressor. Só, que para isso, é preciso que repensemos profundamente, especulando cada detalhe, analisando cada ponto de todo o funcionamento do mundo, a globalização, a omissão do Estado, a situação dos países emergentes, o sofrimento do povo que acaba por se deixar pensar e oprimir em busca de uma liberdade e segurança que nem ele mesmo sabe qual é ou como é, os direitos pessoais e os direitos políticos: aonde começa um e termina o outro?; o espaço que cada cidadão ocupa, ao mesmo tempo, em que ocupam uma mesma comunidade.

A tarefa não é fácil, diria até que parece impossível, mas não, cabe a todos os seres humanos terem a confiança, a crença em sua capacidade de serem hábeis suficiente, para notarem, observarem o que está causando essa individualidade, essa discriminação dos inferiores, essa insegurança, essa procura por uma liberdade, por uma democracia, essa liquidez em nossa sociedade e procurarem as ferramentas corretas, a longo prazo é claro, para irem tentando curá-la dessas patologias que a vêm consumindo há muito tempo. Baumam nos alivia com suas palavras:

O sonho de tornar a incerteza menos assustadora e a felicidade mais permanente mudando o próprio ego, e de mudar o ego trocando de vestido, é a “utopia” dos caçadores - uma versão “desregulamentada”, “privatizada” e “individualizada” das antigas

visões da boa sociedade, uma sociedade hospitaleira à humanidade de seus membros (BAUMAN, 2007, p.111)

Precisamos sonhar mais, mas sonhar positivamente, sonhar que somos bons, preparados, e hábeis para pensarmos sobre tudo isso e tentarmos fazer o melhor para vivermos de forma digna, democrática, livre e segura. Viveremos sempre em um mundo incerto, não sabemos, nem podemos adivinhar o futuro que teremos pela frente, mas, certamente estaremos preparados e equilibrados para o que vier, e seremos capazes de agir sobre esse futuro e que de preferência seja de progresso.

## **2 FORMAR PARA A MUDANÇA E INCERTEZA**

Há uma transformação acelerada no contexto da sociedade que não podemos deixar de observar, já que vivemos nessa sociedade e experienciamos essas transformações seja na ciência, na comunicação, nas tecnologias na forma de agir, de pensar, e sentir tanto da nossa geração quanto das gerações que estão vindo e que nos infere uma incerteza do que está por vir.

Essa situação toda passa tanto pela sociedade quanto pelos docentes, já que a educação está ligada diretamente a essas transformações.

Assim essa transformação e incerteza exige uma reflexão crítica sobre todos esses elementos que influenciam nossa sociedade tanto por parte dos cidadãos quanto por parte, principalmente, dos docentes que estão envolvidos integralmente nesta. Imbérnon (2011, p. 19) enfatiza que:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para conviver com a mudança e com a incerteza.

Devido a isso, o trabalho coletivo, colaborativo, torna-se necessário, pois, desenvolve uma interação que como comentada anteriormente não tem existido, e sim uma individualidade em que é cada um por si, onde ninguém possuem um sentimento de pertencer a determinado círculo social e/ou educativo.

É aí que entra o trabalho do educador no sentido de dar significado a vida das pessoas, à sua emancipação para educar para incluir e ascender socialmente, levando em consideração a complexidade de todas as formas que nos rodeiam.

O professor e a instituição em que está inserido deve ter consciência da importância do trabalho coletivo, e que um aprende com o outro, em regime de colaboração com todos. Deve se ter como ponto de partida, discussão coletiva que um projeto se inicie com a realidade do aluno. A coletividade pressupõe partilha, reflexão, comprometimento, interatividade, formação



permanente, colegialidade, realidade social, inclusão e ascensão social. Imbérnon nos fortalece quando diz (2011, p. 23) “A instituição educativa como conjunto de elementos que intervém na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente”.

O educador precisa ter em mente que ele deve ajudar as pessoas a pensarem criticamente, agirem de forma a transformarem aquilo que acham que de ser mudado para seu bem melhor, ou seja o profissional da educação deve ajudar as pessoas a tornarem-se autônomas no seu modo de pensar e agir, para não se deixar pensar por aqueles que desejam manter o status quo. Assim diz Imbérnon (2011, p. 29): “Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”.

A tarefa docente desenvolver-se-á numa sociedade em que as mudanças ocorrem de modo vertiginoso onde tudo se transforma num abrir e fechar de olhos, assim como acontece com a educação não só no campo escolar, mas também, comunitário o que torna tudo mais complexo do que já é.

Por isso, refletir sempre, investigar continuamente enriquece o educador com ferramentas que irão ajudá-lo nessa formação de incertezas e de mudanças, auxiliando no estabelecimento de estratégias de pensamento, de percepção e de tomada de decisões:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 41)

Enfim, devemos compreender a educação como formação humana, o que a eleva a um processo político onde se constrói a mesma em conjunto com outros atores envolvidos com a educação e não individualmente, onde se dá a ela uma forma de processo com produto a ser consumido, mas que a conduza obviamente à humanização, à dignidade, à decência e à justiça de vivê-la em sua plena condição de Educar para a vida e para a cidadania.

### **3FORMANDO EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS LÍQUIDOS, DE MUDANÇAS E INCERTEZAS**

Estamos passando nossas vidas através de tempos líquidos, onde perdemos os limites e não sabemos mais como fazê-los voltar a sua forma, de mudanças e de incertezas.

E como preparar os educadores do Ensino Superior para agirem nesse mundo em transformação que exige pensamento crítico, análise e ações quase que instantêneas?

Vivemos numa época de mudanças em várias áreas da vida humana passando a alterar

modos de pensar, agir e até mesmo de produzir novos conhecimentos. Na análise deste mundo de mudanças as coisas acabam se fragmentando, perdendo seus limites e seu sustentáculo acaba marcado pela fluidez, flexibilidade, mobilidade, fracionamento e heterogeneidade, pela instabilidade da vida. Segundo Baumam:

O solo sobre o qual nossas expectativas de vida têm de se apoiar é reconhecidamente instável – tal como nossos empregos e as empresas que os oferecem, nossos parceiros e redes de amizade, a posição que ocupamos na sociedade e a auto-estima e autoconfiança dela decorrentes. O ‘progresso’, que já foi a mais extrema manifestação de otimismo radical, promessa de felicidade universalmente compartilhada e duradoura, deslocou-se para o pólo de previsão exatamente oposto, não-tópico e fatalista. Agora significa uma ameaça de mudança inflexível e inescapável que pressagia não a paz e o repouso, mas a crise e a tensão contínuas, impedindo qualquer momento de descanso; uma espécie de dança das cadeiras em que um segundo de desatenção resulta em prejuízo irreversível e exclusão inapelável. Em vez de grandes expectativas e doces sonhos, o ‘progresso’ evoca uma insônia repleta de pesadelos de ‘ser deixado para trás, perder o trem ou cair da janela de um veículo em rápida aceleração. (BAUMAN, 2007, p. 91)

Essa liquidez, leva a um trabalho individual, em que cada um busca por si, sua identidade, sua origem, seus conhecimentos, seus interesses, seus hábitos e suas rotinas, dividindo a sociedade entre as elites que vivem em condomínios fechados e aqueles que ficam fora denominados inferiores, pedintes que vivem na parte de fora dos mesmos.

O educador entra aqui como um meio de fazer o sistema educacional não se adequar as necessidades da sociedade líquida-moderna, influenciada pelos poderes de órgãos internacionais como Banco Mundial e FMI e que deixa o Estado sem forças para ajudar em seu desenvolvimento. Ajudar na desfragmentação da sociedade entre ricos e pobres, aqueles tem mais e aqueles que não tem nada.

Para Baumam, esse professor que se enganjará nessa sociedade líquida deve ser um ator que desenvolva, o pensamento crítico-reflexivo do indivíduo, sua autonomia enquanto pessoa e cidadão, cooperativo e inventivo. Pode-se chamar isso de utopia pois, há quem diga, que numa sociedade fadada ao fracasso, a fluidez, a fragmentação de tudo, não existe como, dentro da educação, conseguir-se fazer alguma coisa produtiva. Mas Baumam nos anima quando coloca que

a confiança na capacidade humana de realizar essa tarefa, a crença de que “nós, humanos, podemos fazê-lo”, armados como estamos da razão capaz de verificar

o que está errado no mundo e descobrir o que usar para

substituir suas partes doentes, assim como da capacidade de construir as armas e ferramentas necessárias para enxertar esses projetos na realidade humana. Em suma, era necessária a confiança de que, sob a administração humana, o mundo poderia ser colocado numa forma mais adequada à satisfação das necessidades do homem - não importa quais fossem ou pudessem ainda vir a ser essas necessidades. (BAUMAN, 2007, p.103)

Precisamos acreditar na capacidade humana, no homem enquanto ser que possui sentimentos que ensejam pelo crescimento de todos, que apesar de nascer humano precisa, também durante sua vida a aprender a ser humano, lidando com seus erros e acertos, sucessos e fracassos. Esse crescimento torna o homem mais humano, mais bondoso, mais justo, mais correto para lidar com a nossa sociedade. Arroyo nos faz ver que:

Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferirmos, toda a criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem, também há sucesso e fracasso. O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos e a todas o direito a ser gente, a passar por esse aprendizado.(ARROYO, 2009, p.53).

Contudo, há que se forçar uma mudança de paradigma em nossa sociedade para que isso possa se concretizar num trabalho coletivo, crítico, reflexivo, flexível e ético por parte de todos aqueles que estão envolvidos com a educação.

Há que se redefinir a docência como profissão que levará a sociedade a um patamar de evolução social, econômica e política. Para isso, a formação dos Educadores já devem vir prenhe de compromisso com sua profissão e valores éticos e morais, onde os mesmos sejam preparados “na e para” a mudança dessa sociedade líquida que nos encontramos. Nas palavras de Imbernón

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto profissionais habituais maior sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula e na escola e será incorporada às práticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Formar o educador com uma ideologia que se fortaleça em sua prática, ajudará e muito a tornarem-se mais autônomos, mais livres de poderes que possam influenciar negativamente sua emancipação enquanto cidadão. Como diz Imbernón.

[...] um ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

Acima disso, prepará-lo para um trabalho coletivo e não isolado, que repercute negativamente na prática do professor e no próprio profissionalismo. Mostrar que o que move a Educação para uma ascensão qualitativa nessa sociedade líquida é o trabalho em conjunto, o diálogo, a troca de ideias, o respeito às opiniões, a flexibilidade, a humildade de saber dizer estou errado, de dizer obrigado pela ajuda, a humildade enquanto ser humano.

A formação que os professores recebem hoje, não é um preparo suficiente para saber aplicar diferentes métodos, em diferentes situações na prática de sala de aula. Sabemos, igualmente que não há receitas prontas, contudo, temos consciência que a formação inicial precisa ser uma formação que leve o educador a um saber pensar, a inovar, a acreditar, a pesquisar, a criticizar, a construir e reconstruir conhecimentos e pensamentos e a desenvolver autonomias para que possa ensinar ao seu aluno durante sua prática que a liberdade provém de discussões e negociações com a comunidade, com a sociedade que levem ao um bem comum, a um bem viver. Pedro Demo (2008, p. 53) coloca que: “A liberdade não pode ser imposta, mas negociada em sociedade. Saber aprender indica esta habilidade de rara maleabilidade, que ora precisa ser intransigente para marcar presença, ora transigente para conviver”.

Preparar professores que sejam capazes de contextualizar as situações vividas pelos alunos, observar os sentidos de seus alunos, seus silêncios, suas atitudes, tudo isso prepara o educador para atuar em sala de aula na atual sociedade em que vivemos.

O professor precisa entender que o mundo está sendo, está acontecendo e que ele mesmo é sujeito desse mundo que está aí acontecendo e que como tal precisa, pensar, agir, intervir nesse mundo para tentá-lo torná-lo melhor. Freire nos revela:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 2000, p. 79).

Por fim, o educador deve ser preparado de modo a pensar certo, nas entre linhas desta nossa história que acontece diariamente, de modo crítico, onde discorda e concorda com o que pensa ser melhor para ele e para a sociedade em que está inserido; de modo autônomo, para atuar, intervir político e socialmente como real sujeito de sua história e sociedade, de modo investigador, que se sirva da busca, da pesquisa por novos conhecimentos, novos métodos, novas ferramentas para agir enquanto cidadão na sua sociedade, bem como educador na sua sala de aula; da teoria e da prática para transformar o que pode ser transfamado para ver o melhor em seus alunos, na sociedade, no mundo como um todo; do diálogo; do trabalho em conjunto para que possam juntos, ele mais sociedade, mais colegas, mais alunos, tentarem limitar essa sociedade que está tão sem freios andando em mão única. Só assim, com uma formação sócio-histórico-política e sólida é que podemos não só sonhar mas fazermos de nossa educação e sociedade, aquelas as quais tanto comentamos e desejamos para nós e para as futuras gerações que a herdarão.

#### 4 ÚLTIMAS PALAVRAS

Formar professores numa sociedade que está em constante transformações científicas, tecnolúcias, políticas, sociais, onde não se tem limites, vive-se no medo e na insegurança de viver tempos que estão por vir e que são completamente desconhecidos por todos nós, não é nada fácil.

Por isso, pensar a formação do educador de Ensino Superior torna-se mister, já que são esses que formarão futuros profissonais, que atuarão, tomarão decisões nessa sociedade líquida de que Baumam tanto comenta e para a mudança e incerteza que Imbernón tanto nos ressalta.

Pensar em formar um docente com uma dinamicidade socio-político-cultural que o torne capaz de atuar na educação, de tomar decisões, desenvolvendo trabalhos, currículos e projetos-conjuntos. Como nos coloca Imbernón:

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2011, p. 22):

Tem-se que formar esses docentes munidos de ferramentas, métodos, recursos materiais e intelectuais principalmente que os auxiliem na formação dos discentes. Uma formação baseada na ética, na humanidade, nos valores morais, na humildade, na criticidade, no diálogo como parte da natureza humana, na ousadia de enfrentar os problemas de frente.

A Educação é, também, um processo artístico e estético, pois o educador vai moldando seus discentes para enfrentar seu dia-a-dia, seus desafios.

Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estático. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo. (FREIRE (2011, p. 200).

Para formar esse educador numa sociedade líquida, de mudança e incertezas, é imprescindível que se faça dele uma figura reflexiva da sociedade, de seus atos, de sua prática, do mundo a sua volta, enfim, uma figura reflexiva por completo. Que tenha noção de que cada vez que atua em sua prática pode ser surpreendido por situações que exigirão um pensamento e atitude que solucionem as mesmas. De acordo com Shör,

A reflexão-na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SHÖR 2000, p. 33).

Finalizando, formar docentes para o Ensino Superior numa sociedade que está em constante transformação, com dias que virão cheios de incertezas do que acontecerá, faz urgir um profissional transformador, competente, crítico, com uma visão e uma leitura de mundo extremamente sólida, que o torne capaz de lidar com toda essa estrutura mal alicerçada, em uma rede insegura com um fluxo cada vez maior de integrantes.

Uma formação alicerçada em teorias fortes, em auto-confiança, em recursos que lhe sirvam de ferramentas para atua de forma eficiente, mediando os conhecimentos, a aprendizagens, as dúvidas, as incertezas, os sonhos. Mas fazer isso como, em uma sociedade líquida?

Não se tem uma prescrição para isso, mas sabemos que tendo o sonho, a esperança, o amor pela profissão, o amor pelo ser humano, a confiança de que podemos, a longo prazo, ir fundindo em cada ser os limites e as ideias de uma mundo melhor e de uma educação de extrema qualidade. Não podemos perder nem nossa esperança nem nosso sonho como educadores(as).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 11ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo, Shör, Ira. Tradução Adriana Lopes. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite - 9ª Ed -São Paulo: Cortez, 2011.

SHÖR, Donald A. *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.



# **APRENDIZAGEM MUSICAL: ANALISANDO SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN**

Naiara Andreatto da Silva<sup>1</sup>

Juliane Cláudia Piovesan<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse estudo tem por objetivo analisar a importância da música no processo de ensinar e aprender nas escolas de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, bem como, suas contribuições para o desenvolvimento humano. Como benefício para a educação, entrou em vigor a lei nº11.769, de 18 de agosto de 2008 com a obrigatoriedade da música nas escolas. Nesse sentido, a aprendizagem através da música precisa ser constituída como processo consciente ao desenvolvimento da criança. Para a realização desse artigo, utilizaram-se leituras de autores que revelam a importância da música para o ser humano e para o processo educativo, e ainda, entrevistas com as educadoras das escolas do Município e observações da prática pedagógica em sala de aula. Por fim, entende-se que a música nas escolas só trará os benefícios necessários para a formação do ser, quando todos se unirem em prol de uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Música. Educação. Ensino Musical.

## **1 TECENDO OS PRIMEIROS ACORDES**

O estudo em pauta é realizado através do projeto de Iniciação Científica, do Edital PIIC-URI, e sua temática se destina a analisar a importância da Música na Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen. Para a realização deste estudo, buscou-se um maior aprofundamento teórico, embasado em diversos autores, analisando a necessidade da música para a formação do ser humano em sua completude.

Pode-se afirmar que há falta de reflexões sobre essa modalidade na educação escolar e, até mesmo a carência de seus objetivos no processo de escolarização inicial, gera, infelizmente, a realidade que hoje se apresenta em grande parte das escolas. As práticas de músicas em Educação Infantil são “atividades musicais” de hora de folga, aparecem apenas como entretenimento, como pano de fundo, perdendo-se a oportunidade de utilizá-la como importante e eficaz recurso didático, capaz de provocar a reflexão, a interpretação, a criatividade e a autonomia.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen e bolsista de Iniciação Científica- Pesquisa – naiazinhaandreatto@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul - Brasil) Mestre em Educação e orientadora do projeto – juliane@uri.edu.br



Para uma melhor compreensão, esse estudo abordará os benefícios proporcionados pela música, em seu processo histórico, na gestação materna, ao longo do desenvolvimento da criança e nas vivências escolares. Além disso, análises das educadoras de Educação Infantil, que foram coletadas através de entrevistas e observações da prática docente nas escolas Municipais de Frederico Westphalen.

## 2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A música envolve e encanta, do mais velho ao mais novo, desde os tempos remotos. Antes mesmo do nascimento, o bebê tem o seu primeiro contato com o ritmo, através das batidas do coração da mãe. Para Daud (2009), ao nascer, o ser humano já dá sinal de uma vida musical através do choro.

Assim como o choro, pesquisadores afirmam que todos nascem com um certo potencial musical, porém, se não for estimulado, desde a infância, desaparece com o tempo. Logo, tem-se a necessidade de trabalhá-la, já nos primeiros anos de vida, e estimulá-la, desde o nascimento.

Maffioletti (2008), em seus dizeres, descreve a importância da música na infância da seguinte forma:

A dimensão simbólica da música insere a criança no contexto de sua cultura. Cantar tem um forte significado social. Compreendendo esse sentido, ela compartilha de momentos afetivos muito importantes nas relações interpessoais. A voz, o ritmo e a motricidade estão submetidos a essa significação maior. [...] (2004,p.06).

De fato, os primeiros anos de vida são considerados a fase mais importante para o desenvolvimento humano. A música, nessa etapa, é de grande importância no cotidiano da criança, contribuindo em aspectos físicos, emocionais, sociais e psicológicos, ou seja, é na infância que a criança formará grande parte de suas estruturas mentais, físicas e psicológicas. Também, a fase em que constroem conceitos de si mesmas e do outro, bem como do mundo que as cerca. Dessa forma, é importante a criança receber constantes estímulos, seja em casa, ou na escola. As crianças quando brincam ou interagem com o universo sonoro, acabam descobrindo mesmo que de maneira simples, formas diferentes de se fazer música.

Em decorrência disso, uma nova lei entrou em vigor, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade da música nas escolas de Educação Básica. Essa aprovação foi, sem dúvida, uma conquista para a área de educação musical no País, visando a um novo olhar também para a Educação Infantil nas escolas públicas e privadas. A previsão para regularização da prática da música como disciplina curricular seria de três anos, mas, devido à falta de profissionais, esse processo está sendo lento.

Desse modo, para as escolas e professores, resta um desafio: desenvolver métodos que possam trazer os benefícios que a música proporciona. Como componente curricular, deve ser

trabalhada em sala de aula, de forma interdisciplinar, e não separada das demais matérias escolares. Trabalhar a música em todas as disciplinas possibilita ao aluno perceber o que há de belo em cada disciplina, como salienta Bastian:

Não desejo que o campo musical se feche em si mesmo, quero vivamente que a música intervenha na interdisciplinaridade, mas em condições em que ela possa fazer ressoar a sua 'nota' própria: a aproximação com os outros campos e o trabalho em comum me parecem mais louváveis se contribuírem para a alegria estética e dela participarem (2009, p. 135).

Para trabalhar a interdisciplinaridade, é importante que haja um trabalho coletivo entre as escolas, direção, coordenação e profissionais da educação. Assim,

Promover uma prática docente baseada em ações interdisciplinares requer parceiros de trabalho entre os quais a escola é o primeiro. A direção deve acreditar na proposta de trabalho e ser parte atuante, permitindo o tempo necessário de amadurecimento e de consolidação das parcerias. Além disso, uma equipe docente que busca cooperação a fim de construir um campo de trabalho comum, no caso por projetos de investigação ou atividades integradas, necessita do auxílio da escola como um todo, dos setores de orientação pedagógica e supervisão, principalmente. (PONSO, 2011, p. 14).

E, ainda, “trabalhar na interdisciplinaridade é conhecer os próprios limites. Aceitar que se sabe algo de modo incompleto, que pode ser questionado, reformulado e mesmo superado”. (idem, 2011, p.15).

Se trabalhada de forma correta, a música pode desenvolver na criança a sensibilidade, estimular a criatividade, a capacidade de concentração, o raciocínio lógico, a coordenação motora e a memorização, além da alegria que a música, por si, é capaz de proporcionar.

Para que a alegria musical e uma educação musicalizada sejam válidas, é importante os educadores observarem e apresentarem aos alunos as mais variadas formas e culturas, como música clássica, folclórica, popular, entre outras. Para tanto, torna-se necessário, também, incentivar o aluno a praticar um instrumento musical, contribuindo, assim, em caráter intelecto e psicomotor.

O que vale ressaltar é que uma educação musical só terá resultados significativos a longo prazo, ou seja, é um processo lento, o qual exige paciência e persistência por parte do educador e dos educandos. Um instrumentista, por exemplo, necessita dedicar horas de seu tempo praticando seus instrumentos para adquirir resultados satisfatórios. Além disso, Bastian nos revela as contribuições da música, a longo prazo, dessa maneira:

Com base em nossos dados e em nossas análises, segue-se que, vistas a longo prazo, a música, a prática da música e a educação musical melhoram sensivelmente os valores da inteligência das crianças. Isso vale tanto para crianças inicialmente com valores de QI abaixo da média quanto para aqueles com valores acima da média. Para ambas as provas de inteligência, a música e a prática da música oferecem bem evidentemente potenciais para incrementar de modo sistemático os resultados cognitivos. (2009, p.

102).

Diante disso, deve-se destacar os aspectos positivos que a música oferece. Bréscia (2003, p.81) mostra que “o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

### **3 ANALISANDO OS DADOS**

Com base nos dados coletados, serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos das entrevistas com as educadoras da Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, no processo de ensinar e aprender com a música. Destaca-se que as professoras, sujeitos da pesquisa, foram identificadas, através do alfabeto.

#### **3.1. O QUE É MÚSICA?**

De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil, “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. (BRASIL, apud Souza; Joly, 2010, p. 97).

Segundo o depoimento da educadora A, embora seja algo tão presente e relacionado ao cotidiano, não considera fácil de conceituá-la. Percebe a música como uma arte, uma combinação de elementos sonoros que envolvem ritmo, melodia e harmonia. Para a entrevistada B, “é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo”.

Ainda, nas palavras da entrevistada C, “é uma combinação de sons e tem como finalidade nos transportar para mundos imaginários, através dela viajamos, levitamos e sonhamos, é uma das maiores fontes de inspiração, é a verdadeira sensação de prazer”.

Nesse sentido, pode-se observar que, algumas educadoras relacionaram a música com a prática e os benefícios em sala de aula, de forma interdisciplinar e lúdica. Já algumas, destacaram a música pela música, isto é, os elementos constitutivos do fazer musical.

#### **3.2 MÚSICA X LEGISLAÇÃO**

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em sua gestão, através da Lei, 11.769 de 18 de agosto de 2008, decreta:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. (Presidência da República).

Diante dessa proposta, questionaram-se as educadoras, se tinham conhecimento da nova Lei, o que a contempla e se concordam com a obrigatoriedade nas escolas.

A entrevistada A, destaca saber, que em 2008 foi sancionada a lei que determina a música como conteúdo obrigatório na Educação Básica. Considera a lei bastante válida tendo em vista as contribuições da música no desenvolvimento infantil. Penna ressalta que,

Diferentemente do que comumente se acredita, a musicalização não é um processo dirigido exclusivamente ao público infantil, mas sim a qualquer faixa etária, embora haja a necessidade de adaptação da linguagem, dos estímulos motivacionais, do repertório, e o respeito pela capacidade de abstração de cada faixa etária específica. (PENNA, 2012, apud Couto; Santos p. 113).

As Educadoras B, E, I, J, também, tem conhecimento da lei, e concordam com a obrigatoriedade. Destaca-se alguns dizeres das interlocutoras:

B: “concordo pelo fato do objetivo ser o de desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a interação dos alunos”.

E: “ela auxilia no desenvolvimento cultural e psicomotor, estimula o contato com diferentes linguagens, contribui para a sociabilidade e democratiza o acesso a arte”.

I: “o objetivo não é formar músicos e sim desenvolver a criatividade, sensibilidade e integração dos alunos. Eu concordo com a lei, pois acho muito importante o trabalho com música e os alunos adoram”.

J: “estamos na data limite para que todas as escolas passem a desenvolver o ensino da música como conteúdo que deverá ser desenvolvido por uma equipe multidisciplinar contando com um profissional com formação em música; e que cada escola tem autonomia para fazer isso acontecer pensando em noções básicas de música, cantos cívicos trabalhando a coordenação motora, ritmo e melodia”.

Com base nos estudos realizados, percebe-se que, a prática da música contribui no processo de formação do ser. Para Bastian (2009, p. 42), “a prática da música e educação musical podem estimular as capacidades cognitivas, criativas, estéticas, sociais, emocionais e psicomotoras”.

Por fim, as educadoras F, H e M responderam que não têm conhecimento a respeito da nova lei.

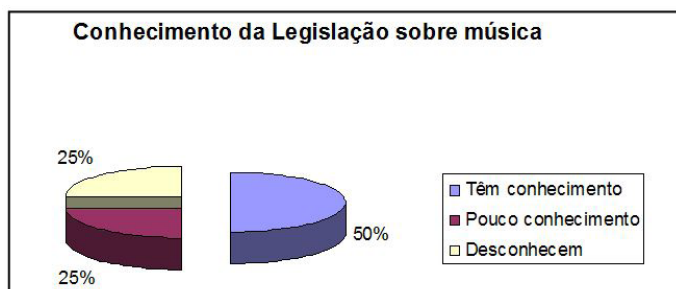


FIGURA 1- Gráfico do conhecimento, por parte das educadoras, da legislação sobre música

Diante dessa análise e observando o gráfico, percebe-se que grande parte das entrevistadas tem conhecimento da lei, seja ele bastante ou pouco, e que, apesar de concordarem com a obrigatoriedade, algumas não sabem como trabalhá-la em sala de aula.

### 3.3 MÚSICA COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Também na busca de dados para a pesquisa, questionaram-se as educadoras, sobre a importância de trabalhar a música enquanto ensino e aprendizagem, se a utilizam em sala de aula, quais os benefícios que sentem enquanto prática educativa e de que forma são realizadas as atividades com a música.

Diante dos relatos, todas as entrevistadas sentem importância em ter a prática da música como ferramenta no processo educacional, como complementa a educadora A: “acredito que, quando bem utilizada pode sim contribuir com o processo, tornando-o mais significativo e prazeroso”.

A interlocutora B afirma que, a música auxilia na aprendizagem da criança, e às vezes a utiliza em sala de aula, conforme seu planejamento. Tratando-se de benefícios, a mesma, salienta que, a música desenvolve, na criança, a coordenação, o ritmo, além de proporcionar alegria e a descontração.

Como afirma Bastian:

A educação musical deve, antes de mais nada, desenvolver nas crianças a alegria

proporcionada pela música – a alegria pelo belo, pelo lúdico, pela autoexperiência criativa nos espaços da música. Como educadores musicais, devemos “capacitar” nossas crianças para essa alegria pessoal pela música. A razão para a ocupação com música é sempre a música mesma – e nada mais! (BASTIAN, 2009, p.129).

Nas palavras da interlocutora D: “a música é tida como um processo contínuo de construção que envolve o imitar, perceber, sentir, criar, refletir. Torna o ensino mais descontraído e leve, ela desenvolve a criatividade e contribui para a socialização”.

Diante dos relatos acima citados, pode-se perceber que a prática da música, tem muito a contribuir na formação do ser, seja, na coordenação motora ou na parte psicológica da criança, intelectual, ou na ludicidade com que são trabalhados os conteúdos em sala de aula.

Quanto à utilização em sala de aula, no processo de aprender e ensinar, pode-se verificar que as educadoras, trabalham com a música. Como destaca a educadora A, que, diariamente, através de rodinhas de cantigas, brincadeiras de roda, contos musicais, explorando os sons presentes nas histórias, oportuniza momentos de dança e atividades de coordenação motora. Também na hora da higiene, como a troca de fraldas, construindo instrumentos musicais com as crianças, e na hora do sono, através de som ambiente.

Mafioletti destaca a importância da música da seguinte forma:

A música é importante na escola porque é importante para a criança. As crianças precisam da música como precisam da palavra para se comunicar. Elas inventam rotinas, danças, versos e situações agregadoras, onde a dimensão lúdica da música é o elo que socializa e ensina. A dimensão lúdica da música pode restabelecer e criar o vínculo que humaniza a todos nós. (MAFIOLETTI, 2004, p.06).

Nas palavras da docente E: “entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Afirmou, ainda, que utiliza diariamente a música em sua prática, destacando que é algo indispensável para a educação infantil.

Além disso, Dehem aponta alguns benefícios da música:

o trabalho com a música desenvolve a concentração, e o que é melhor, não aquela vinda da disciplina, de uma obrigação de ‘fora para dentro’, mas, ao contrário, de ‘dentro para fora’, pois a criança deseja se sair bem, tem interesse em apresentar o resultado, está motivada por algo que gosta.(DEHEM, 2003, p. 107),

A interlocutora F também utiliza a música em seu cotidiano, através de cantigas de roda, durante o lanche, no soninho, datas comemorativas, no manuseio dos bichinhos de pelúcia, e percebe os benefícios da seguinte forma: “observo que a música os acalma, dá uma sensação de prazer. Eles se concentram, gesticulam, fazem movimentos corporais”.

Diante dos relatos das entrevistas e os estudos de autores no assunto, percebe-se que a música, ajuda a criança no processo cognitivo, afetivo e psicomotor além, de ser uma ferramenta, que possibilita o educador tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas.

### **3.4 MÚSICA E FORMAÇÃO**

A questão da formação do docente para trabalhar com a música em sala de aula, a busca de planejamentos qualitativos, e estudos sérios e mais aprofundados, são de suma importância na vida escolar de um profissional da educação. Nesse sentido, as entrevistadas foram questio-

nadas a respeito da formação em música, como se destaca no gráfico a seguir:

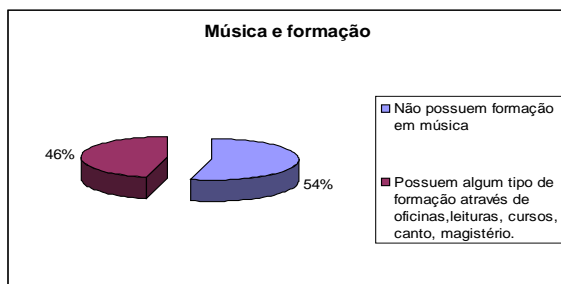


FIGURA 2- Gráfico sobre a formação musical dos educadores

De acordo com o gráfico, 46% dos entrevistados possuem alguma formação, seja em cursos, oficinas ou no próprio Curso Normal – Magistério. Já 54% não possuem formação, trabalham de forma interdisciplinar e da maneira como acreditam que favoreça o processo educativo.

Assim, pode-se afirmar que, ao contrário do que muitos ainda pensam, o professor de música não precisa ter formação específica para ensinar o aluno; basta apenas que o currículo possua atividades de execução, criação e apreciação.

#### 4 ACORDES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar a importância de trabalhar a música nas escolas, bem como, suas contribuições no processo de desenvolvimento da criança, através de estudos, de diversos autores e entrevistas semiestruturadas, observou-se a importância e necessidade de trabalhar a música nas escolas, para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Como arte diariamente presente na vida do ser humano, a música abre um leque de possibilidades, dentre elas, exteriorizar sentimentos, possibilitando assim, a relação entre indivíduos.

Através das análises das educadoras, pode-se perceber que, apesar da grande maioria ter conhecimento a respeito da nova lei, não sabem de que forma utilizar em sala de aula, sendo que a forma interdisciplinar é a mais indicada até o momento. O estudo revelou, também, a necessidade de conscientizar a população sobre os benefícios do trabalho da música na escola, pois, erroneamente, grande parte das pessoas acreditam que a prática musical não passa de um mero momento de entretenimento para as crianças.

Constata-se, também, que, apesar das educadoras não possuírem formação específica em música, algumas, de uma forma ou outra, procuram obter conhecimento, seja através de oficinas ou até mesmo leituras de estudiosos da área. Além disso, estudos indicam que a prática musical deve estar presente no cotidiano da criança, desde seus primeiros dias de vida, no útero materno.

Considerando os aspectos já analisados, destaca-se a necessidade de um olhar de mudança na estrutura escolar, bem como a forma de ensino do educador, acreditando em uma educação mais qualificada. Por fim, conclui-se que a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, regulamentando a música nas escolas, veio beneficiar as instituições de Educação Infantil do nosso País, a fim de proporcionar um ambiente escolar mais alegre e prazeroso e um aprendizado de qualidade.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the importance of music in the process of teaching and learning in schools Early Childhood Education in Frederico Westphalen, RS, as well as its contributions to human development. As a benefit for education, came into force of law the law No. 11769, of August 18 2008, which prescribes the teaching of music as being mandatory in schools. In this sense, learning through music needs to be incorporated as the conscious process of child development. To conduct this article, we used readings from authors whose writings reveal the importance of music to humans and to the educational process, and also interviews with the teachers of the schools of the municipality and observations of teaching practice in the classroom. Finally, it is understood that music in schools will only bring the benefits needed to be training, when all come together for quality education.

**Keywords:** Music. Education. Teaching Musical.

## REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. *Música na escola*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRASIL, Presidência da República - Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação musical passes psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. *Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar*. Disponível em <[http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.1/files/OPUS\\_15\\_1\\_Couto\\_Santos.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.1/files/OPUS_15_1_Couto_Santos.pdf)>. Acesso em 10 de março de 2012.

DAUD, Alliana. *Jogos e brincadeiras musicais*. São Paulo: Paulinas, 2009.

DEHEM, Vânia. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos de aprendizado*. Rio de Janeiro: Fename, 2003.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também!* In.: CUNHA, Susana Rangel Vieira (Org.). *Cor, som e movimento. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Mediação: Porto Alegre, 2009.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque, *A dimensão lúdica da música na infância*. In.: XIV En-dipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*- 27 a 30 de abril de 2008 - PUC-RS Porto Alegre, CD.

PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil*. 2. ed.



Porto Alegre: Sulina, 2011.

SOUZA, Carlos Eduardo; JOLY, Maria Carolina Leme de. *A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil*. In: Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, jan/jun, 2010, p. 96-110.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

# DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

Adriane Barbosa Camargo<sup>1</sup>

Rita de Cassia Falleiro Salgado<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivo compreender, através de referências bibliográficas e visitas as famílias, os problemas de aprendizagem da criança e qual a participação da família na construção dos referidos problemas. Para atingir o objetivo foi utilizada uma metodologia de revisão bibliográfica e acompanhamento de famílias no seu dia-a-dia. Todos os momentos foram acompanhado com um olhar psicopedagógico. Posteriormente então escolhe-se três casos considerados relevantes para ser abordados e relatados. Percebeu-se então fazendo uma avaliação mais generalista que as crianças analisadas os problemas de aprendizagem, inclusive na leitura e escrita são fenômenos que envolvem aspectos sociocultural das famílias. No entanto, questões de dinâmica familiar podem ser apontadas como uma principal fonte do problema de aprendizagem, principalmente a postura dos pais em delegar a escola a tarefa da educação dos filhos, em alguns casos os pais não se importam com a aprendizagem ou não do filhos, reforçando que apenas vão mantê-los na escola por que a lei obriga. O funcionamento da família tem relação direta com o desenvolvimento dos filhos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Estrutura. Família. Vínculos.

## INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é basicamente entendida como um método que contribui, para a solução de problemas que surgem no contexto educativo, vindo estes, do ambiente familiar, escolar, do meio social, econômico, cultural ou de outras origens. Quando se trata do processo de aprendizagem e suas dificuldades, considera-se as realidades interna e externa procura-se compreender as questões cognitiva, orgânica, social, familiar, emocional e também o trabalho pedagógico como elementos relevantes de sucesso ou insucesso para aquisição de aprendizagens (POLITY, 2007, p. 24 ).

O interesse em tratar o tema dificuldades de aprendizagem oriundas das relações familiares mais especialmente estrutura familiar, foi especialmente motivado no estágio clínico e institucional, onde se pode perceber que a estrutura familiar tinha relação significativa no rendimento escolar do aluno. As questões que se deseja ponderar neste estudo são: a) quais os fatores

---

<sup>1</sup>Aluna do Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional FACINTER. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, no Curso de Psicopedagogia da UNINTER – Polo São Miguel do Oeste - SC, 2- 2012.

<sup>2</sup> Professora Orientadora, – Mestre em Educação - UTP; doutoranda em Educação – UTP; Psicóloga Clínica – PUC PR; Especialista em Bioenergética, Sexualidade Humana, Medicina Tradicional Chinesa.

da relação da família acarreta a dificuldade de aprendizagem da criança.

Sabe-se que nunca há uma causa única para o fracasso escolar, mas sim um conjunto de fatores que interagem, uns com os outros, que imobilizam o desenvolvimento do sujeito e do sistema familiar, num determinado momento, fatores estes que podem ser: cognitivos, genéticos, neurológicos, familiares, sociais e que determinam a condição do sujeito.

Nestas condições faz-se necessário que se adote um modelo mais abrangente, dando espaços para as relações familiares, formando um modelo mais amplo e complexo, onde a certeza é que os elementos envolvidos no processo tem importância. Fazendo uso das afirmações de Polity (2001, p. 28) que diz: “...que dentro da complexidade, é mais importante que o problema de aprendizagem seja visto como uma condição que pode apresentar um leque muito amplo de causas implicando todos os fatores da vida do sujeito”.

Tem-se a intenção de relatar alguns casos observados durante o estudo e convivência com algumas famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem, a coleta de informação foi através de conversas informais e observação de pais ou membros da família na convivência do dia-a-dia e falas com professores destes alunos.

Quando se observa a família é necessário considerar alguns aspectos importantes: estrutura familiar, possibilidade de diferenciação e formação de identidade, lealdades, alianças, padrões de repetição, padrão de aprendizagem familiar e mitos familiares.

## **ABORDAGEM SOBRE A APRENDIZAGEM**

O sujeito ao nascer é ativo, age sobre seu meio, sendo que este é, primeiro, social e, depois, se individualiza. Em síntese, o sujeito é um produtor de conhecimento, é um sujeito ativo, com relação ao social e com seu objeto de estudo, reconstrói no seu pensamento o mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. Nessa perspectiva, é indispensável conceituar e refletir sobre a relevância da família como um fator essencial ao rendimento satisfatório na aprendizagem de filhos com pais separados.

Na teoria piagetiana, o desenvolvimento é contínuo ao longo da vida, do nascimento até a morte, as mudanças e a aquisição do conhecimento é algo gradual. Mediante essa concepção, acredita-se que o desenvolvimento tanto é contínuo, quanto descontínuo. O contínuo significa que cada evolução seguinte baseia-se no anterior, incorporando-a e o transformando-a. Já no descontínuo, as mudanças qualitativas ocorrem de um estágio para o outro, sem precisar basear-se no anterior, ou seja, acontece apenas a gradativa transformação, ou mudança. (BALESTRA, 2007, p. 57-77).

O ritmo de desenvolvimento das crianças em cada estágio varia de modo considerável. Não se pode supor que somente o fator idade de uma criança diga o seu nível atual de desenvol-

vimento conceitual. Deve-se considerar que existem crianças entram ou deixam esses períodos mais cedo ou mais tarde em relação às idades médias, mas em todos os casos, todas parecem atravessar os estágios Piagetianos na mesma ordem.

Segundo Visca (1991, p.47) se ocorresse uma paridade do cognitivo e afetivo em dois sujeitos de distinta cultura, também suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam diferentes, devido às influências que sofreram por seus meios sócio-culturais. Já em Soares (2003, apud RIVIÈRE,1995, p.41) as reações, diante desta paridade, no qual interferem sobre um objeto, acontece quando esse tem um significado pessoal, pode-se dizer que a conduta é “a expressão de um vínculo em termos daquilo que se vê”

As estruturas cognitivas e emotiva, agem juntas de forma dialética, isto é, que em cada sujeito a aprendizagem acontecerá de modo que prevaleçam suas interações, relações, contexto cultural, social e de forma particular, ou seja, pertinente a experiência de cada um. E sendo a família a primeira a despertar nas crianças a atividade de aprendizagem, e que essas imitam o modelo educacional dos pais.

A reafirmando as colocações de Waldemar.:

Os interesses cognitivos estão entrelaçados às motivações emocionais, psicológicas e afetivas. Considerando a família como o primeiro *locus* do gozo e da arregimentação de tais motivações, é fato que ela exerce forte influência na conduta de seus membros, tanto na vida emocional quanto nas relações sociais nas quais se inscreve. (WALDEMAR, 1996).

Fazendo uma reflexão a cerca das afirmações de Waldemar (1996) de que os distúrbios reativos de aprendizagem, normalmente, são gerados por problemas vivenciados pelas crianças, e que as vivências mobilizam sentimentos, desencadeados por um contexto social conflituoso. Na verdade estes conflitos vivenciados pela criança são resultado de conflitos que os adultos pertencentes ao grupo familiar não possui condições psicológicas necessárias para lidar com certas situações como: abandono, doença, falta de um dos progenitores, etc. Na verdade, os adultos ficam tão envolvidos em seus próprios sentimentos e com dificuldades de resolvê-los que não conseguem conversar adequadamente com suas crianças e nem lhes oferecer um apoio emocional necessário.

Fichtner (1990) focaliza os chamados Distúrbios Reativos de Aprendizagem. Eles surgem no decorrer de crises situacionais, como no caso dos problemas familiares. Embora transitórios, até certo ponto, possam ser considerados como dificuldades normativas de aprendizagem, merecem, igualmente, a atenção de educadores, pais e outros profissionais comprometidos com o bem-estar da criança. Tais dificuldades, mal manejadas pela escola, pela família e por outros, podem-se configurar em problemas processuais de aprendizagem, causando enormes prejuízos ao comportamento acadêmico da criança, do adolescente ou do adulto.

Mas, mesmo as teorias mais organicistas, baseadas na neuropsicologia, como afirma Polity (2001 apud RATER 1997, p. 24), admitem que os distúrbios mentais, mesmo brandos, podem se tornar muito piores em respostas a um ambiente cheio de ruídos, a uma família ruidosa (aqui entendida como um sistema onde a comunicação é difícil ou mesmo impossível, devido a padrões disfuncionais do grupo).

O nível de funcionamento dos pais sempre altera o problema do filho – com base biológica ou não. A criança hiperativa tornar-se-á mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família funciona desta forma. São o que poderíamos denominar de famílias com funcionamento isomorfos. (POLITY, 2001, p. 37)

Uma criança que tem dificuldade em prestar atenção nos estudos, pode ter “uma química cerebral ruim”. Mas, como adverte Begley (1998), essa química pode ser o resultado de um mau relacionamento com os pais, expectativas excessivas da família, ou um sintoma para encobrir distúrbios no funcionamento familiar. Segundo este autor, a nossa experiência molda o nosso cérebro, mesmo, no que se refere a traços básicos, como atenção, comportamento, disposição para aprender, entre outros.

Uma dificuldade de aprendizagem não significa necessariamente uma deficiência mental ou orgânica. Indica, outrossim, uma condição específica, onde existem aspectos que precisam ser trabalhados para se obter melhor rendimento intelectual. Conforme afirma Souza, que se refere à inibição intelectual, que estaria na base da dificuldade de aprendizagem, como sendo:

fatores da vida psíquica da criança, que podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos, e sua relação com a aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que as atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento. (SOUZA, 1995. p. 58).

Seja qual for a origem da dificuldade, o grupo familiar é fator decisivo para a condução e/ou resolução do problema. Reafirmando, Fernandez diz que:

[...] se pensarmos no problema de aprendizagem como só derivado do organismo ou só da inteligência, para sua cura não haveria necessidade de recorrer à família. Se, ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança ou adolescente somente a partir de sua função equilibradora do sistema familiar, não necessitaríamos, para seu diagnóstico e cura, recorrer ao sujeito separadamente de sua família. Ao considerar o sintoma como resultante da articulação construtiva do organismo, corpo, inteligência e a estrutura do desejo, incluído no meio familiar (e determinado por ele) no qual seu sintoma tem sentido e funcionalidade ...é que podemos observar o possível “atrape” da inteligência. (FERNANDEZ, 1990, p. 98).

Em muitos casos, fica difícil para os profissionais envolvidos, distinguir a origem da desordem emocional, pois muitos sintomas se sobrepõem, dificultando um diagnóstico mais preciso.

## CONFLITOS FAMILIARES

Segundo antropólogos, um dos marcos entre a separação entre primatas e homem foi o surgimento da família. Formadas por pai, mãe e filhos que vivem juntos esta é chamada família nuclear, que se opõem a família expandida onde o pai e a mãe por afinidades decidem formar uma nova família e levar consigo filhos de um casamento anterior, que forma-se então a nova família de mães e padrasto e pai e madrasta.

Desta forma, pode-se perfeitamente compreender uma equipe tão complexa como a família, e os filhos especialmente estão indiretamente envolvidos neste novo núcleo familiar.

há pesquisas que indicam que, possivelmente, uma em cada oito crianças, até a idade de dez anos, enfrentará a separação dos pais e seu divórcio. Considerando que essas mesmas crianças estarão na escola, provavelmente será solicitado aos professores que assumam um pouco da responsabilidade de lidar com a criança que, inevitavelmente, se sentirá abalada em suas emoções. (BACHAREL, 2004, p.3).

Esses autores afirmam que as crianças se sentem angustiadas com a perda da família ampliada, principalmente, dos parentes do pai ou da mãe ausente e que, não raro, manifestam dificuldades de discutir essas mudanças. Pode haver uma preocupação com o bem-estar dos pais, ou com a possibilidade de precisarem agir como mensageiros e espiões entre os pais em guerra. Talvez tenham que assumir mais responsabilidades em casa. Ou podem ficar aflitas pelo sentimento de culpa por ainda se preocuparem com o pai/mãe 'ruim'. Podem sofrer uma crise de identidade se, anteriormente, tiverem-se identificado com o pai/mãe ausente (...) (McCAFFREY; COLLINS, 1999, p. 52). Conseqüentemente, essas crianças precisarão de um tempo maior para se adaptar à nova situação.

Bacharel diz que

[..] Frequentemente, as crianças experiênciam uma dramática perda de auto-estima durante a separação e o divórcio. Isso pode torná-las muito isoladas e retraídas, duvidando do seu próprio valor e capacidade. Por outro lado, podem começar a demandar uma atenção excessiva, desesperadas pela aprovação dos adultos. Ambos os tipos de comportamento devem ser considerados como um aviso de que a criança vai precisar de ajuda e apoio para reconstruir a confiança na sua própria identidade e valor individual.(BACHAREL, apud McCAFFREY 2004, p. 6;COLINS,1999, p. 48).

Embora os professores possam fazer muito pouco pela criança nessa situação, mais uma vez, é muito importante que eles saibam das possíveis reações de seus alunos e, em cada caso, possam-se guiar de acordo com cada criança e com cada situação. Contudo, a escola tem que ter conhecimento de que algumas crianças podem não querer falar de suas dificuldades, nem fazer desse local, que não é sua casa, um refúgio para os seus problemas. Assim, pode acontecer de a criança não querer conversar a respeito do assunto. E neste momento o trabalho do psicope-

dagogo é extremamente necessário, já que somente o professor não tem possibilidade de ajudar a esta criança.

Conforme exposto por Bacharel (apud McCaffrey 2004, p. 14; COLLINS, (1999) [...] “.. estudos indicam que crianças podem levar um tempo longo durante a resolução e a superação dos conflitos, originados pela separação dos pais”. Nesse sentido, é fundamental que o adulto não desconsidere os transtornos que as crianças estejam vivenciando e tenham um certo entendimento dos diferentes significados da separação dos pais.

Deve-se considerar todo o período que pode ser muito difícil para a criança. Os sentimentos de solidão e de tristeza e as dificuldades de concentração e de atenção na escola contribuem para que o processo emocional fique, de certa forma, alterado, podendo apresentar emotividade e sensibilidade maiores, tornando problemáticas as relações com os outros e com as atividades escolares.

Conforme o que foi dito, é preciso que o professor esteja atento às reações da criança, uma vez que terá uma importante contribuição a dar aos seus alunos para a superação de seus conflitos, e pode também estar solicitando um acompanhamento psicopedagógico para estas crianças:

[..] repercussões emocionais dos processos de divórcio e recasamento, no entanto, são um assunto ainda relativamente novo, mesmo na área da terapia familiar. Por outro lado, a experiência clínica acumulada já revela um consenso a respeito de medidas preventivas que possam minimizar as conseqüências do divórcio para as crianças e que ajudem o casal a evitar um novo fracasso no recasamento. (BACHAREL, apud WALDEMAR 2004, p. 14(1996, p. 173).

A capacidade de lidar com a tensão varia, e as reações também dependem do clima pré-separação. Segundo as autoras, a maior parte das crianças apresenta alguns sintomas nos dois primeiros anos após o divórcio, principalmente, na escola.

## **ANÁLISE E DISCUSSÕES**

Ao avaliar a dificuldade de aprendizagem, dentro do contexto familiar ou social, não se procura um responsável, mas, tentando entender como as situações serão encaradas e administradas.

Boa parte dos problemas que se depara na área da psicopedagogia encontram sua origem na estrutura biológica, sobretudo quando exposta ao meio ambiente, portanto o nível de funcionamento de pais sempre altera o problema – com base biológica ou não, do filho.

Autores já consagrados afirmam que o saber e o sucesso escolar são elementos componentes do narcisismo que mantêm estreita ligação com as estruturas do ego. Na inibição intelectual, como desordem neurológica, há conflitos na instância do ego, os conflitos do superego/ego

bloqueiam o acesso ao saber (não posso saber mais do que meus pais ou irmão), mencionando um fato observado durante um avaliação psicopedagógica com um aluno que tem sérios problemas de falta de disciplina, não acata ordens não sabe nem ler nem escrever para uma criança de 11 anos, na verdade falta –lhes conduta adequada e respeitas limites, entre outras. Em conversa da professora com a mãe do aluno ela afirma “ eu não, nunca estudei, o irmão dele não aprende a irmã também não, mais um que só me traz problemas”. Este tipo de comportamento do grupo familiar também reforça a possibilidade de um aluno ter dificuldades de aprendizagem e confirmar a inibição intelectual.

Fernandez (1990. p.116), nos conduz a uma observação nas suas palavras- cada família tem uma modalidade de aprendizagem, que seria a maneira pela qual cada grupo familiar se aproxima (ou se afasta) do saber. Esta modalidade seria passada de pai para filho, determinando, assim, como as gerações mais novas vão se relacionar com o conhecimento. A modalidade de aprendizagem faz parte da história pessoal de cada sujeito, mas é na família, que ele vai se constituir, obedecendo à dinâmica imposta pelo grupo.

Segundo Polity (apud MAUD MANNONI, 1981), os pais inconscientemente deixam a seu filho a carga de refazer a sua história, mas refaz-la de tal maneira, que nada seja mudado. Pode-se pensar em modelos e identidade, onde as primeiras experiências emocionais vivenciadas nas relações com os pais( inclusive as de aprendizagem) contribui para a formação da identidade do sujeito.

É essencial que as crianças recebam apoio dos pais, pois com suporte emocional desenvolvem bases sólidas e senso de competência que os levam a uma auto estima satisfatória para toda a sua vida não só na educacional também nas suas bases sociais.

Com frequência encontra-se crianças que foram obrigadas a passar por problemas de ordem sociais pessoal e acarretam efeitos emocionais, agravando o problema e conseqüentemente seus rendimento escolar, a exemplo de uma criança com sérios problemas de aprendizagem e possivelmente outros de ordem neurológica vou chama-la aqui de S.O ele tem 11 anos, que mora com sua avó , sua mãe e dois irmãos(estes tem pai conhecido), tem passado por varias dificuldades na sua infância desde a ausência de um pai ( ela não sabe quem é) , entre os delírios e irresponsabilidades de sua mãe, portadora de problemas psicológicos ou patológicos (paranoica, pervertida, delirante ou outras psicopatologias severas) e o fato de ter morado por vários meses embaixo de uma lona, a fez sair de seu mundo, e fantasiar principalmente a existência de um pai, falar para os colegas que morava num prédio. Em seus manifestações estava sempre presente a figura de um suposto pai, que veio visita-la, e lhe trazer presente de natal, aniversário, etc, este suposto pai, acompanhava-a em seus momentos de lazer, assistir filme, jantar em família, leva-a para passear, entre outros.

Parafraseando as contribuições de Polity (apud BION,1994), toda a criança precisa mes-



mo que inconsciente o consentimento dos pais para crescer. O grupo familiar exerce um controle mútuo para impedir que qualquer membra faça contribuições diferentes daquelas ditadas pelas regras da família. O objetivo do controle é fugir das frustrações, ansiedades e conflito que podem surgir quando um membro põem em desequilíbrio a relação familiar. Na família o compromisso de lealdade está ligado à necessidade de manter o grupo como tal, garantindo, assim, a homeostase do sistema.

Estas afirmações nos levam a outro caso observado de uma aluna de 10 anos, que vamos chamar de M. S., a qual tem sérias dificuldades de aprendizagem. Mostra-se muito agressiva, total desconcentração, entre outros, mas observando seu histórico familiar temos uma mãe com problemas sérios de depressão, e que passa mais tempo internada ou alheia a suas funções maternas. A esta menina é dada a função de cuidar de um irmão mais novo, e os afazeres da casa; seu pai não consegue lidar com a situação, alegando que precisa trabalhar para dar o sustento para a casa, pois ninguém mais colabora e nem ele sabe até quando vai aguentar a situação. Percebe-se um total desequilíbrio familiar e possivelmente essa desestrutura reflete na dificuldade da criança em lidar com a situação e ao que nos remete as considerações:

Uma criança pode desistir da escola porque aceita uma responsabilidade emocional, encarregando-se de cuidar de algum membro da família. Isso se produz, em resposta a depressão da mãe e da falta de habilidade do pai, que de maneira inconsciente, ratifica a necessidade que tem a esposa, que seu filho a cuide. (POLITY, apud BOSZOR-MENYI, 1993, p. 189).

No meu entender, estes casos observados nos ajudam de uma maneira valiosa a entender a situação individual de cada sujeito, de maneira mais abrangente, dando espaços para as relações familiares e sociais – contribuem para que se forme um quadro amplo e complexo, onde a única certeza é que todos os elementos envolvidos têm sua importância e que não podemos ter um olhar reducionista, correndo o risco de deixar fora aspectos importantes da vida do sujeito.

Consolidando as observações, é preciso considerar os efeitos emocionais que essas dificuldades acarretam, agravando o problema. Se seu rendimento escolar for sofrível, a criança talvez seja vista como um fracasso pelos professores ou colegas, e até pela própria família. Infelizmente, muitas dessas crianças desenvolvem uma auto-estima negativa, que agrava em muito a situação, e, que poderia ser evitada, com o auxílio da família e de uma escola adequada. É essencial que as crianças recebam apoio dos pais, pois quando sabem que têm pais que dão suporte emocional, a criança desenvolve uma base sólida e um senso de competência que a leva a um auto-estima satisfatória.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos nossas considerações observando que este artigo se deu de uma maneira informal, somente através de observações e notações, isto com certeza limitou a generalização

dos resultados, por outro lado, nos possibilitou avaliar a família como um todo.

Percebeu-se que, quando a criança não consegue acompanhar as demandas pedagógicas da escola e não consegue responder satisfatoriamente a avaliação escolar e pedagógica, há indicadores de necessidade de acompanhamento ou estudo. Deve-se chamar a atenção ao fato de que nem toda a dificuldade precisa de uma intervenção clínica, em alguns casos, um estímulo por parte da família e escola seriam suficientes para o problema ser resolvido. Mas, no entanto, sintomas de dispersão e de dificuldade parecem indicar um complexo de signos que necessitam de intervenção clínica não somente da criança, mas também da família.

Conclui-se que o principal fator desencadeante de problemas no que se refere a “desordem familiar”, que ela se manifesta, principalmente na indisponibilidade dos pais de educarem seus filhos, por conta das demandas sócias que exigem uma maior dedicação ao trabalho. O papel da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança fica mais evidente quando se analisa as causas de dificuldade, sugere-se aos pais participar, acompanhar e estimular o processo de desenvolvimento da criança.

Afim de ampliar a análise que envolve a criança com dificuldade de aprendizagem e sua família, pense ser importante desenvolver outras pesquisas e investigações sobre o tema, mas tendo como foco a família. Deste modo, pode-se compreender a cerca dos problemas de aprendizagem, assim como, avaliar quais os melhores recursos devem ser adotados com as crianças e sua família.

## REFERÊNCIAS

- BACHAREL. C. As implicações da separação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos. *Revista de Estudo e Pesquisa da UNIPAC*. Pontilhão. Barbacena, MG, 2010.
- BEGLEY. S. Gene pode causar Atitudes Esquisitas. São Paulo. *O Estado de São Paulo*, Caderno 2 – saúde, 25 de janeiro 1998.
- FERNANDEZ. Alícia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990
- FICHTNER, Nilo. A criança e o contexto sociofamiliar e escolar. In: PRADO, Luiz Carlos (org.). *Família e terapeutas: construindo caminhos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- McCAFFREY e COLLINS. Divórcio, separação e novo casamento. In: ALSOP, Pippa & McCaffrey, Trisha (Org.). *Transtornos emocionais na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.
- POLITY. Elizabeth. *Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas*. Editora Vetor. 1ª edição. São Paulo. 2001.
- SOARES, Dulce Consuelo R. *Os vínculos como passaporte da Aprendizagem: Um encontro D? EUS*. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

SOUZA, A . *Pensando a inibição intelectual*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo,1995.

WALDEMAR, Jose O. Divórcios e recasamentos: Enfrentando o desconhecido In: PRADO, Luiz Carlos (org). *Famílias e terapeutas: construindo caminhos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

# **ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E APRENDIZAGEM: ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO, RACIOCÍNIO LÓGICO, MEMÓRIA, ORALIDADE, LEITURA & ESCRITA**

Luis Henrique Paloski<sup>1</sup>

Rosane de Fátima Ferrari<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo propõe-se a discutir as principais estratégias de estudo e de aprendizagem, como a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, a memória, a oralidade, a leitura e a escrita. Divide-se essas habilidades em dois grandes campos, afim de, facilitar a sua compreensão. O primeiro campo é o das competências psicológicas, ou seja a atenção, a concentração, o raciocínio lógico e a memória. O segundo campo contempla as competências pedagógicas, isto é, a oralidade, a escrita e a leitura. Estuda-se como o afeto e as emoções desempenham papel fundamental na elaboração e construção de arquivos de memória tenazes, bem como no grau de atenção dos universitários. Utiliza-se de Piaget (2000), para trabalhar o raciocínio lógico, levando em conta seus estudos do desenvolvimento do pensamento humano. Trabalha-se com a teoria de Izquierdo (2004), para investigar como o funcionamento natural do cérebro tende para o esquecimento de informações. Por fim, discute-se como o universitário que trabalha de dia e estuda de noite, pode encontrar tempo para desenvolver suas capacidades de leitura, escrita e oralidade.

**Palavras-chave:** Atenção. Escrita. Memória. Oralidade. Leitura.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Primeiramente precisa-se entender a diferença entre as estratégias de estudo e as de aprendizagem. Na primeira têm-se essencialmente técnicas que estruturam o estudo como a escrita, a oralidade e a leitura, sendo que esses processos não necessariamente precisam produzir a aprendizagem. Quando o estudo acontece de forma mecanizada, sem o uso da atenção e concentração dificilmente irá formar-se memórias tenazes que futuramente colaborarão com a efetivação da aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, quando se fala em estratégias de aprendizagem pensa-se em formas que colaborem realmente para apreender. Elas são o casamento perfeito da leitura, escrita e oralidade com a atenção, memória e raciocínio lógico. Todavia, por mais que muitas pessoas passem horas estudando, e por mais que tirem boas notas em suas avaliações, com o tempo a maior parte da informação se perde. Izquierdo (2004), explana que é necessário esquecer, para não

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista e Mestre em Psicopedagogia. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Orientadora desse Projeto de Iniciação Científica.

enlouquecer, mas muitos autores defendem que quando o ser humano se empenha realmente em aprender algo, jamais esquecerá.

A sociedade atual oferece inúmeras formas para se melhorar o aprendizado, muitas causam danos irreversíveis, como por exemplo, a utilização de psicofármacos sem prescrição médica, que podem até trazer benefícios a curto prazo, mas os danos são eminentes a longo prazo (SADOCK, 2007). Nessa pesquisa, defende-se a utilização das capacidades ditas naturais dos seres humanos, para aperfeiçoar o aprendizado. Com base nas pesquisas atuais da área da psicologia e pedagogia, buscaram-se formas de discutir o aprender do universitário.

Inúmeras são as técnicas que ajudam a aumentar a memória, concentração, atenção, leitura, oralidade, escrita e o raciocínio lógico, elas só precisam ser praticadas. Dessa forma, nesse escrito procura-se discutir os principais processos que estão correlacionadas ao aprender. Enfocou-se as capacidades de estudo e aprendizagem que referem-se ao contexto universitário.

Outro aspecto importante, é que nesse estudo dividiu-se apenas para fins de classificação e organização do conhecimento as habilidades como atenção, concentração, memorização e raciocínio lógico dentro das competências psicológicas. Já as habilidades de oralidade, leitura e escrita, classificou-se como competências pedagógicas. Mas é evidente que a união delas é que vai favorecer a efetivação da aprendizagem.

## **COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS**

Nessa perspectiva, a atenção é compreendida como um processo psicológico mediante o qual as pessoas concentram suas atividades psíquicas sobre os estímulos que a requerem, sejam internos ou externos. Para que haja a atenção é necessário que o estudante esteja interessado no que ele estuda. Sendo fato que os ruídos prejudicam o grau de atenção. (LIMA; OLIVEIRA, 2000).

Nesse estudo, entende-se a concentração como um sinônimo da atenção. Há alguns autores dentro da pedagogia que trabalham os dois temas separadamente, sugerindo técnicas para aumentar a atenção e a concentração. Todavia, por exemplo, o ato de manter a atenção em uma matéria é a mesma coisa de manter a concentração no mesmo.

Dentro da atenção, existem quatro principais estados hipovigil, hipervigil, hipotenaz e hipertenaz. O primeiro e o segundo referem-se a capacidade do sujeito perceber novos estímulos que apareçam no seu meio. Já o terceiro e quarto aludem a competência do indivíduo manter a sua atenção em um estímulo que já está no seu campo perceptual. Para as pessoas com o nível de atenção dentro dos padrões adequados usa-se a nomenclatura normoprosexia. (DSM-IV-TR, 2002).

Como manter-se hipertenaz e hipervigil em sala de aula depois de um dia inteiro de tra-

balho, ou mesmo em uma disciplina que não atrai? É óbvio que não existe mágica, não há um truque que produza total controle da atenção. Todavia, pode-se fazer uso do pensamento para aumentar o grau de atenção dentro da sala de aula. Tentar manter-se atento conscientemente é o primeiro passo, por mais cansaço que se sinta deve-se fazer o máximo para manter atenção focada na aula. (OLIVEIRA, 1999).

O desejo de aprender, ou melhor, o próprio pensar, não é natural, o ser humano tende ao conformismo, um acomodamento. Os estudantes, não só os universitários precisam ter em mente que precisam estimular sua atenção para que a mesma possa se desenvolver e ampliar. É necessário fortalecer o pensar para poder desenvolver e criar o desejo de aprender.

Entraem jogo, o afeto, sabe-se que não há atividade intelectual sem afetos que o desencadeiam. Dessa forma, para facilitar o estabelecimento de um alto grau de atenção deve-se produzir formas para “gostar” de todas as disciplinas e professores, pois os afetos positivos colaboram imensamente para manter-se atento. Ainda mais, o afeto positivo colabora para o bom funcionamento do raciocínio lógico, bem como das demais competências psicológicas.

Para trabalhar o raciocínio lógico faz-se uso do grande autor da psicologia da aprendizagem Jean Piaget, que estudou o desenvolvimento do pensamento humano. De acordo com Wadsworth (1996), o estágio operatório formal, é quando as estruturas cognitivas do sujeito alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento. A representação agora permite ao indivíduo uma abstração total. Nesse momento o ser é competente de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender da observação da realidade.

Dessa forma, para Piaget (1972) entre os 11 - 12 anos de idade, a criança chega ao mundo das operações formais, isto é, o raciocínio lógico. A principal característica desta fase consiste em poder realizar operações sobre hipóteses e não somente sobre objetos, ou seja, de agora em diante, a criança pode versar sobre enunciados verbais, isto é, a cerca de proposições. O raciocínio hipotético-dedutivo torna-se possível, e, com ele, a constituição de uma lógica formal quer dizer, aplicável a qualquer conteúdo.

Conforme Piaget (1972), com as operações formais o conhecimento supera o próprio real para inserir-se no possível e ligar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do concreto e este possível cognitivo é necessariamente extemporâneo, por oposição ao virtual físico, cujas realizações se desenvolvem no tempo.

O autor entende que é na medida em que se interiorizam as operações lógicas-matemáticas do indivíduo graças às abstrações reflexivas que constroem operações sobre outras operações, e na medida em que é finalmente alcançada essa extemporaneidade características dos conjuntos de transformações possíveis e já não apenas reais, que o mundo físico em seu dinamismo espaço-temporal, englobando o sujeito como parcela ínfima entre outras, começa a ficar

acessível a uma leitura objetiva de algumas de suas leis e, sobretudo, a explicações causais que obrigam o espírito a uma constante descentração em sua conquista de objetos (PIAGET, 1972).

Nesse estágio, se pedissem ao sujeito para analisar um provérbio como: “se parares cada vez que ouvires o latir de um cão, nunca chegarás ao fim do caminho”, o indivíduo trabalha com a lógica da idéia (metáfora) e não com a imagem de uma pessoa olhando o cão latir. Nesse estágio o sujeito consegue pensar de maneira lógica, reversível, operatória em cima de puras hipóteses, puras frases, puras proposições.

Sendo assim o sujeito que esta no nível superior normalmente encontra-se nessa fase do desenvolvimento do pensamento, o acadêmico consegue ter um maior controle de suas competências psicológicas. Os universitários podem trabalhar de forma conscientemente, tem plena capacidade de utilizar-se do raciocínio lógico para resolver suas problemáticas, podem criar formas para desenvolver sua memória e outros aspectos da vida acadêmica.

Considera-se necessário para formação memórias duradouras e tenazes, a existência de repetição, atenção, emoção, interesse e conteúdos prévios. Quanto mais se repete uma informação mais ela é gravada em nossos sistemas neuronais, o foco colabora para a memória saber qual informação ela deve armazenar. Sem emoção dificilmente existe memórias, e quanto mais o aluno se interessar por um assunto mais facilmente irá aprendê-lo e compreendê-lo.

Sabendo que a memória fica armazenada no cérebro Arntz (2007), comenta que: a) o cérebro é pelo menos mil vezes mais rápido que o computador mais rápido do mundo; b) este órgão contém tantas células quanto às estrelas da Via – Láctea algo próximo de 100 bilhões; c) o córtex cerebral tem por volta de 60 trilhões de ligações neuronais; d) um pedaço do encéfalo do tamanho de um grão de areia contém 100 mil neurônios e 1 bilhão de sinapses; e) o cérebro esta sempre em funcionamento, durante a vida inteira e até no sono.

Na perspectiva de Izquierdo (2004), por mais desenvolvido que seja o cérebro, todo ser humano ele esquece a maioria das informações adquiridas. Sendo algumas formas de esquecimento, a extinção e a repressão (que tornam a informação menos acessível), o bloqueio e o esquecimento (que são perdas reais da informação). Já a habituação (capacidade de não responder a estímulos inofensivos) reflete a arte de cancelar respostas já inúteis, fato que pode ter um enorme valor terapêutico nas doenças do medo, e em outras que muitas vezes derivam de experiências amedrontadoras, como quadros depressivos ou bipolares.

Considera-se pertinente informar que existem diversos tipos de memória, destacando a memória de trabalho usada para compreender a realidade, formar ou evocar outras formas de memória, ajuda a discriminar as informações; A memória de curta duração que persiste por poucas horas, o necessário para que se possa formar a memória de longa duração; E a memória de longa duração que persiste por dias, anos ou mais. Um fato interessante a ser enfatizado é

que a memória de trabalho não forma arquivos duradouros.

Nessa mesma linha salienta-se que a memória possui três estágios. Sendo eles, a codificação, o armazenamento e a recuperação. Na codificação transforma-se um estímulo físico em um tipo de código ou representação. Já o armazenamento corresponde ao fato de reter a informação codificada na memória. E a recuperação consiste no fato de resgatar a informação armazenada na memória. Por exemplo, no momento em que se ouve um nome pela primeira vez, ele é o codificado e após armazenado na memória. (ATKINSON, 2002).

De acordo com Izquierdo (2004), a dependência de estado denota que uma determinada memória ou conjunto de memórias são colocados fora dos mecanismos de evocação, onde permanecerão até que um conjunto determinado de fenômenos as tornem novamente acessíveis. É interessante enfatizar que essas memórias estão apenas inacessíveis, e não esquecidas. Na opinião do autor, grande parte dos esquecimentos resulta da falta de usos das sinapses. Eccles (apud IZQUIERDO, 2004), neurocientista australiano, comprovou esse fato num experimento em que observou que o desuso das sinapses ocasiona sua atrofia e conseqüentemente a perda de suas funções.

Dentro da memória a existe uma temática que não pode ficar de fora dessa discussão, que é os mapas mentais. Sendo assim encontra-se no psicólogo Buzan (1993, *apud* MARTINS, 1999), a seguinte idéia:

Na escola, passei milhares de horas aprendendo matemática. Milhares de horas aprendendo linguagem e literatura. Milhares de horas em ciências, geografia e história. Então me perguntei: quantas horas passei aprendendo como minha memória funciona? Quantas horas passei aprendendo como os meus olhos funcionam? Quantas horas aprendendo a aprender? Quantas horas aprendendo como meu cérebro funciona? Quantas horas aprendendo sobre a natureza do meu pensamento e como ele afeta meu corpo? E a resposta foi: nenhuma, nenhuma, nenhuma.

De acordo com Martins (1999), as informações não são armazenadas no cérebro de forma linear, por isso ele sugere que os mapas mentais são a melhor forma de memorização. Eles consistem em um texto construído de uma forma em que as informações fiquem dispostas na folha de maneira que possam ser compreendidas, com um simples passar dos olhos. O principal normalmente fica no centro do mapa e os seus axiomas são preenchidos com informações secundárias. Esse autor disponibiliza em seu livro um exercício muito interessante para aumentar o acervo léxico, bem como instruções mais detalhadas dos mapas mentais.

O fato dos dados não serem armazenados linearmente na memória se deve a estrutura do encéfalo. Os neurônios que são as células nervosas, e suas conexões que são chamadas de sinapses consistem na justaposição entre prolongamentos neuronais chamados axônios e dendritos. Os axônios carregam para suas extremidades, potências elétricos originados no soma, e quando esses chegam lá, a terminação do axônio libera então substâncias químicas ali contidas,



denominadas de neurotransmissores. Essas substâncias navegam pela fenda sináptica e se fixam nos receptores do neurônio. Os neurotransmissores se repartem em excitatórios, que estimula a célula seguinte a também produzir sinais elétricos e os inibitórios cuja ação impede ou dificulta a formação de sinais elétricos.

Depois de discutir as principais competências psicológicas relacionadas as aprendizagem, parte-se agora para as competências pedagógicas relacionadas ao ato de aprender. Encontra-se como itens fundamentais dentro das competências pedagógicas o ato da leitura, o saber sintetizar para escrever e a capacidade da oralidade.

## **COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Quando trabalha-se com escrita, leitura e oralidade, deve-se ter em mente que elas estão intrinsecamente relacionadas. Normalmente, o desenvolvimento da oralidade inicial, antecede a escrita e a leitura. Porém o desenvolvimento da leitura e da escrita andam juntas. Mas ao contrário do que se imagina, não há um limite para essas capacidades, quanto mais o sujeito aperfeiçoar suas habilidades de escrever, ler e falar melhor elas funcionarão. Desse modo é fundamental achar tempo para estudo, por exemplo, quem utiliza ônibus para ir a universidade pode durante o percurso construir um mapa mental do conteúdo aula passada ou para a prova.

Praticar é a melhor forma de aperfeiçoar tais capacidades. Lendo mais, o sujeito consegue ler mais rápido, pois o cérebro reconhece facilmente os estímulos gráficos. Treinar a escrita e a oralidade colaboram para que o acadêmico consiga expressar melhor suas idéias e convicções. Sendo assim, explora-se a seguir alguns itens que ajudam na organização do universitário para que ele possa treinar suas habilidades.

Entende-se que o simples ato de falar não consiste na oralidade plena. A oralidade é compreendida como a capacidade de expor e defender conceitos em público. Essa atividade mostra-se extremamente ansiogênica para muitos, a ponto de ser incapacitante. Como um meio para facilitar a fala em público, pode-se utilizar do treino em casa do que terá que ser dito a mais interlocutores. Pode-se também pedir para que um amigo ouça a explanação e faça colocações para desensibilizar o ato de comunicar-se em situações formais. (JOHANN, 2002).

A escrita no meio universitário é essencial para a construção e revisão do aprendizado. Sem ela, seria muito mais difícil re-lembrar de idéias trabalhadas no passado, e não haveria um desenvolvimento do conhecimento humano, como há na contemporaneidade. Utilizam-se, comumente, as anotações que consistem num processo de seleção de informações para posterior aproveitamento, como forma de desenhar a escrita. Existem várias formas de ocupar a escrita para a efetivação da aprendizagem, dentre elas as anotações corridas, as anotações esquemáti-

cas e as anotações resumidas. (JOHANN, 2002).

Na primeira ocorre uma escrita mais simples, feita durante a explanação de algum professor ou durante a leitura de um texto, anotam-se apenas as informações que saltam a atenção. Na segunda, anotação esquemática, faz-se uma hierarquização das anotações corridas, classificando-as lendo em conta seu grau de importância. Dessa forma, literalmente esquematiza-se o saber para tornar a revisão mais direcionada. Na última, anotações resumidas, passou-se obrigatoriamente pelas fases anteriores, e constrói-se agora um texto coeso e coerente com as principais informações dos textos, livros ou explicações dos professores. (JOHANN, 2002).

Falando da leitura, o seu papel é fundamental para o desenvolvimento de um acervo léxico de nível suficientemente bom, o que está intrinsecamente alinhado com a construção de uma oralidade de academia. O domínio do sentido exato que a palavra assume no contexto possibilita maior compreensão dos textos e maior eficácia da leitura. Entende-se que a leitura não pode se prender unicamente ao texto escrito, mas sim a todo o contexto que o texto reflete, pois é sempre mais complexo que o material impresso.

Para que haja um aproveitamento melhor das leituras dos textos teóricos considera-se interessante identificar quatro fatores primordiais. O primeiro, identificar o tema abordado, procura-se compreender a temática delimitada pelo autor para a construção do texto. O segundo consiste em identificar a problematização feita pelo autor em torno do tema. O terceiro busca identificar a ideia central do autor, qual a posição que o autor assume sobre a sua temática. E por último, procura-se identificar qual a argumentação que o autor utiliza para defender a sua ideia. (SANTOS, 2007).

Nessa perspectiva, observa-se que a união da leitura e da escrita produz ótimos frutos. Duas são as principais sugestões para aliar essas duas capacidades pedagógicas, as anotações e as fichas de leitura. A primeira utiliza-se praticamente para gerar um melhor entendimento do assunto lido, escreve-se no próprio material, idéias que são despertadas durante a leitura do material. A segunda é mais utilizada na acadêmica para a construção de pesquisas, contribui para a formação de um banco de dados sobre determinada área do saber.

Para auxiliar o desenvolvimento da escrita, leitura e oralidade, precisa-se estar atento a alguns fatores como. De acordo com Bastos e Keller (2008), é interessante a existência de um local próprio para o estudo, o ideal é que ele seja bem iluminado, arejado, silencioso e organizado. Bem iluminado para que o estudo não se torne muito cansativo ou prejudique a visão, um local pouco arejado, barulhento e desorganizado deslocam a atenção atrapalhando a memorização e entendimento dos conteúdos estudados.

Todavia, a inexistência de um local adequado não serve como justificativa para não estudar. O aluno deve ser criativo e capaz de procurar ou criar um ambiente que lhe forneça con-

dições de estudo. Por exemplo, enquanto o aluno vai até a faculdade ele pode rever conteúdos mentalmente, reforçando essas informações na memória.

Conforme Bastos e Keller (2008), muitos sujeitos dizem não ter tempo, no entanto, tempo é uma questão de preferência. **Não está sendo dito os estudantes não podem se divertir, mas que eles devem se divertir de forma consciente e que não prejudiquem seus estudos. Ao invés de dedicar todo tempo vago para festas, deve-se criar espaços de tempo para o estudo.** O que defende-se aqui é que o universitário necessita de organização e de estabelecimento de prioridades.

Depois que o universitário encontrou um local e tempo para estudar ele deve estar atento a que assunto ele vai se dedicar. Sendo assim, sua mesa de estudos deve conter apenas os materiais necessários. Deve-se evitar excesso de materiais próximo de onde ele esteja estudando, pois isso pode atrapalhar a atenção, prejudicando o andamento do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Bortolanza (2002), as condições sócio-econômicas exercem influência de modo direto e indireto no desempenho acadêmico. Soma-se a isso, o fato de as atividades profissionais dos acadêmicos, também interferem de modo decisivo no desempenho universitário. Isso, sem dúvida força os pesquisadores a desenvolver estratégias que de estudo e aprendizagem que facilitem a assimilação dos conteúdos pelos acadêmicos.

As necessidades humanas básicas, percebidas no indivíduo como sensação permanente de insatisfação com o estado atual em que se encontra, são a mola propulsora da atividade humana. Por perceber-se incompleto, o homem sente que precisa fazer algo consigo mesmo. É o encarregado de seu aprimoramento e realização. Terá, portanto que agir para completar-se, terá que estudar. Estudar é dar-se ao exercício intencional da pura atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas de existência.

Como principais sugestões para a efetivação da aprendizagem defendem-se na atenção e memória a associação dos conteúdos estudados e a serem estudados às emoções positivas, pois elas colaboram para o aumento do grau de atenção o que está diretamente relacionado com a formação de memórias mais tenazes. Dentro da escrita, sugere-se a prática de diferentes formas de anotações. Na leitura, deve-se procurar ler a maior quantidade e diversidade de materiais, procurando sempre fazer fichamentos das idéias mais pertinentes. Já na oralidade, devem-se trabalhar as duas atividades anteriores, e ainda formas para tornar o falar em público algo natural.

Então qual seria o ideal de uma vida estudantil? O ideal não existe, caso contrário não seria ideal, todavia o seguinte é pertinente. Na sala de aula deve-se aproveitar para entender os

segmentos da matéria, discutir e debater os temas trabalhados em sala de aula, pedir esclarecimento de conteúdos não entendidos. No estudo em casa deve-se buscar reorganizar a matéria exposta debatida em classe mediante documentação, releitura e reestudo da documentação, releitura e reestudo da documentação da aula anterior, contato prévio com o novo conteúdo, aprofundamento do estudo. Construção de textos pedidos pelos professores e para melhor entendimento dos conteúdos.

**ABSTRACT:** The article proposes to discuss the main strategies of study and learning, such as attention, concentration, logical reasoning, memory, orality, reading and writing. These abilities may be divided in two major fields in order to facilitate our understanding. The first is the field of psychological competencies, oral attention, concentration, memory and logical reasoning. The second field includes pedagogical competencies, orality, writing and reading. The study presents how emotions affect design and construction of memory files, as well as the degree of attention, and perform a crucial role in them. Piaget (2000) uses logical reasoning to work, taking into account his studies on the development of human thought. Izquierdo (2004), investigates how the natural functioning of the brain tends to forget information. Finally, this work discusses how the university student who works during the day and studies at night, you can find time to develop his-her capabilities in reading, writing and orality.

**Keywords:** Attention; Memory; Orality; Writing; Reading.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. *Aprendendo a Aprender: introdução a metodologia científica*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORTOLONZA, Lourdes Maria. *Insucesso Acadêmico na Universidade: abordagens psicopedagógicas*. Erechim, RS: EdiFAPES, 2002.

DSM-IV-TR™. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

JOHANN, Jorge Renato. *Introdução ao Método Científico: conteúdo e forma do conhecimento*. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

LIMA, Roberto Pierobom; OLIVEIRA, José Menna. *O Exame do Estado Mental*. Pelotas, RS: UFPel, 2000.

MARTINS, Luiz Carlos. *Aprendizagem Acelerada*. Rio de Janeiro: Suma Econômica, 1999.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Domingues. *Neurofisiologia do Comportamento*. Canoas: Editora ULBRA, 1999.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SADOCK, Benjamin James. *Compêndio de Psiquiatria: Ciência do Comportamento e Psiquia-*

tria Clínica. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e Afetividade da Criança*. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

# O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: BRINCANDO E APRENDENDO

Manoelle Silveira Duarte<sup>1</sup>

Juliane Cláudia Piovesan<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva refletir sobre a importância das atividades lúdicas pedagógicas para o aprender de crianças com dificuldades, visualizando o valor dessa dinâmica para a aprendizagem. É fruto de um projeto de extensão e apresenta um estudo teórico sobre a ludicidade como elemento mediador na educação, relatando as atividades de extensão desenvolvidas com crianças da rede estadual de ensino do município de Frederico Westphalen e por fim, algumas conclusões preliminares. As atividades lúdicas interferem significativamente no aprender de crianças com dificuldades de aprendizagem, através delas, a criança é capaz de processar a construção de conhecimento, agindo sobre os objetos, estruturando o tempo e o espaço. Ainda motivam para usar a inteligência, superando obstáculos cognitivos ou emocionais. Assim, o lúdico é uma ponte que auxilia no processo de construção do ser humano, contribuindo no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de socialização, comunicação e expressão, imprescindíveis para o pleno desenvolver do indivíduo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Dificuldades; Ludicidade.

## 1 CONTEXTUALIZANDO

O processo de aprender a aprender acontece de maneira particular na vida de cada indivíduo, uma vez que cada ser possui seu ritmo e suas particularidades ao desenvolver tarefas concretas ou até mesmo durante seu desenvolvimento social, cultural e emocional. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, uns aprendem com mais facilidade, outros apresentam dificuldades; uns necessitam de uma maior mediação do professor, o que não é necessário para outros. No entanto, existem diversos fatores afetivo-emocionais que podem impedir que essa caminhada aconteça com naturalidade, gerando dificuldades e contribuindo para o fracasso da vida escolar do aluno.

Se esse processo não estiver ocorrendo de maneira tranquila e prazerosa, deve existir um motivo, o qual deve ser identificado e trabalhado o mais rápido possível, afinal, inicia-se um processo de ensino-aprendizagem desde o nascimento, com o andar, o falar, o se alimentar e diversas outras situações que irão garantir a socialização e o desenvolvimento cognitivo, motor,

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen e bolsista de Pesquisa - (Extensão – URI – Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul - Brasil) – manoelle@uri.edu.br

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen — Rio Grande do Sul - Brasil) Mestre em Educação e orientadora do projeto – juliane@uri.edu.br

intelectual e afetivo da criança.

Tendo por base estudos e investigações referentes ao processo de ensino-aprendizagem, ao valor educacional da ludicidade e as dificuldades encontradas nesse caminho, bem como, a metodologia de ensino utilizada pelo educador para mediar objeto e a construção do conhecimento, o presente estudo objetiva analisar a importância das atividades lúdicas pedagógicas para o aprender de crianças com dificuldades. Os estudos teóricos e a prática de intervenção realizada irão auxiliar superando as dificuldades através da ludicidade e do aprender brincando.

O presente estudo é fruto do projeto de extensão “Dificuldades de Aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo”, sendo desenvolvido com crianças de 1º a 3º ano de duas Escolas Estaduais do Município de Frederico Westphalen, apresentando momentos especiais de encontro com o lúdico, interação necessária quando se trabalha com crianças em pleno processo de construção do conhecimento, auxiliando, dessa forma, no processo educativo.

Em meio a isso, o estudo evidencia a ludicidade como elemento mediador frente às dificuldades de aprendizagem, realizando uma ação em conjunto com professores, visando uma melhor qualidade no ensino, respeitando que o aprender deve acontecer em um ato de prazer e ludicidade.

## **2 LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NO PROCESSO EDUCACIONAL**

A questão investigada nesse estudo remete a contextos sobre a ludicidade como ferramenta no processo educacional frente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças nas escolas. Pode-se afirmar que o lúdico promove uma atmosfera de prazer, encanto e magia, reunindo em uma única situação o brincar e o educar, contemplando os aspectos como o lúdico, o ensinar e o aprender brincando. Afinal, como enfatiza Bossa (2000, p.106), “quando uma criança brinca, joga, desenha, faz histórias, e outras coisas mais, revela sentimentos e pensamentos que desconhece, falando numa outra linguagem: a linguagem do desenho, do brinquedo, do jogo”.

A vida escolar das crianças, além de ser um período longo, envolve o grupo familiar, os professores e demais segmentos da escola e a própria criança. Esse período pode ser marcado por êxitos ou frustrados fracassos que terão reflexos na vida adulta. Dessa forma, para que se possa, enquanto educadoras, somar novos conhecimentos e aprendizagem nos alunos, é preciso entender a linguagem desse mundo de magia, utilizando como elemento mediador a ludicidade.

Conforme afirma Carvalho e Luppi (2007, p.11) “o ato de educar é instigante, desafiador, ousado e ao mesmo tempo tranquilo e criativo, confiante e essencialmente criativo”. Considerando que a relação professor/aluno precisa ser pensada e planejada com elementos mediadores e criativos, torna-se visível que o processo de ensino-aprendizagem é impulsionado

pela vontade de aprender. Carvalho e Luppi (2007, p.12) “aprendemos fazendo, empreendendo, refazendo, reagindo, refletindo e questionando as rotinas e roteiros”.

Nesse contexto, a aprendizagem é um processo que se realiza intrinsecamente em cada indivíduo, sendo que cada um possui seu ritmo, suas dificuldades e características: uns necessitam de maior mediação do educador, enquanto outros superam as expectativas.

O termo dificuldade de aprendizagem começou ser usado na década de 60 e, de maneira errônea, ainda é entendida por pais e professores como uma simples desatenção em sala de aula. É onde se encontra o mais grave dos equívocos, pois, quando se fala de dificuldade de aprendizagem, refere-se, também, a distúrbios que podem ser provocados por uma cadeia de problemas cognitivos ou emocionais, podendo afetar qualquer área do desempenho escolar, bem como, na vida adulta e social.

Pode-se perceber que todas as crianças gostam de aprender, sentem necessidade de estar em contato com algo novo, criativo e dinâmico. Quando isso não ocorre é por que algo não está indo bem. Nesse caso, é necessário que haja um diagnóstico, uma avaliação sobre as causas dessas dificuldades.

Como enfatiza Bossa,

conscientemente, ninguém sofre por que quer. Sabemos também que o problema de aprendizagem escolar sempre traz sofrimento. Sofrimento este, que muitas vezes é camuflado, através de comportamentos que sugerem desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, etc. (BOSSA, 2000, p. 13)

Pensando nessa situação, de acordo com Morais (1986), a falta de estimulação adequada, métodos de ensino inadequados, problemas emocionais, falta de maturidade e dislexia são causas de dificuldades na aprendizagem.

Nessas situações, na maioria dos casos, é o/a professor/a o/a primeiro/a identificar que a criança apresenta alguma dificuldade, mas os pais e demais membros da família devem ficar sempre atentos ao desenvolvimento e ao comportamento da criança, acompanhando a vida escolar dos pequenos. Para que seja possível essa visualização primeiramente é necessário que os pais conheçam seus filhos e conversem frequentemente com eles para que possam detectar quando algo não vai bem, para serem tomadas as medidas necessárias.

Pode-se afirmar que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente possuem desmotivação com as tarefas escolares, gerando um sentimento de incapacidade, que leva naturalmente para a frustração, o desinteresse e a falta de atenção e concentração. Nesse contexto, muitas vezes, a escola passa a ser vista por elas como a causa da infelicidade e começam a não gostar de estudar. Ainda, pode acontecer que, após anos de sofrimento, sem que ninguém perceba e as ajude, acabam abandonando os estudos.



Nesse aspecto de ludicidade, pode-se colocar que a palavra “lúdico”, originária do latim significa “ludus” – jogo/brincar, sendo um recurso pedagógico de grandioso valor que, dentre vários elementos, envolve o prazer, a espontaneidade, a alegria, a descontração, a imaginação, gerando a curiosidade e a vontade de aprender. De acordo com Santos (2000, p. 57), “a palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte”.

A pergunta que cabe formular, portanto, é a seguinte: a escola está sendo lúdica e prazerosa? Lúdica no sentido de oportunizar a criança a formulação de conceitos, a capacidade de estabelecer relações lógicas e cognitivas, possibilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criança, permitindo que ela conheça o mundo, o sonho, o faz de conta, a imaginação, adquirindo novas competências e habilidades, despertando o gosto pelo aprender, pelo respeito e o saber viver e respeitar o próximo. Nesse aspecto, conforme Winnicott (1995), o lúdico é uma importante ferramenta, é prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

Considerando este referencial, volta-se um olhar criterioso para a prática docente, sendo que o professor deve organizar atividades que sejam significativas para o aluno, criando condições para um trabalho em grupo ou individual, facilitando seu desenvolvimento, oportunizando a compreensão, o entendimento de cada situação problema. Somente no lúdico a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem, sendo esse processo realizado de forma prazerosa. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu (TEZANI, 2004).

O brincar, em sua leveza e descontração, é coisa séria, através dele, a criança desenvolve diversos aspectos essenciais, tais como, a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima. Ao voltar o olhar para a educação, percebe-se a necessidade de mudanças no âmbito educacional, bem como, a importância da utilização de atividades lúdicas, uma vez que, interferem significativamente na aprendizagem das crianças com dificuldades. Nesse sentido, Vygotsky afirma que

é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. (VYGOTSKY, (1989, p. 109).

O lúdico também deve ser considerado como parte integrante da vida do ser humano. Não apenas no aspecto de divertimento, mas também como uma maneira de adentrar na esfera da realidade, inclusive na realidade social. No aspecto lúdico-sociedade, Kishimoto ressalta que:

brincando(...) as crianças aprendem(...), a cooperar com os companheiros(...), a obedecer as regras do jogo(...), a respeitar os direitos dos outros(...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas(...), a dar oportunidades aos demais(...), enfim, a viver em sociedade. (KISHIMOTO, 1994, p. 110).

O brincar, o lúdico é a essência da criança e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e também a estimulação da afetividade. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural, permitindo que suas angústias e paixões; alegrias e tristezas; agressividades e passividades sejam extravasadas.

Assim, urge a necessidade de formar educadores que se preocupem com a busca constante pelo conhecimento com criatividade, com o conhecer o ser humano e todo o seu processo de desenvolvimento, para que se fundamente um aprender e um ensinar com mais qualidade e ludicidade.

### **3 INTERFACE TEORIA E PRÁTICA**

Tomando a compreensão teórica e prática da ludicidade, evidenciando a utilização desta como um elemento capaz de auxiliar no processo de aprendizagem, registra-se alguns apontamentos referentes à metodologia utilizada no projeto, além de mostrar alguns dos resultados obtidos. Desta forma, o presente estudo, de caráter qualitativo, realiza um trabalho com crianças de duas escolas Estaduais, localizadas no Município de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul – Brasil.

Destaca-se que o espaço da brinquedoteca do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen é repleto de alternativas lúdicas pedagógicas que evidenciam, por meio da ludicidade, o ato de aprender brincando. O ambiente proporciona às crianças momentos de prazer, criatividade e construção espontânea do conhecimento. Na brinquedoteca encontra-se jogos e brinquedos, elementos estes que são essenciais para a infância.

A brinquedoteca é o espaço certo da ludicidade, do prazer, do autoconhecimento, da afetividade, de empatia, da automotivação, da arte do relacionamento, da cooperação, da autonomia, do aprimoramento da comunicação, da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e das vivências corporais. Portanto, a brinquedoteca facilita o equilíbrio entre razão e emoção. (SANTOS, 2000, p.61).

É partindo deste equilíbrio entre a razão e a emoção, ancorado com recursos metodológicos adequados, o projeto prevê momentos nos quais, amparadas pela ludicidade, unindo em uma única situação o brincar e o educar em prol de uma aprendizagem dinâmica, recheada de descobertas e criatividade. O planejamento volta-se para a construção de materiais/jogos capazes de favorecer o aprendizado, despertando o desenvolvimento das habilidades operatórias contribuindo assim, para o intenso processo de desenvolvimento corporal e mental das crianças.

Sabe-se que a tarefa de planejar requer do educar uma postura capaz de superar possíveis dificuldades, descobrindo novas possibilidades de ensinar e aprender tendo como suporte a ludicidade desenvolvendo tais habilidades operatórias a cada desafio proposto. Durante a realização das atividades, dá-se uma atenção especial as interações afetivas que por sua vez, contribuem de maneira significativa no processo educativo. Desta forma, pode-se perceber que este trabalho é rico em reflexão e interação, além de exigir muita atenção e concentração, em momentos em que surgem dificuldades relacionadas à realização de alguma tarefa proposta. Neste caso, realiza-se o atendimento individual visando à compreensão da situação problema.

Santos (2000, p. 37), enfatiza que “sabe-se que não existe ensino sem que ocorra aprendizagem, e esta não acontece senão pela transformação do educando, pela ação facilitadora do professor no processo de busca e construção do conhecimento, que deve sempre partir do aluno.” Considerado a maneira como acontece à aprendizagem torna-se importante mencionar que durante os encontros vivenciados, houve criação, construção, reflexão e aprendizagem.

Foram propostas diversas atividades que contemplassem as questões lógicas matemáticas, a leitura, escrita e interpretação textual, a coordenação motora, a observação e, principalmente, a atenção e a concentração. As crianças se revelaram em um clima de interesse, vontade de aprender, envolvida em espírito de equipe e ajudando os colegas na realização das tarefas. Isso acontece quando o educador propõe atividades capazes de estimular os diversos aspectos das crianças, atendendo seus desejos e expectativas, considerando o tempo e maneira de internalização desse saber. Assim, “professores são pessoas fundamentais na vida e não podem ficar de fora desse momento tão especial.” (BOSSA, 2000, p. 95).

É visível e torna-se gratificante perceber o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Aos poucos, foram naturalmente demonstrando suas dificuldades e apresentando resultados positivos. Na medida que exploravam os materiais, conseguiam sentir clareza nos conceitos e que sanavam suas dúvidas.

O termo ludicidade, neste projeto, é um elemento fundamental que se refere ao planejamento dinâmico e criativo do professor, sendo capaz de auxiliar e facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A riqueza dos encontros somou-se ao ato de aprender brincando e mostra um caminho viável para sanar algumas das dificuldades que as crianças vêm apresentando nas escolas.

Essa busca está alicerçada em teoria de estudiosos da educação, sendo imprescindível que o educador perceba o educando numa perspectiva de constante construção do conhecimento, respeitando seu tempo e ritmo de aprendizagem e a necessidade da ludicidade nesse processo.

#### 4 ALGUMAS CONCLUSÕES

Para finalizar o estudo teórico e o relato das atividades desenvolvidas, registram-se algumas conclusões provisórias, visto que o conhecimento é transitório. Ele referencia uma proposta dinâmica para se trabalhar com crianças que apresentam dificuldades no processo educativo, visualizando resultados positivos através do trabalho dinâmico e acolhedor, que atenda e respeite os diferentes ritmos de aprendizagem, tendo como instrumento pedagógico as atividades lúdicas pedagógicas. Possui, também, relevância acadêmica, por contribuir com o cenário educacional atual, que necessita de um olhar quando se pensa na educação, na qualidade do ensino e nas dificuldades.

É recompensador rever e avaliar a superação e a construção do conhecimento que se vivencia a cada encontro, lembrando que o papel do educador se faz fundamental, no sentido de promover momentos com atividades lúdicas pedagógicas através de um planejamento eficaz, que prime pela aprendizagem do aluno.

Considerando que o primeiro grupo de alunos já foi atendido, torna-se importante registrar a receptividade das famílias, assim como das instituições de ensino envolvidas nessa prática. Ambas receberam a proposta de intervenção com grande entusiasmo, envolvimento que acrescentou muito no trabalho que vinha sendo realizado com os alunos nos encontros na Universidade.

Além disso, o projeto em pauta possibilitará um envolvimento/interação da universidade com a comunidade, permitindo às crianças com dificuldades de aprendizagem de duas escolas Estaduais de Frederico Westphalen uma aprendizagem significativa e lúdica. Também fortalecerá a relação Educação Básica x Universidade, imprescindível para o conhecimento da situação da realidade das escolas, para o aprofundamento e aperfeiçoamento das instituições formadoras.

É notória a alegria e envolvimento das crianças ao realizarem as atividades propostas, bem como, da bolsista e da orientadora durante o estudo, o planejamento e realização das atividades previstas no cronograma do projeto. Assim, pode-se enfatizar que, para obter resultados palpáveis e concretos, é preciso ser realizado um trabalho em conjunto entre pais, psicólogos escolares, professores e demais segmentos da escola, imbuídos em um único propósito: auxiliar o aluno, colaborando para a construção de uma práxis educativa, tendo como opção a ludicidade, a arte de aprender brincando.

Conforme estudiosos, e também na observação de práticas cotidianas em sala de aula, percebe-se que as atividades pedagógicas lúdicas necessitam estar presentes na educação, articulando diferentes espaços e oportunidades para que a criança possa construir seus conhecimentos de uma maneira alegre, prazerosa e criativa. Pesquisadores sobre ludicidade asseguram que o ser humano só se torna verdadeiramente humano quando brinca.

**ABSTRACT:** This article reflects on the importance of playful activities for teaching children with learning difficulties viewing the priceless value of this dynamic for learning. The article grew out of an extension project and presents a theoretical study of playfulness as a mediator in education, reports the extension activities designed with children in state schools in the city of Frederick and finally, some conclusions, however, foreplay. The recreational activities interfere significantly in the learning of children with learning difficulties, through them, the child is able to process the construction of knowledge, acting on the objects from her childhood, structuring time and space, are motivated to use intelligence, striving overcome obstacles to cognitive or emotional. Playing is a bridge that helps in the construction of the human being, contributing to social, cultural and personal, making the process of socialization, communication and expression.

**Keywords:** Difficulties. Playfulness. Learning.

## REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. *Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como tratá-las?* Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César. *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOWBOR, Freire Fátima. *Quem educa marca o corpo do outro.* São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, I. M. *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Pioneira, 1994.

MORAIS, A. M. P. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.* São Paulo: Edicon, 1986.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.* Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos.* 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>. Acesso no dia 16 de fevereiro de 2006.

VYGOTSKY, L. 1989. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade.* Rio de Janeiro: Imago, 1995.

# PROGRAMAS DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO SOCIAL

Ana Paula Pellegrin<sup>1</sup>

Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>

**RESUMO:** O trabalho em voga integra a pesquisa “Programas de Apoio à Formação Docente no Brasil: uma possibilidade emancipatória?” e objetiva conhecer os programas que servem de apoio e incentivo à formação de professores, oferecendo oportunidades de formação, igualdade de oportunidade, em contraposição à igualdade de condição. Neste sentido, as políticas educacionais, bem como estes programas, vêm a subsidiar uma educação emancipatória, servindo de base para uma melhor qualidade educacional, proporcionando uma constante autoavaliação e reflexão do professor sobre sua prática. A formação docente, em uma perspectiva atual, passa por uma crise de conceitos. Assim, não podemos pensar em um ensino de qualidade sem que este esteja estreitamente vinculado a uma formação docente qualificada.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Programas de apoio à Formação Docente. Qualidade educacional.

## 1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU IMPACTO PARA A EDUCAÇÃO

A formação docente, em uma perspectiva atual, passa por uma crise de conceitos. Tendo isso em vista, não podemos pensar em um ensino de qualidade, sem que este esteja concomitantemente vinculado a uma boa formação docente. Deste modo, observa-se a importância da formação dos professores, entre outros fatores, para a melhora da situação do ensino de nosso país.

Com isso, pensar em formação docente é necessariamente pensar em políticas educacionais e no seu impacto para a sua formação. Trata-se de uma política embutida dentro das políticas públicas, sendo que deve atender aos interesses do coletivo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum. Como nos ensina Camargo (2006 p.16), “as políticas educacionais podem ser entendidas como a fração das políticas públicas atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação”. A autora ressalta também, que as políticas educacionais não devem ser fragmentos isolados, descontextualizadas, (1993, p.17) “[...] ainda que fruto das planificações estatais, a educação não é isolada de um contexto maior, nem da sociedade concreta, com anseios e demandas que dizem respeito a este setor”.

<sup>1</sup> Acadêmica do VI semestre do curso de Pedagogia – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: anapaulapellegrin@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação. - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Email: sudbrack@uri.edu.br.

Assim sendo, não se pode pensar em política educacional, de forma fracionada, como algo isolado, resultado das ações governamentais. Esta política deve ser o resultado de uma construção coletiva, enraizada nos embates sociais, refletindo as reais necessidades do público a ser atendido, cabendo à escola não apenas a implementação desses projetos, mas um espaço de ação-reflexão destes.

Deste modo, a política educacional se faz presente através e por meio da Legislação Educacional. Ela pertence ao grupo de políticas públicas sociais do país, estabelecendo-se como um processo de tomada de decisões resultantes das normatizações do país, ou seja, na nossa legislação.

## **2 POLÍTICAS DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE**

Na situação atual, analisando, tanto as Políticas Educacionais quanto os aspectos relevantes da formação docente, observa-se a necessidade de uma Política global de formação que subsidie e valorize os profissionais da educação contemplando de forma articulada e prioritária a formação inicial, continuada e condições de trabalho, salários e carreira. Contudo, não se devem criar ilusões de soluções fáceis para esses problemas, pois em uma sociedade extremamente capitalista, desigual e excludente, torna-se complexo suprir essas características.

Observa-se, no entanto, que as políticas públicas, no que se referem à formação docente, vêm se caracterizando pela fragmentação, como nos mostrar a autora Helena Freitas (2007, p. 1.206):

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, consequentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos.

Esse problema, porém não é resultado de ações atuais, sendo que são construções historicamente desenvolvidas, pois como nos adverte Helena Freitas (2007, p.1.204):

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação.

Para superar esse problema, no entanto, está em curso agora, uma política de formação de professores que visa a oferecer diferentes oportunidades de formação, oferecendo assim, igualdade de oportunidade, em contraposição à igualdade de condição.

Trata-se de construir uma política voltada para a valorização do magistério como profissão, orientando o professor para um projeto de vida e de futuro, em que pesa, todos os proble-

mas, há ainda um grande número de jovens que escolhem as licenciaturas como carreiras nas instituições de ensino superior. No entanto, esse tipo de formação não é visto como prioridade para a aplicação de investimentos e recursos.

Nessa dimensão, em meio a tantos desafios, e, tendo como objetivo auxiliar na formação docente, criaram-se alguns programas e incentivos estudantis, que visam a melhorar a qualidade da formação docente. Esses programas são destinados para algumas universidades, e têm como objetivos promover novas metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos diferentes cursos de licenciatura, auxiliando assim, na formação docente.

Desta forma, as ações do MEC pautam-se pela continuidade dos seus programas que refletem um caráter continuado e compensatório, sendo algumas destinadas a professores leigos, em exercício e em cooperação com os sistemas de ensino.

Observa-se assim, a grande necessidade de uma política global de formação que valorize e qualifique o magistério, em um país onde prevalece a desigualdade educacional. Conforme nos diz Helena Freitas (2007, p.1.214):

Vivenciamos a luta da juventude e dos professores pela formação e a incorporação a processos que elevem a qualidade da educação básica, em contraposição a um sistema educacional discriminatório e injusto, que segue negando a esta mesma juventude e à grande maioria da população o acesso à educação, discriminando-os na qualidade dos conhecimentos que oferece.

Com isso, a CAPES tem, entre seus objetivos melhorar a qualidade da formação de seus recursos humanos, e conseqüentemente a qualidade da educação do país, porém, sabe-se, no entanto, que os recursos orçamentários repassados à formação docente são reduzidos, impedindo assim, uma política educacional mais abrangente e de qualidade que subsidie a formação docente.

Busca-se deste modo, uma formação de professores, auxiliada pelos programas de apoio a esta formação que caminhe em busca de uma nova educação, na qual os educadores sejam orientados a transcender a fragmentação disciplinar e avançar para formas de trabalho mais unificadas.

Freitas ressalta, também, a importância de uma formação docente, ancorada na busca da formação contínua pelo aperfeiçoamento, bem como de uma educação baseada na coletividade, de um trabalho unificado entre toda a comunidade escolar, para a construção de uma educação de mais qualidade.

[...] o estudo e a avaliação das experiências de organização da escola por ciclos de formação, trazendo para o debate professores, funcionários, pais e comunidade, são condições essenciais para que as instituições formadoras construam também proces-



... sos formativos, à luz de uma nova concepção de escola e de educação que tenha como futuro um projeto social emancipador. (FREITAS, 2007, p.1.222).

Impõe-se, com efeito, repensar sobre os fins da educação, trazendo para o centro do debate a questão dos projetos históricos e de sociedade que queremos, não pode ser limitada apenas pelas soluções “de resultado” que impregnam as políticas de avaliação da educação básica atuais, sendo que é através destas que se projeta a formação dos profissionais da educação sobre bases mais elevadas, para lidar com a formação atual das novas gerações, e a construção de uma nova vida, uma nova humanidade.

Desta forma, através das políticas educacionais e dos programas de apoio à formação docente, busca-se a construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, que formem cidadãos críticos e atuantes, capazes de lutar por uma sociedade justa e igualitária, preconizando o progresso e a emancipação.

As políticas de apoio à formação devem ancorar a educação de qualidade, sendo que estas se materializam em ações que servem como incentivo para a formação docente, através de diferentes programas governamentais. Estes programas vêm subsidiar uma formação de professores, de forma mais eficaz, em um tempo de crise educacional. Deste modo, tratar de Políticas Educacionais e de programas ligados ao benefício destas é de extrema importância para o campo da educação, pois é nele que se dá a construção de um novo ser social, um ser preparado para as mudanças ocorrentes no mundo.

Portanto, as políticas de apoio à formação docente, bem como os programas referentes ao assunto, vêm contribuir para uma educação de qualidade, servindo de base para uma melhor formação educacional, proporcionando uma constante autoavaliação e reflexão do professor sobre sua prática, reformulando o que for necessário. De forma concomitante, concorre também, para uma melhor qualidade do sistema educacional, em meio a tantas crises, formando o aluno de forma íntegra, atingindo os objetivos e metas propostas. Nesse sentido, a profissionalidade docente, sua formação e educação de qualidade caminham juntas e por estarem interligadas, uma depende da qualidade da outra para também atingir o seu estado máximo de qualidade. Para se chegar a uma educação de qualidade, é preciso, pensar em políticas que balizem a formação docente, bem como na importância destas para a formação de qualidade do profissional que irá atuar no sistema educacional.

## **PROGRAMAS DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE**

### **3.1 PANORAMA GERAL**

Como se sabe, a formação docente passa por uma séria crise, se mostrando insuficiente, frágil e inadequada, por vezes, não auxiliando os professores no trato das peculiaridades ine-

rentes ao ato de ensinar.

Hoje, com o problema das salas de aulas superlotadas e da exaustiva carga horária, entre outros aspectos que fazem que tanto aluno quanto professores sofram seus impactos.

Com isso, a má qualidade da formação resulta, conseqüentemente, na ineficácia do ensino que se tem atualmente, causando uma grande preocupação com a educação básica pública. Desta forma, frente a todos esses problemas enfrentados, e todas as mudanças ocorridas, criaram-se algumas estratégias para ajudar a superar essa situação.

Assim, para auxiliar na formação dos educadores, e conseqüentemente na qualidade de ensino, o Governo Federal, juntamente com a CAPES criou alguns programas que servem de apoio e incentivo à formação docente.

### 3.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é um projeto que visa a promover a iniciação à docência dos futuros professores dos cursos de licenciatura para que estes possam atuar no âmbito da educação básica, em especial no ensino médio da rede pública. Essa proposta objetiva formar futuros professores para que, a partir das teorias apresentadas ao longo do curso de licenciatura, haja uma melhor aproximação com a realidade vivida em sala de aula.

Tal programa busca, não somente desejar formar o professor com melhor qualidade, mas também promover uma contribuição aos alunos participantes. O PIBID objetiva a construção de uma articulação entre o ensino superior e o básico por meio da contemplação de ações didáticas que levem em consideração essas instâncias

O PIBID busca, de modo geral, promover diálogos que oportunizem a apreensão dos saberes da profissão nas diferentes ações das práticas e das aprendizagens da docência, favorecendo a coerência entre a teoria e a prática, bem como de uma formação de professores voltadas para atender as finalidades da política da educação básica.

Destaca-se que foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior.

O PIBID objetiva também elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa propõe também oferecer aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensi-

no-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Esse programa almeja ainda, incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores.

O PIBID é desenvolvido com base no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura a novas ideias e ao aperfeiçoamento dos processos; na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido. A autonomia das universidades e o regime de colaboração que respeita a descentralização administrativa em educação são pilares da ação do PIBID, visando promover oportunidades de construção do conhecimento multidisciplinar, contextualizado e com padrão de qualidade.

Assim, o PIBID foi criado para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional. Distingue-se de outras políticas anteriormente implementadas por permitir uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública: alunos, professores, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciaturas de ensino superior. A dinâmica de aproximação – licenciandos e escolas públicas – gera um ambiente positivo para a criação de soluções, onde todos os envolvidos são beneficiados.

Com a implementação do programa, projetam-se inúmeras vantagens e pontos positivos, dentre os quais, a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura. O PIBID objetiva, também, a troca de experiências num processo contínuo, que acontece durante os estudos, planejamento de ações, discussões e avaliação referente às atividades realizadas. Trata-se, portanto, da possibilidade de relacionar a teoria e a prática, num processo dialético entre universidade e escolas parceiras.

A importância do programa inclui formação dos futuros professores o que tem se mostrado insuficiente, uma vez que não tem propiciado uma formação inicial adequada aos futuros docentes e muitas vezes não tem auxiliado no trato das peculiaridades inerentes ao ato de ensinar e aprender. Tem o objetivo também de promover a construção de uma articulação entre o ensino superior e o ensino básico, por meio da contemplação de ações didáticas.

Assim, o PIBID vem defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de professores que busquem a ampliação dos conhecimentos, combinando concomitantemente reflexão e prática pedagógica, voltados para uma melhor educação para todos. O PIBID tem, portanto, possibilitado uma aproximação entre a universidade e a escola num constante trabalho, a fim de promover o fortalecimento da formação docente mediante a inserção dos alunos dos cursos

de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica. De mesmo modo vem estimular o desenvolvimento de inovações pedagógicas no campo do ensino, desenvolvendo a qualidade da educação básica. Desta forma, o PIBID tem como objetivo promover a iniciação à docência dos alunos de licenciatura.

Portanto, o PIBID valoriza o trabalho docente inserido na realidade escolar, por meio da reflexão conjunta com professores supervisores e observação do espaço educacional, envolvendo assim todo trabalho nas diversas áreas do conhecimento.

## CONCLUSÃO

Com o referido trabalho podemos destacar a importância das Políticas Educacionais, em uma análise mais crítica, e de seus impactos para uma educação de qualidade. Esta se apresenta como um desafio frente aos problemas enfrentados em nosso sistema educacional brasileiro, notadamente na formação de professores.

Deste modo, as Políticas Educacionais, juntamente com os programas de apoio à formação docente, constituem uma possibilidade de inclusão social, na perspectiva que, abre novas oportunidades e incentivos para os alunos que desejam seguir a carreira docente.

As estratégias traçadas por esses programas impõem, com efeito, uma nova forma de discutir a educação, subsidiando assim, uma formação docente de qualidade. Provoca também, a construção de bases mais sólidas para essa formação, propiciando um processo mais unificado e eficaz.

Portanto, as Políticas Educacionais, juntamente com os Programas de Formação Docente, vêm a subsidiar uma educação de qualidade, servindo de base para a formação docente, auxiliando assim, a construção de um sistema de ensino mais inclusivo, formador de seres mais críticos e atuantes, preparado para as mudanças contemporâneas.

**RESUMEN:** El trabajo en boga integra la investigación “Programas de Apoyo a la Formación Docente en Brasil: una posibilidad emancipadora?” y objetiva conocer los programas que sirven de apoyo e incentivo a la formación de profesores, ofreciendo oportunidades de formación, igualdad de oportunidad, en contraposición a la igualdad de condición. En este sentido, las políticas educativas, así como estos programas, vienen a subsidiar una educación emancipadora, sirviendo de base para una mejor calidad educativa, proporcionando una constante autoevaluación y reflexión del profesor sobre su práctica. La formación docente, en una perspectiva actual, pasa por una crisis de conceptos. Así, no podemos pensar en una enseñanza de calidad sin que este esté angostamente vinculado en una formación docente calificada.

**Palabras-clave:** Formación Docente. Programas de apoyo a la Formación Docente. Calidad educativa.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela, *Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, n° 75, agosto de 2001.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

CAMARGO, Ieda de. *Gestão e Políticas da Educação*. Santa Cruz do Sul. Editora UDINESCO, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada*. Revista educação e sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1203-1230, out. 2007 1203. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MAINARDES, J. *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n 94, p. 47 a 69, jan/abr. 2006.

NETO, Antônio Cabral,... [et. al.]. *Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília. Líber Livro Editora, 2007.

RBPAE/ Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editora: Ana Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE, 1997. vol. 13 n°1 (jan. à jun./ 1997)

[www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf) · Arquivo PDF acessado em 20.08.2012.

# TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSOR SUJEITO?

Janaína Souza Gazzola<sup>1</sup>

Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>

**RESUMO:** O trabalho em questão integra a pesquisa “Formação Continuada e Ciclo de Políticas: possíveis interfaces” e objetiva explicitar os tempos e espaços dedicados à formação docente, com foco especial à Formação Continuada. A organização textual contempla aspectos da profissionalidade docente, atentando à Formação Contínua e aos espaços e tempos dedicados para tal, no sentido de ressignificar paradigmas através de reflexões que apontem o professor enquanto sujeito e não objeto de formação, uma vez que ele detém um conjunto de conhecimentos e um quadro teórico que emerge de sua prática. A conjuntura social apregoa a não possibilidade de pensar a formação continuada sem a aprendizagem docente, entendendo-a como um processo interativo, exigindo clareza do seu objeto de trabalho que são as pessoas, cujas trocas as constituem sujeitos do processo.

**Palavras-chave:** Formação continuada de docentes. Tempos e espaços. Profissionalidade docente.

## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O trabalho em voga integra a pesquisa “Formação Continuada e Ciclo de Políticas: possíveis interfaces” e visa explicitar os tempos e espaços dedicados à Formação Docente, com foco especial à formação continuada. A organização textual contempla aspectos da profissionalidade docente, atentando à Formação Contínua e aos espaços e tempos dedicados para tal, no sentido de ressignificar paradigmas através de reflexões que apontem o professor enquanto sujeito e não objeto de formação, uma vez que ele detém um conjunto de conhecimentos e um quadro teórico que emerge de sua prática.

Existe, hoje, um referencial que identifica inúmeras competências cruciais na profissão de educador. Algumas delas são novas ou adquirem uma crescente importância nos dias atuais em função das transformações e das condições de trabalho dos professores.

É preciso, no entanto, reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os docentes possuam competências

---

<sup>1</sup> Acadêmica do IV Semestre do Curso de Pedagogia – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação; Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisam lidar com públicos difíceis. (TARDIF, 2004).

A dinâmica social apregoa a não possibilidade de pensar a formação continuada sem a aprendizagem docente, entendendo-a como um processo interativo, exigindo clareza do seu objeto de trabalho que são as pessoas, cujas trocas as constituem sujeitos do processo.

Passamos, na sequência, a olhar com maior atenção os aspectos mencionados.

### **PROFISSIONALIDADE DOCENTE: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES**

A construção da profissionalidade docente, por ser um espaço em aberto, envolve uma gama de processos de ação e reflexão. Não é possível pensar a formação continuada sem a aprendizagem docente, entendendo-a como um processo interativo, exigindo clareza do seu objeto de trabalho que são as pessoas, cujas trocas as constituem sujeitos do processo. Pois como afirma Tardif (2005, p. 08) “o objeto de trabalho é um outro ser humano”.

Essa interação de modos de ensinar e aprender possibilita o compartilhamento de aprendizagens, as quais desembocam na consolidação do construir-se professor, num *continuum*. A abertura para diferentes modos deste “que fazer” docente amplia conhecimentos, sejam epistemológicos ou metodológicos inerentes a sua profissão. Nesta trajetória, os docentes também aprendem o ofício da docência nas suas práticas cotidianas com seus discentes, no exercício da escola, envolvendo, portanto, um processo colaborativo de trocas e interações.

Neste sentido, destacamos a “importância do professor nesta sociedade intensiva de conhecimento, considerando-o figura estratégica. Por figura estratégica entendo sua centralidade na constituição e funcionamento desta sociedade, ocupando lugar decisivo e formativo.” (DEMO, 2004, p. 11). Há que desconstruir, pois, algumas verdades em relação à função docente, tais como: “o tempo de aprender não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 17). Destarte, é cabível mencionar que todo processo de formação implica alguma aprendizagem. Em relação a tal conceito, podemos enfatizar que a aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia, uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse “algo novo” que se aprendeu nos transformou em um novo “alguém”. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. (CARVALHO, 2005).

Ademais, o discurso, que se aponta acerca da crise de paradigmas e suas interfaces com a profissão docente e com a formação continuada, necessita redimensionar suas concepções, rumo a uma nova epistemologia. Alterar tal quadro exige o conhecimento social dos saberes que são próprios da profissionalidade do professor. Afinal,

[...] ser profissional hoje é, em primeiro lugar saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. Isso não denigre o desafio do domínio de conteúdos, mas, como estes se desatualizam no tempo, é fundamental saber renová-los de maneira permanente. É essencial saber *reconstruir* conhecimento com mão própria. (DEMO, 2004, p. 11)

Ao focarmos os saberes profissionais dos professores, vale dizer os saberes mobilizados e colocados em prática, nos referimos a saberes em sentido amplo, os quais retratam as competências, habilidades, atitudes, talento, saber-fazer. Para Tardif (2005) quando os docentes apontam saberes: “[...] eles falam do contato da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização. [...] referem-se aos princípios educacionais [...]. salientam diversas habilidades e atitudes”.

A dimensão pragmática está inserida nos saberes profissionais e na identidade do professor. Tal constatação denota a praticidade e a operatividade de tais saberes, ligados às normas e à rotina. Estes saberes são interativos e dependem da grande interação entre os sujeitos professores e os demais atores educacionais, envolvem normas de ação, afetividade, interação, conflitos, entre outros. (SUDBRACK, 2012).

### **FORMAÇÃO CONTINUADA: TEMPOS E ESPAÇOS DEMARCADOS?**

Não podemos pensar em profissionalidade docente e em aprendizagens, sem considerar aspectos quanto aos espaços e tempos destinados à aprendizagem e à verdadeira formação continuada, o que dá sentido à profissionalidade do professor.

A formação continuada acontece em determinado tempo e espaço? Acerca disto, destacamos que não há tempo e espaços delimitados e/ou determinados para que se dê continuidade à formação inicial. Pelo contrário, ocorre em todos os espaços, desde o lócus da própria escola, até espaços mais universais.

A formação continuada é mais que horas marcadas no calendário escolar. É um tempo de todos os tempos institucionais, inserido em todas as atividades da escola, com momentos específicos, mas, não isolados do cotidiano escolar, nos quais o coletivo se constitui como tal em um processo de aprendizagem mediante o confronto de conhecimentos derivados das experiências com os conhecimentos universalmente sistematizados. (PRADA, 2006, p. 122).

De acordo com o autor (id.), é mais que uma soma de horas de formação fragmentada em ações sem sequência. É um projeto que, no mínimo, ultrapassa o previsto no ano anterior e continua no seguinte. É mais que a soma de pontos ou créditos adquiridos em cursos ou outros eventos por presença de um número x de horas. É a realização de projetos que, ao longo dos anos, acompanham o desenvolvimento da escola e do docente, definindo sua história na qual se vislumbram objetivos a curto, médio e longo prazo.

Entendendo que o tempo de formação continuada no espaço escolar é o tempo particu-



lar de todos que fazem parte da instituição, ele só tem um sentido institucional, se organizado coletivamente. Neste entendimento, o tempo de formação é aquele que o coletivo define institucionalmente e é assumido de forma individual e coletiva no cotidiano escolar mediante as atividades previstas no projeto de formação. O tempo de formação do coletivo é o tempo de todos como soma, subtração, multiplicação, integração, ou seja, o conjunto das relações individuais como uma totalidade. (PRADA, 2006).

Nesta perspectiva, é crucial o entendimento de que os saberes que orientam o ensino não estão circunscritos, apenas, a um conhecimento específico, mas, abrem-se numa gama variada de questões, objetos, posturas relacionadas ao ofício. De tal forma, faz-se necessária a construção de espaços e tempos para a ampliação de tais saberes.

Com efeito, asseguram Tardif e Raymond (2000), “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos e heterogêneos.” (idem, p. 03). Ainda de acordo com os autores (id., p. 12), “a consciência profissional de professores não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias.” Os autores enfatizam que há os saberes da ciência da educação, os saberes de colegas de profissão. Para fazer uso de tais saberes, impõe-se uma relação social, uma rede de interação com esses sujeitos.

Visto em um caráter histórico, o tempo da formação continuada é o que foi, o que está sendo e o que virá a ser. Torna-se, assim, evidente de que a formação continuada que queremos está sendo construída e será a que fizermos acontecer. Para alcançar os objetivos que almejamos, não é suficiente deixar passar o tempo; é necessário planejamento e gestão.

O tempo como invenção é um real no planejamento que viabiliza ser real o que se propõe. Mesmo que os outros sejam autoridades, chefes com excelentes objetivos e decidam o tempo para a formação, é a pessoa, em sua individualidade, que faz com o tempo o que quiser. Não adianta decretar um tempo para a formação continuada (seja dentro ou fora do horário de trabalho) se esse tempo não é realmente assumido para essa atividade pelo profissional beneficiado. (PRADA, 2006, p. 123).

O educador democrático tem a dupla função de caminhar para sua completude como ser humano e como profissional, de modo que, transformando-se individualmente, possa, também, fazê-lo coletivamente. A formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito à formação continuada, não apenas quanto a inovações tecnológicas, mas também quanto a sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade (VASCONCELOS, apud LESSA et al., 2006).

No modelo clássico, caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de lato-sensu e stricto-sensu, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para

seu desenvolvimento profissional. Esses, promovidos pelas Redes de

Ensino, às quais os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área. De acordo com Costa (2004, p. 67), visualiza-se:

[...] uma perspectiva de privilégios aos espaços considerados tradicionalmente como lócus da produção do conhecimento, os quais são: a universidade e os demais espaços vinculados a ela. Nessa perspectiva, considera-se que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Embora não se questione tanto essa realidade, existe um aspecto crítico nessa visão, qual seja, a desconsideração das escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras de conhecimento e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional.

É certo de que nas universidades há constante circulação e renovação de informações e, que diariamente são apresentados novos propósitos e realizadas diversas pesquisas e buscas nas diversas áreas do conhecimento. Porém, nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio também devem acontecer esses espaços de formação. Nesta linha, Candau ilustra tal abordagem, afirmando que:

Na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (CANDAU, 2003, p.57).

Ao considerar a escola como lócus da formação continuada não significa dizer que este é o único espaço de construção de aprendizagem para os professores e nem permanecer apenas no espaço escolar. O que está em discussão é o pensar, repensar e organizar a profissionalização, para obter maior qualidade profissional.

## **ASPECTOS CONCLUSIVOS**

Nesta tessitura, aproximamos alguns aspectos conclusivos acerca do tema em questão. Enfatizamos que, de acordo com Cunha (1989), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos” (CUNHA, 1989, p. 128). Podemos fazer referência à formação inicial e continuada nesse caso, pois nos Cursos de Licenciatura se está apreendendo teorias, embora sejam realizadas algumas práticas no decorrer da formação.

Contudo, essa teoria só terá validade se for desempenhada na prática cotidiana do professor. O mesmo ocorre com a formação continuada, em que professores, muitas vezes, partici-

pam de cursos, seminários, nos quais são apresentados e discutidos conhecimentos que devem ser evidenciados na prática docente diária, para, então, assumir caráter valorativo.

Acerca disso, frisamos a ideia de que o professor que está em permanente formação deve “revisar” e atualizar seu saber, a fim de torná-lo cada vez mais inovador e com qualidade. Ou seja, está retratada em Imbernón a preocupação que deve ser dada à formação permanente do professorado, quando afirma que o professor deve ter:

[...] a inquietude por saber como [...], de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, a consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 12).

Ainda na perspectiva do autor (id.), torna-se plausível considerar “que muitos que se dedicam ao nobre ofício de ensinar não leem, ao menos não o suficiente” (IMBERNÓN, 2009, p. 13). Assim, algo perceptível de ser ponderado é que a formação continuada diz respeito também ao estudo que o professor realiza, sendo este traduzido em constantes leituras do campo teórico-educativo, bem como de assuntos ligados à sua própria prática. A partir do momento que o próprio educador tem consciência de que é indispensável que ele assuma a responsabilidade de zelar pela renovação do seu conhecimento e, conseqüentemente, de que em sua prática deve enfatizar a práxis pedagógica, ou seja, a tríade: ação-reflexão-ação, só assim será possível atentar para mudanças mais profundas.

Concordando com Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Assim, poderá colaborar com o aprendizado de seus alunos, pois a escola está ligada diretamente com a sociedade como um todo e o professor se vê diante do desafio de ser, não apenas um transmissor de conhecimentos, mas alguém capaz de auxiliar seus alunos na percepção da realidade, assim como nos coloca Fahel:

De mero transmissor de conhecimentos, a alguém que deve orientar para um novo horizonte; de mero transmissor de conteúdos, ele passa, agora, a lidar com um abrangente conceito de educar [...]. Educar para que o indivíduo tenha condições de readaptar-se continuamente em um mundo em mutação. (FAHEL, 2010, p.03).

Dessa forma, podemos ressaltar que abordar o tema da formação profissional dos professores assume cada vez maior complexidade no contexto atual. A sociedade vem atribuindo responsabilidades crescentes à educação escolarizada e aos professores de todos os níveis, derivadas das mudanças no mundo do trabalho.

A compreensão do campo da educação como um espaço de disputa ideológica e de confronto de expectativas já é senso comum entre todos os professores, por fazer parte de seu cotidiano. Os mesmos vivem e trabalham com isso, entre disputas e conflitos. Reforça esta

perspectiva, o que diz Charlot:

O professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea que precisa, por um lado de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos. [...] mas, ao mesmo tempo promove uma concorrência generalizada em todas as áreas da vida [...] para a qual a ambição é cada vez mais a nota e não o saber. (CHARLOT, 2008, p.21).

Essas contradições enfrentadas pelos docentes vão além do âmbito social, são muito mais complexas, ao mesmo tempo em que há os problemas sociais, há os cognitivos e toda a questão relacionada às condições de trabalho, seja de sua remuneração ou de seu bem estar.

Perceber a ação docente como inserida num campo de tensões, representa um avanço para as teorias e as práticas da formação de professores. Incorpora a condição flexível necessária ao exercício de uma ação humana que não pode ser regulada e normatizada como propôs a racionalidade técnica.

Num contexto de mudanças e tensões, o professor, como descreve Charlot (2008), “é um trabalhador da contradição”. Concordando com essa premissa, se aceita, também, que a formação dos professores deve se pautar pela mesma lógica, fugindo das verdades inquestionáveis e dos modelos prescritos. Nesta mesma perspectiva de Charlot é que Imbernón salienta:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. (IMBERNÓN, 2009, p.54).

De acordo com esta ótica, Garcia (1999) afirma que o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Uma vez que, é o indivíduo responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, porém, que sua formação seja autônoma, mas que também se processa no coletivo. Ademais, o autor (1995, p. 54-55) ressalta que é necessário compreender a

[...] formação de professores como um continuum. Apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis.

Embora a formação de professores seja compreendida em âmbito mais abrangente, tais princípios abordados pelo autor (id.) devem norteá-la em seu conjunto, atentando para as especificidades quanto aos seus inúmeros níveis, a fim de que sejam construídas alternativas que atendam as necessidades dos docentes num sentido geral, desde o lócus da sala de aula e da

própria escola a um espaço mais universalizado.

**RESUMEN:** El trabajo en cuestión integra la Investigación “Formación Continuada y Ciclo de Políticas: posibles interfaces” y objetiva explicitar los tiempos y espacios dedicados a la Formación Docente, con foco especial a la Formación Continuada. La organización textual contempla aspectos de la profesionalidad docente, atentando a la Formación Continua y a los espacios y tiempos dedicados para tal, en el sentido de resignificar paradigmas a través de reflexiones que apunten el profesor mientras sujeto y no objeto de formación, una vez que él detiene un conjunto de conocimientos y un cuadro teórico que emerge de su práctica. La coyuntura social propaga la no posibilidad de pensar la formación continuada sin el aprendizaje docente, entendiéndola como un proceso interactivo, exigiendo claridad de su objeto de trabajo que son las personas, cuyas intercambias las constituyen sujetos del proceso.

**Palabras-clave:** Formación continuada de docentes. Tiempos y espacios. Profesionalidad docente.

## REFERÊNCIAS

CANAU, Vera Maria. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: \_\_\_\_\_. Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, PP. 17-31, jul/dez 2008.

COSTA, Nadja Maria de Lima. *A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos*. IN: *Revista Holos*, ano 20, dez./2004.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

FAHEL, Margarida Cordeiro. *A Formação Continuada dos Profissionais da Educação*. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LESSA, C. et al. *Pobreza e política social: a exclusão nos anos 90*. Praga: Estudos Marxistas, ano1(3), 63-87, 1997.

NÓVOA, António. *A formação de professores e a profissão docente – os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. *Dever e direito à formação continuada de professores*. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/257/247>. Acesso em: 03/11/2011, às 15h40min.

SUDBRACK, Edite Maria. *Relatório de Pesquisa*. URI, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In *Revista Educação e Sociedade – SCIELO*, Campinas, v. 21, n. 73, Dezembro de 2000.

## **PÔSTERES**

## **A ARTE –TERAPIA NO ATENDIMENTO A UM GRUPO DE ALUNOS NA APAE-RS**

Elisandra Alves<sup>1</sup>

Zuleika Kohler Gonzáles<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho pretende descrever uma prática desenvolvida por uma acadêmica do curso de Psicologia da URI - Campus de Frederico Westphalen, junto a um grupo da APAE em Palmitinho – RS no ano de 2010. O trabalho objetiva a utilização da arte através de atividades manuais tais como pintura, desenho, entre outras. Buscando ajudar de forma terapêutica, social e pedagógica na habilitação e reabilitação do sujeito, considerando que a arte possibilita o indivíduo a brincar com traços, formas e cores que são capazes de trazer um grande entendimento sobre seu meio e auxiliá-lo na compreensão de si no grupo. Tem por foco possibilitar a expressão em um processo criadouro de angústias internas do sujeito, na qual não podem ser expressas com a fala. No trabalho realizado percebeu-se que essa técnica proporciona um maior fortalecimento das capacidades cognitivas, emocionais do sujeito e a sensação de prazer quanto ao resultado de suas produções levando o sujeito a refletir sobre si quanto às suas ações e sentimentos. Acredita-se que o trabalho com a arte-terapia em grupos é de extrema importância para a socialização e desenvolvimento da comunicação do sujeito e facilitaria a expressão dos sentimentos e angústias em grupos terapêuticos realizados por profissionais especializados.

**Palavras-chave:** APAE. Arte-Terapia. Psicologia.

A APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) de Palmitinho tem por objetivo atender por meio de um trabalho terapêutico e pedagógico, a inserção e reabilitação social de crianças, jovens e adultos com deficiência mental e múltipla, contando para isso com um trabalho multidisciplinar, com psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, pedagogos, psicopedagogos, professores de educação física e ainda com o apoio da comunidade e em especial dos familiares de seus usuários.

A instituição contém uma ótima infra-estrutura, uma equipe de profissionais multidisciplinares bem qualificados, funcionando em dois turnos, atendendo pessoas de todas as idades, alguns em turno inverso ao que frequentam a escola regular. As turmas e atividades são divididas e desenvolvidas de acordo com a possibilidade de cada um, sendo estimulados dentro das suas limitações. A APAE institui regras e normas de boa índole e convivência. Essa postura é presente e percebida através dos relatos orais de seus frequentadores e é cumprida por todos. Respeito e carinho são valores imprescindíveis em seu meio.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Psicóloga Mestre em Psicologia Social. Doutoranda em Psicologia Social pela UFRGS.



O trabalho realizado por uma acadêmica do curso de Psicologia da URI - Campus de Frederico Westphalen, junto a um dos grupos da APAE no ano de 2010 objetivou a utilização da arte através de atividades manuais tais como pintura, desenho, reciclagem, entre outras, buscando ajudar de forma terapêutica, social e pedagógica na habilitação e reabilitação do sujeito, considerando que a arte possibilita o indivíduo a brincar com traços, formas e cores que são capazes de trazer um grande entendimento sobre seu meio e auxiliá-lo na compreensão de si no grupo. Tem por foco possibilitar a expressão em um processo criadouro de angustias internas do sujeito, na qual não podem ser expressas com a fala. Ranciere (2007) preconiza que a arte é vida e viver é uma arte, afinal a própria arte é resistência e viver implica em resistir, onde permite o sujeito a reinventar a si próprio amenizando o conflito consigo mesmo através desta expressão que implica muita emoção.

Vigotski (1999) ressalta também que “A arte é o social em nós e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado isso não significa de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais, ou seja, nessa expressão, além do subjetivo o sujeito também expressa sua visão e princípios sociais” (Pg.96).

A música assim como a arte, se faz uma importante mediadora na construção do sujeito individual, nas relações, nos processos de criação e na construção de identidades coletivas. Ela ativa as capacidades internas de transformações e renovação.

Maheirie (2006) coloca que:

A música possibilita uma linguagem reflexiva e afetiva uma vez que traz e cria novos elementos cognitivos expressando e produzindo uma determinada racionalidade, ao mesmo tempo em que revela e cria sentimentos de emoção. Um espetáculo musical possui uma função simbólica uma vez que pode revelar e traduzir uma época, um fato, ou outro objeto qualquer, de tal modo que seu processo de criação se objetiva sempre num produto histórico-social. É possível afirmar que a música, como uma objetivação artística que realiza a amarra de todo o espetáculo musical criado pelos sujeitos do contexto investigado ( p. 7).

No trabalho realizado percebeu-se que essas técnicas proporcionam um maior fortalecimento das capacidades cognitivas, emocionais do sujeito e a sensação de prazer quanto ao resultado de suas produções. Portanto percebe-se que as atividades desenvolvidas no grupo levam o sujeito a refletir sobre si quanto às suas ações e sentimentos.

Pode-se verificar no grupo ainda, que a participação da família no contexto do mesmo tem sido muito favorável para o estabelecimento do bom relacionamento e funcionamento dentro do grupo, bem como na reabilitação dos usuários. Acredita-se que o trabalho com a arte-terapia em grupos é de extrema importância para a socialização e desenvolvimento da comunicação do sujeito e ainda facilitaria a expressão dos sentimentos e angustias em grupos terapêuticos realizados por profissionais especializados.

**ABSTRACT:** The present work intends to describe a practice developed by an academic of course of Psychology URI – Campus of Frederico Westphalen, with a group of APAE in Palmitinho – RS in 2010. The study aims the utilization of art through manual activities such as painting, drawing, among others. Seeking to help in a therapeutic form, social and pedagogical in habilitation and rehabilitation of the subject, considering that art allows the individual to play with traces, forms and colors that are able to bring a great understanding about their midst and help you in the understanding of each other in the group. Has focused enable the expression in a breeding process of internal anguish of the subject, which cannot be expressed in speaking. At work performed it was noticed that this technique offers a further strengthening of cognitive, emotional rather subject to reflect on themselves as to their actions and feelings. It is believed that the work with art therapy in groups is extremely important for socialization and communication development of the subject and would facilitate the expression of feelings and anxieties in therapeutic groups conducted by specialized professionals.

**Keywords:** APAE. Art Therapy. Psychology.

## REFERÊNCIAS

MAHEIRIE, Kátia et.al. *Significados e Sentidos da Música: Uma Breve “Composição” A partir da Psicologia Histórico - Cultural*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a12.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2010.

RANCIERE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



# AS INCIDÊNCIAS NO CONSELHO TUTELAR: A VISÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eliane Milane<sup>1</sup>

Maria Teresa Cauduro<sup>2</sup>

**Resumo:** Relato aqui, a atuação do Conselho Tutelar de um município do interior do RS. O período foi de 2011 a 2012 com crianças e adolescentes de faixa etária de 1 a 16 anos. Os casos foram de violência doméstica, abuso sexual, drogas, exclusão escolar, preconceitos raciais e outros sócios econômicos. São crianças e adolescentes em situações de risco e de vulnerabilidade social. As medidas tomadas visaram uma ação imediata de encaminhamento a Rede - CRAS, termo de responsabilidade aos pais e medidas de proteção, ficha FICAI (exclusão escolar). O conselho esta disponível na sociedade para: OUVIR, ORIENTAR e ENCAMINHAR. A experiência apontou que o profissional de Educação Física é fundamental para a valorização e inserção destas crianças na sociedade. O diálogo, as brincadeiras e jogos oportunizaram diferenças no contexto. Há rótulos: “não adianta mais,” “este não tem mais jeito.” Estes fazem parte da nossa sociedade e temos responsabilidades para com eles. Família, Escola e Estado são responsáveis pelo desenvolvimento desses atores e necessitamos desenvolver ações multidisciplinares para evitar a exclusão escolar que neste momento ainda não apresentou resultados positivos nesse Conselho.

## INTRODUÇÃO

Durante o século XX, ao lado da permanência da tradição caritativo-assistencial, surge a visão de que as condutas anti-sociais dos menores devem ser tratadas como “caso de polícia”. Esse modo de entender o problema dá início a uma tradição autoritário-paternalista marcada pela mentalidade de reprimir e corrigir: o “menor” que é visto como ameaça social deve ser regenerado, reformado pela reeducação, a fim de possa ser devolvido pelo poder público ao convívio social, destituído de qualquer vestígio de periculosidade e transformado em cidadão ordeiro, respeitador da lei, da ordem, da moral e dos bons costumes.

Os modelos assistencialista e autoritário convivem e combinam-se até hoje, mesmo após todo o processo de abertura e consolidação democrática que fez emergir a Doutrina da Proteção Integral.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Educação Física URI/FW. Bolsista voluntária da linha de pesquisa Formação de professores e práticas educativas.

<sup>2</sup> Prof. Dra. Curso de Educação Física, Pedagogia, Pós graduação em Educação-Mestrado em Educação URI/FW. Linha de Pesquisa Formação de Professores e práticas educativas.

## **O QUE É O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE?**

O Estatuto (Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990) regulamentou as conquistas em favor das crianças e adolescentes, apontadas no artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Como explicitado no artigo 1º, trata-se de uma lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O Estatuto expressou as diretrizes explicitadas no artigo 204 da Constituição, que determinam a descentralização político-administrativa e a participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (federal, estadual e municipal) para as ações governamentais na área da assistência social.

O Estatuto visa à promoção de mudanças profundas que extrapolam o campo estritamente jurídico e se desdobram em outras áreas da realidade política, cultural e social no Brasil:

–As crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos exigíveis com base na lei, e não meros objetos de intervenção social e jurídica por parte da família, da sociedade e do Estado:

–As crianças e os adolescentes são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. São detentoras de todos os direitos que têm os adultos e que sejam aplicáveis à sua idade, além dos seus direitos especiais, decorrentes do fato de que, face à peculiaridade natural do seu processo de desenvolvimento, eles não estão em condições de exigí-los do mundo adulto e não são capazes, ainda, de prover suas necessidades básicas sem prejuízo do seu desenvolvimento pessoal e social.

–As crianças e os adolescentes são reconhecidos como absoluta prioridade, ou seja, em qualquer circunstância seus interesses devem prevalecer.

–A formulação das políticas públicas, o controle das ações e o atendimento às crianças e adolescentes devem contar com a participação da sociedade civil organizada.

## **CONSELHO TUTELAR**

O conselho tutelar visa as relações com a comunidade com ética profissional, postura com os destinatários visando a individualidade e respeito à privacidade de cada um. Ele é composto por cinco membros, eleitos pela comunidade para acompanharem as crianças e os adolescentes e decidirem em conjunto sobre qual medida de proteção para cada caso. Devido ao seu trabalho de fiscalização a todos os entes de proteção estão vinculados com Estado, Comunidade e Família.

Conhecer os direitos da criança e do adolescente não é pré-requisito para candidatura a Conselheiro Tutelar. Desconhecê-los porém pode ser motivo para cassação de Conselheiro eleito e em exercício de mandato. Logo, uma vez eleito, o Conselheiro tem o dever de aprender

e conhecer profundamente os direitos da Criança e do Adolescente aos quais tem a função de zelar.

### **SÃO ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO TUTELAR**

Atender as crianças e adolescentes; atender e aconselhar pais ou responsável, aplicando medidas, promover a execução de suas decisões, podendo para tanto: a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações. Encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança e do adolescente; encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência; providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor do ato infracional; expedir notificações; requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário; assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, §3º, inciso II, da Constituição Federal; representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder.

### **QUAIS SÃO OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EXIGÍVEIS PELO ESTATUTO?**

O emprego da expressão “direitos fundamentais” significa que a criança (de 0 a 12 anos incompletos) e o adolescente (de 12 a 18 anos) deixam de ser vistos como portadores de necessidades, de carências, de vulnerabilidades, para serem reconhecidos como sujeitos de direitos exigíveis em lei. São eles: Direito à vida e à saúde; Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; Direito à convivência familiar e comunitária; Direito à educação, à cultura e ao lazer; Direito à profissionalização e proteção no trabalho.

### **A EXPÊRIÊNCIA COMO CONSELHEIRA TUTELAR**

Essa foi a atuação no Conselho Tutelar de um município do interior do RS. O período ficou de 2011 a 2012 com crianças e adolescentes de faixa etária de 1 a 16 anos. Os casos foram de violência doméstica, abuso sexual, drogas, exclusão escolar, preconceitos raciais e outros sócios econômicos. São, na maioria, crianças e adolescentes em situações de risco e de vulnerabilidade social. As medidas tomadas visaram uma ação imediata de encaminhamento a Rede - CRAS, termo de responsabilidade aos pais e medidas de proteção, ficha FICAI (exclusão escolar). Como o conselho esta disponível na sociedade para: ouvir, orientar e encaminhar,

nossas ações as vezes são frustrantes. A experiência apontou que o profissional de Educação Física é fundamental para a valorização e inserção destas crianças na sociedade. O diálogo, as brincadeiras e jogos oportunizaram diferenças no contexto dessas crianças e adolescentes. Há rótulos: “não adianta mais,” “este não tem mais jeito.” Estes fazem parte da nossa sociedade e temos responsabilidades para com eles. Família, Escola e Estado são responsáveis pelo desenvolvimento desses atores e necessitamos desenvolver ações multidisciplinares para evitar a exclusão escolar que neste momento ainda não apresentou resultados positivos nesse Conselho.

RESUMEN: Los modelos paternalistas y autoritarios coexisten y se combinan hasta hoy, incluso después de todo el proceso de apertura y consolidación de la democracia en Brasil. Esto también ocurre en la legislación sobre la infancia y la adolescencia. Este texto tiene como objetivo enseñar una experiencia de la maestra de educación física en el Consejo Tutelar. Familia, Escuela y el Estado son responsables por el desarrollo de estos niños y jóvenes y por lo tanto tenemos que desarrollar acciones multidisciplinares y evitar la exclusión de ellos de la escuela que en la actualidad no ha tenido resultados positivos en este Consejo.

## REFERÊNCIAS

CINTRA, Maria do Rosário Leite. Comentário ao art.19 do ECA. In: CURY, Munir .et al. *Estatuto da Criança e Adolescente comentado*. Comentários jurídicos e sociais. 2.ed. São Paulo: Malheiros, 1996,

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A especificação dos regimes de atendimento- perspectivas e desafios*. Lagoa Santa : Modus Facienti, 2003, p 19.

CURY, Munir. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado – Comentários Jurídicos e Sociais*. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

LIBERATI, Wilson Donizetti. *Estatuto da Criança e Adolescente- comentários*. Brasília IBPS, 1991

MACHADO, Marta Toledo. *A proteção constitucional da criança e adolescente e os direitos humanos*. Rio de Janeiro: ed. Manoele, 2003,.

Site: [www.fmp.com.br](http://www.fmp.com.br)

Site: [www.sjds.rs.gov.br](http://www.sjds.rs.gov.br)

# DÉFICIT HABITACIONAL DA MICRORREGIÃO DE FREDERICO WESTPHALEN

Alessandra Gobbi Santos<sup>1</sup>

Claudia Rogeria Gaida Viero<sup>2</sup>

Cristhian Moreira Brum<sup>3</sup>

G. J. Hartmann<sup>4</sup>

**RESUMO:** O déficit habitacional resultante de domicílios precários na microrregião de Frederico Westphalen é maior que a média estadual. Com 27 municípios, a microrregião é pertencente à mesorregião Noroeste Rio-Grandense, com área de 5.182,529 Km<sup>2</sup> e 175.391 habitantes (IBGE/2010). O direito social à moradia, art. 6º da Constituição Federal é reforçado na Lei 10.257/2001 (Estatuto das Cidades). A Lei 11.888/2008 assegura o direito das famílias de baixa renda (3 salários mínimos mensais) em áreas urbanas ou rurais, à assistência técnica pública e gratuita para projeto e construção de habitação de interesse social para moradia própria. Visou-se sistematizar diretrizes para disciplinas de projeto de habitação de interesse social do curso de arquitetura e urbanismo através do Núcleo Docente Estruturante e colegiado para reestruturar o Projeto Político Pedagógico do curso para atender as diretrizes nacionais de habitação.

**Palavras-Chave:** Déficit habitacional. Habitação de interesse social. Moradia própria.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo aborda um tema preocupante para a microrregião de Frederico Westphalen que é o déficit habitacional desta região. Presume-se que esta microrregião tenha o maior déficit do Estado do RS para famílias com renda de até três salários mínimos nacionais.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Utilizamos dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE / Cidades, Fundação de Economia e Estatística - FEE / DADOS e estudos elaborados pelo Núcleo de Assessoria em Planejamento – Naplan, Universidade Regional Integrada - Câmpus de Frederico Westphalen. Os indicadores analisados foram: domicílios rústicos, ônus com aluguel,

<sup>1</sup> Arquiteta Urbanista, Prof<sup>a</sup> e Coordenadora do Curso de Arquitetura e Urbanismo- alessandra@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Engenheira Civil, Prof<sup>a</sup> do Curso de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil - claudiagaida@hotmail.com

<sup>3</sup>Arquiteto Urbanista, Prof<sup>o</sup> dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica - crmrbr@gmail.com

<sup>4</sup> Administrador de Empresas e Assessor Administrativo – URI Frederico Westphalen



coabitação familiar/famílias conviventes, adensamento excessivo de aluguel e próprio e invasão de domínio público. Pesquisa feita nos 12 maiores municípios da microrregião estudada, durante a realização dos Planos Locais de Habitação de Interesse Social – PLHIS entre 09 e 2011, que são: Alpestre, Caiçara, Frederico Westphalen, Iraí, Nonoai, Palmitinho, Pinheirinho do Vale, Planalto, Rio dos Índios, Trindade do Sul, Vicente Dutra e Vista Alegre, amostrados em 27 municípios (tabela 1).

TABELA 1 – Déficit de domicílios na Microrregião de Frederico Westphalen.

12 Municípios	Total	Déficit habitacional	% do Déficit Habitacional
municípios	de domicílios	total	Total
2000	29.721	3.003	10,10
2010	33.359	5.143	15,41

Fonte: Banco de dados do Núcleo de Assessoria em Planejamento - URI

O percentual de 10,10% passou para 15,41% o que representa um aumento de déficit de habitações de 52,57% na microrregião. Neste caso houve a migração do homem do campo para o meio urbano. Observa-se, na tabela 2, que os domicílios rurais diminuíram em 4,76% e no urbano aumentaram em 29,67%. No total da migração rural / urbano o aumento foi de 11,92%.

TABELA 2 – Domicílios Recenseados na Microrregião de Frederico Westphalen.

Ano	Rural	Urbano	Total
2000	26.262	24.681	50.943
2010	25.011	32.006	57.017

Fonte: FEE/DADOS e Censo Demográfico 2000.

Observa-se, na tabela 1 que o percentual de déficit habitacional apresentado pelas pesquisas do Naplan, em 2010 é de 15,41% e na tabela 2, com dados da FEE/Dados é de 12,46% verifica-se uma diferença de 2,95% a menos desta em relação à primeira. Se for observado o percentual da tabela 1, relativos a 2010, que é de 15,41%, teria a necessidade de 8.786 novas habitações para suportar a demanda populacional, conforme mostra a tabela 3.

TABELA 3 – Déficit de domicílios na Microrregião de Frederico Westphalen.

	Total	Déficit habitacional	% do Déficit habitacional
Microrregião	de domicílios	total	total
2000	50.943	4.998	9,81
2010	57.017	7.104 <sup>5</sup>	12,46
2010	57.017	8.786 <sup>6</sup>	15,41

Fonte: FEE/DADOS e Censo Demográfico 2000.

<sup>5</sup> Dados FEE / Dados,

<sup>6</sup> Pesquisa a campo Naplan - URI

### 3 CONCLUSÃO

Com os dados apresentados visualiza-se um número elevado de necessidades de novas habitações. Objetivou-se traçar diretrizes para o curso de arquitetura e urbanismo no que se refere a ensino, pesquisa e extensão, na área de habitação de interesse social, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, cujo artigo 3º, §2º diz que: “... o curso deverá estabelecer ações pedagógicas visando o desenvolvimento de condutas e atitudes com responsabilidade técnica e social, tendo como princípio, a qualidade de vida dos habitantes dos assentamentos humanos e a qualidade do ambiente construído”. Na extensão, criar metodologias com objetivo de inserir os acadêmicos na proposta de dar assistência técnica pública e gratuita para projeto e construção de habitação de interesse social para moradia própria de baixa renda das famílias (Lei 11.888/2008). No que tange ensino e pesquisa, encaminhar essa temática para a sala de aula preparando o perfil do futuro egresso para compreender e traduzir as necessidades de indivíduos e grupos sociais.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

FEE – FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA Siegfried Emanuel Heuser. *Dados Anuais por Unidade Geográfica*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[http://www.fee.rs.gov.br/feedados/consulta/sel\\_modulo\\_pesquisa.asp](http://www.fee.rs.gov.br/feedados/consulta/sel_modulo_pesquisa.asp)>. Acesso: 22 nov. 2012.

HARTMANN, G.J. *Os Municípios a margem esquerda do rio Uruguai: De Nonoai a Pinheirinho do Vale*. Dados da pesquisa, Pós-Graduação Direito e Gestão Empresarial, URI/FW. Frederico Westphalen, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso: 20 nov. 2011.

MINISTÉRIO DAS CIDADES. Secretária Nacional de Habitação. *Déficit Habitacional no Brasil 2007*. Brasília, 2009.

PLANO LOCAL DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL – PLHIS. Nonoai; Frederico Westphalen; Trindade do Sul: 2009.

\_\_\_\_\_. Alpestre; Planalto: 2010.

\_\_\_\_\_. Iraí; Pinheirinho do Vale; Vicente Dutra; Vista Alegre; Palmitinho: 2012.

PPC. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo - URI/FW, 2011.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional - FURI, 2011 – 2015.



# MUDANÇA TERAPÊUTICA NA PSICOTERAPIA BREVE PSICODINÂMICA EM ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO

Denise Zanatta<sup>1</sup>

Marilia Borba Candaten<sup>2</sup>

Elisandra Alvez<sup>3</sup>

Luis Henrique Paloski<sup>4</sup>

**RESUMO:** A adolescência é marcada por um período conturbado, onde o jovem apresenta uma série de preocupações em relação a sua identidade. Uma característica marcante desse período do desenvolvimento, é que o indivíduo é submetido à elaboração do luto de seu corpo infantil e dos seus pais de infância, processo pelo qual é capaz de gerar angústias marcadas por fatores conflitivos (KNOBEL, 1981). Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa iniciada no segundo semestre de 2012, vinculado ao Curso de Psicologia da URI – Campus de Frederico Westphalen, tem como objetivo investigar aspectos da mudança terapêutica em adolescentes com sintomas de Stress Pós-Traumático que realizaram Psicoterapia de Orientação Analítica, considerando as características da representação mental do *self* e do objeto. Para isso, será utilizado o Inventário de Relações Objetais (ORI) de Gruen e Blatt (1990) no início do tratamento de dois adolescentes e após seis meses de tratamento. Este inventário é composto de três aspectos a serem analisados quanto ao nível de representação mental: Diferenciação-Relacionamento, Nível Conceptual e Análise Temática. Considerando que o projeto está em desenvolvimento, os resultados alcançados até o presente momento se baseiam em referências teóricas sobre o tema abordado. Dessa forma, reconhecendo a escassez de pesquisas relacionadas a essa área entendemos que o Transtorno de Estresse Pós-Traumático influencia para as relações objetais adquirirem distorções. Por esse motivo acreditamos que a Psicoterapia de Orientação Analítica Breve é de fundamental importância para que ocorram mudanças terapêuticas em pacientes que apresentam esse tipo de patologia.

**Palavras-chave:** Mudança Terapêutica. Psicoterapia de Orientação Analítica. Transtorno de Stress Pós-Traumático.

A busca de uma nova identidade no período da adolescência é vivenciada juntamente com a elaboração de perdas simbólicas do corpo infantil e dos pais da infância. Comportamentos impulsivos e/ou manifestações de agressividade passam a ser compreendidas como uma patologia normal, uma vez que o adolescente exterioriza seus conflitos internos de dependência infantil e seus processos de luto através de atuações (KNOBEL, 1981). Portanto, o adolescente irá tentar controlar onipotentemente no plano externo, aquilo de que não dá conta no plano

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia. Professora orientadora do projeto.

<sup>2</sup> Bolsista de Iniciação Científica & Acadêmica do IVº Semestre do Curso de Psicologia da URI – Campus de Frederico Westphalen

<sup>3</sup> Acadêmica do Xº Semestre do Curso de Psicologia.

<sup>4</sup> Bolsista de Iniciação Científica & Acadêmico do VIº Semestre do Curso de Psicologia.

interno(SIERRA, 2000).

Assim, Peter Blos (1998) traduz claramente que a separação das representações infantis e aquisição de um sentido de identidade pessoal-individual é um processo constante na tarefa da adolescência de chegar a uma solução final que o jovem sente ser subjetivamente seu modo de vida. No entanto, aquilo que parece ser normal, em alguns casos também pode estar coadjuvante a um trauma não resolvido e que se configura em um Transtorno de Estresse Pós-Traumático. Em certos casos, isso não é identificado rapidamente, visto que a própria adolescência insere diversas modificações emocionais, físicas, cognitivas e comportamentais. Mas, nos casos de Transtorno de Estresse Pós-Traumático a intervenção psicoterápica faz-se necessária, sendo a Psicoterapia de Orientação Analítica Breve uma das indicações.

Neste sentido, o principal objetivo do processo de psicoterapia analítica é o trabalho de elaboração. Sob o ponto de vista metapsicológico, temas como auto-imagem narcisista, os complexos materno, paterno e fraterno e o estabelecimento de um novo arranjo das identificações constituem-se como aspectos fundamentais neste objetivo. Assim, a resignificação do traumático e o estabelecimento de um novo arranjo das identificações, superando as resistências que se opõem ao trabalho de elaboração por meio da possibilidade de reflexão do analista quanto à técnica, favorecerá o processo (KANCYPER, 2002).

No que diz respeito à mudança terapêutica na adolescência, os aspectos a serem considerados ao final da psicoterapia, envolvem uma identidade mais definida, maior objetividade e clareza acerca das fronteiras do ego e maior capacidade de avaliar seus pais, além de conseguir atingir uma visão mais realista do mundo interno e externo (ZAVASCHI, *et al.*, 1998). Mas há de se destacar que não existe um único caminho para alcançar e/ou avaliar a mudança terapêutica, já que essa ocorre por meio de múltiplos mecanismos.

A representação mental é um constructo chave em diversos âmbitos das teorias psicológicas, incluindo a psicanálise, teoria do apego, cognição social e desenvolvimento. Pesquisas sobre a representação mental e o processo terapêutico têm sido desenvolvidas por Fonagy e Target (1997) que trabalham com o conceito de função reflexiva. Similar a esta compreensão, a representação mental é construída desde as primeiras interações com os cuidadores, resultando em esquemas mentais representativos do *self* e do objeto que se desenvolvem no ciclo vital. Os elementos que compõem os esquemas são conscientes e inconscientes, referem-se a estados afetivos, cognitivos e experienciais. Além disto, refletem o nível de desenvolvimento individual e aspectos do funcionamento psíquico como impulsos e fantasias. Estes esquemas, por sua vez, servirão de base para a regulação emocional e comportamental principalmente nas relações interpessoais, servindo de modelo para a maneira como o indivíduo representa a si mesmo e os demais (BLATT, AUERBACH & LEVY, 1997). Esta construção representativa é estabelecida por experiências individuais que podem associar-se às distorções de vivências afetivas que le-

vam às situações de psicopatologia.

Na visão psicanalítica do desenvolvimento, a construção das representações mentais, a manutenção e a transformação destas representações são aspectos fundamentais nas teorias das relações objetais e apego, constituindo uma importante interface entre aspectos da cognição social e afeto (RAMIRES, 2003). Assim, Elyseu Jr. e Yoshida (2007) apontam o fato que padrões de apego e de posse aparecem na comunicação transferencial de pacientes em psicoterapias psicodinâmicas, na qual podem ser orientadas intervenções do terapeuta.

Estas representações transformam-se ao longo dos anos pelo próprio processo de amadurecimento, tornando-se mais maduras e flexíveis, com capacidade de regular, organizar e dar coerência ao comportamento e estado afetivo interno do indivíduo. Entretanto, situações perturbadoras deste processo de desenvolvimento psíquico podem gerar o estabelecimento de esquemas associados à maior dificuldade de representar a si e aos demais de forma estável e contínua, situações características de maior psicopatologia.

Diante de algumas ferramentas, Gruen e Blatt (1990) desenvolveram um procedimento de análise da representação mental baseado na avaliação de descrições espontâneas de si mesmo (*self*) e de pessoas significativas, considerando a estrutura e o conteúdo destas verbalizações. Utilizando-se de conceitos do desenvolvimento sob a perspectiva psicanalítica e cognitiva, foram elaborados métodos de análise do grau de diferenciação (individualização) e de relacionamento, a organização cognitiva e dimensões qualitativas na descrição do *self* e do objeto.

Este instrumento, Inventário de Relações Objetais (ORI) é uma ferramenta valiosa para a visualização da mudança terapêutica em níveis complexos como: Diferenciação-Relacionamento, Nível Conceptual e Análise Temática. Dessa forma, a pesquisa tem como intuito investigar aspectos da mudança terapêutica em adolescentes com sintomas de Estresse Pós-Traumático que realizaram Psicoterapia de Orientação Analítica, considerando as características da representação mental do *self* e do objeto. Com esse objetivo, será aplicado o ORI antes de o tratamento ser realizado e após seis meses com dois adolescentes.

**ABSTRACT:** The adolescence is marked by a troubled period, where the young man has a number of preoccupations in relation to their identity. One marked characteristic of this period of development, is that the individual is submitted to the elaboration of mourning for their infant body and their parents in infancy, the process by which it is able to generate distress marked by conflicting factors (KNOBEL, 1981). From this perspective, this research started in the second semester of 2012, linked to the Course of Psychology – Campus of Frederico Westphalen, aims to investigate aspects of therapeutic change in adolescents with symptoms of Disorder Post Traumatic Stress who performed Analytic Psychotherapy, considering the characteristics of the mental representation of self and object. For this we will use the Object Relations Inventory (ORI) of Gruen and Blatt (1990) the beginning of treatment of two adolescent and after six months of treatment. This inventory consist of three aspects to be analyzed on the level of mental representation: Differentiation-Relationships, Level Conceptual and Thematic Analysis. Considering that the project is development, the results achieved until de present moment are based on theoretical references about the topic. In this way, recognizing the dearth of research related to this area believe that the Disorder Post Traumatic Stress affects the object relations. For this reason we believe the Analytic Psychotherapy is of fundamental importance for therapeutics changes in patients with this pathology.

**Keywords:** Disorder Post Traumatic Stress. Moving Therapy. Analytic Psychotherapy.

## REFERÊNCIAS

BLATT, S. J., & AUERBACH, J. S. (2003). Psychodynamic measures of therapeutic change. *Psychoanalytic Inquiry*, 23, 268-307.

ELYSEU JR., S., YOSHIDA, E. M. P. (2007). *Apego e posse em psicoterapias psicodinâmicas*. *Interação*, v. 11, 147-154.

FONAGY, P., & TARGET, M. (1997). *Attachment and reflective function: Their role in self-organization*. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.

GRUEN, R. J. & BLATT, S. J. (1990). *Change in self- and object representation during long-term dynamically oriented treatment*. *Psychoanalytic Psychology*, 7, 399-122.

KNOBEL, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. Em Aberastury, A. (Org.) *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KANCYPER, L. (2002). Proceso y no proceso en el psicoanálisis y en la psicoterapia. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 3, 179-189.

RAMIRES, V. R. R. (2003). Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 2, 403-410.

RUBINSTEIN, G. H. (1998). Reflexões acerca da prática psicanalítica com pacientes adolescentes. Buenos Aires. Em J. Outeiral (Org.). *Clínica psicanalítica de crianças e adolescentes: desenvolvimento, psicopatologia e tratamento*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda.

SIERRA, L. R. (2000). Book Reviews: Adolescent and Psicoanálisis. Perret-Catipovic, M. & Ladame, F., (1998). London: Karnac Books. *The International Journal of Psychoanalysis*. 6, 1250-1252.

ZAVASCHI, M. L. S. *et al.* *Psicoterapia na adolescência*. Cordioli (Org.). *Psicoterapias: Abordagens atuais*. (pp. 467-483). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# PSICOLOGIA E MÍDIA:PROBLEMATIZANDO CONCEITOS E CONSTRUINDO SUBJETIVIDADE <sup>1</sup>

Iara Fátima Durante<sup>2</sup>

Francini Rodrigues da Silva<sup>3</sup>

Luana Prestes Fuchina Cervinski

Valquiria Goetz

Luzia Bruna da Rocha

Edinara Michelon Bisognin<sup>4</sup>

Eliane Cadoná<sup>5</sup>

**RESUMO:**O projeto de extensão intitulado “Momento Psi” é uma proposta do Curso de Psicologia da URI – Campus de Frederico Westphalen, que visa, através de suas práticas, levar a Psicologia para a comunidade. Dessa forma, configura-se em um programa de rádio que aborda assuntos variados e que se utiliza da tecnologia midiática para tratar destes à luz dos conhecimentos da Psicologia. Tais temáticas são baseadas em uma pesquisa, no formato de enquête, efetuada junta à comunidade, realizada pelo referido curso no ano de 2010. Os programas são veiculados semanalmente, sendo produzidos e gravados pelas acadêmicas e professoras participantes do projeto, que trabalham em parceria com a Rádio Comunitária deste município, que transmite o “Momento Psi” para a comunidade em dois momentos: às 12h30min e às 15h30min. As temáticas são abordadas nos programas de forma ética e criativa, e problematizam discursos sociais contemporâneos cristalizados, utilizando-se da Mídia como promotora de práticas de liberdade. O “Momento Psi” prima pela movimentação do pensamento, na busca pela quebra de estereótipos e reflexão crítica, por intermédio de saberes da ciência diluídos junto à comunidade. Além disso é um espaço que permite mostrar a Psicologia com uma visão mais ampla e com papel social de promover saúde e exercer cidadania.

**Palavras Chave:** Mídia. Psicologia. Subjetividade. Comunidade. Ciência

O presente trabalho pretende descrever uma prática do Curso de Psicologia da URI – Campus de Frederico Westphalen. Esta mesma prática objetiva promover uma aproximação entre a Psicologia e a Comunidade, por intermédio da veiculação de um programa de rádio intitulado “Momento Psi”, formulado em parceria com a Rádio Comunitária deste mesmo município.

<sup>1</sup> O presente trabalho relata a prática do projeto de extensão desenvolvido por acadêmicas e professoras do Curso de Psicologia da URI – Campus Frederico Westphalen, intitulado “Nas ondas do rádio – Comunicação, Mídia e Psicologia: O que a Psicologia tem para comunicar?”

<sup>2</sup> Bolsista - Projeto de Extensão do Curso de Psicologia da URI - Campus Frederico Westphalen.

<sup>3</sup> Voluntárias - Projeto de Extensão do Curso de Psicologia da URI - Campus Frederico Westphalen.

<sup>4</sup> Professora orientadora - Projeto de Extensão do Curso de Psicologia da URI - Campus Frederico Westphalen.

<sup>5</sup> Professora orientadora - Projeto de Extensão do Curso de Psicologia da URI - Campus Frederico Westphalen.



O “Momento Psi”, além de levar conhecimentos científicos para a população radiouvinte, exercita um dos princípios fundamentais do Código de Ética dos/as psicólogos/as, que é “promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão”(CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005, p. 7).

Assim, segundo Furtado (2008), há uma grande importância na participação do psicólogo na Mídia, meio pelo qual se permite que a profissão cumpra seu papel social, na medida em que é possível prestar esclarecimentos e serviços à comunidade, proporcionando à mesma um contato com o saber científico, permitindo que cada sujeito possa se sentir pertencente e responsável pela comunidade.

Desta forma, os assuntos abordados neste espaço derivam de uma pesquisa realizada em 2010 junto à comunidade de Frederico Westphalen e região em formato de enquete. Nesta mesma pesquisa, foram entrevistadas 400 pessoas de ambos os sexos e identificados temas que as mesmas gostariam que fossem tratados em um programa de rádio. A partir daí, buscou-se desenvolver questionamentos e reflexões sobre os mesmos, abrindo espaço para sugestões, seja sobre o tema ou sobre o programa.

O “Momento Psi” é transmitido todas as segundas-feiras, às 12h30min e às 15h30min, com duração de 3 e 10 minutos respectivamente, e desenvolvido e gravado pela bolsista, voluntárias e professoras participantes do projeto.

Neste espaço, busca-se problematizar algumas verdades que estão cristalizadas, mas sempre em consonância com as questões éticas implicadas, utilizando-se de uma linguagem acessível sem perder a cientificidade, aproximando a Ciência Psicológica da comunidade. E para além dos temas levantados, busca-se divulgar uma Psicologia desprovida de estereótipos e preconceitos, mostrando também o trabalho realizado pelo curso, levando ao conhecimento dos radiouvintes todos os demais projetos e práticas de estágio desenvolvidas por acadêmicos/as e professores/as do referido curso.

Ao aproximar os conhecimentos advindos da Ciência Psicológica da população, acredita-se que a academia cumpre com seu papel de não hierarquizar o conhecimento, entendendo que este deve ser de acesso universal. Quando se veicula um programa com um viés problematizador, que não dá receitas, mas que instiga o movimento do pensamento, entende-se que se promove saúde e autonomia, princípios fundamentais para um fazer profissional responsável e comprometido com a transformação social.

Percebe-se, neste contexto, a Mídia como formadora de opinião. Segundo Calvino (2009, p. 39), a ela raramente tem sido dado o papel socializador da “emergência da subjetividade”. Levando em conta esta colocação, pensa-se que muitas vezes as crianças passam mais

tempo em frente à televisão do que com a família e na escola, sofrendo assim mais influência da primeira do que dessas duas últimas, e recebendo essas informações muitas vezes sem ter uma visão crítica do que está sendo trazido.

Para Fischer (2001), a Mídia exerce uma função importante na constituição de subjetividades, por intermédio de imagens, de saberes e de significações em prol da educação das pessoas, apontando-lhes modos de ser e de exercer suas práticas no cotidiano. A mídia assume um papel fundamental na produção do sujeito contemporâneo, veiculando valores, concepções e modos de entender a realidade, sendo um espaço de formação que, junto com a família e as demais instituições, interfere na elaboração de conceitos e modos de viver (Fischer, 1996).

Refletindo sobre o que foi supracitado, e levando-se em consideração que, a todo o momento, se recebe informações através de recursos midiáticos, a ideia deste projeto de extensão é de que se faz necessária uma postura crítica e ética, problematizando verdades e conceitos, questionando assim os conteúdos que são veiculados inclusive na Mídia, favorecendo, através dos programas, a construção de sujeitos críticos e com postura problematizadora.

O programa ora apresentado busca, desse modo, através de conteúdos de interesse da comunidade, proporcionar essas reflexões e problematizações sobre os temas abordados no decorrer dos programas. Convida ainda a população radiouvinte a participar efetivamente dos programas, a partir de abertura para críticas e sugestões, na busca pelo protagonismo de quem os assiste.

Em meio à elaboração dos programas, utiliza-se do conceito de Clínica Ampliada, que engloba muito mais do que a ausência de sintomas e de doença, mas também qualidade de vida e valorização dos direitos humanos, para que, além disso, os/as usuários/as dos serviços da Psicologia se tornem cidadãos e cidadãs ativos/as e participantes.

Assim, quando se proporciona a participação da comunidade em meio aos processos de intervenção, levando ao seu alcance assuntos que, além de serem de seu interesse, promovam reflexão e proporcionem uma visão crítica, dá-se espaço para sugestões, favorecendo para que esta se perceba como participante ativa, exercendo cada vez mais seus direitos e deveres enquanto cidadãos e cidadãs. Por outro lado, a Psicologia e a academia exercem sua função de promover saúde, autonomia e empoderamento do sujeito.

**ABSTRACT:** The extension project titled “Momento Psi” is a proposal from the URI Psychology Course – Campus of Frederico Westphalen, which aims, through their practices, to bring the Psychology to the community. Thus, it consists on a radio program that discusses several subjects and uses the media technology to address these in the light of the Psychology knowledge. These themes are based on a survey, in the poll format, performed together with the community, conducted by the said course in 2011. The programs are aired weekly, being produced and recorded by the academics and teachers that participate in the project, which works in partnership with the Rádio Comunitária from this town, which transmits the “Momento Psi” for the community in two times: at 12h30min and at 15:30min. The themes are discussed in the programs in an ethical and creative way, and create contemporaneous crystallized social speeches, using the media as a promoter of freedom practices. The “Momento Psi” aims for the movement of thought, in the quest to break stereotypes and critical reflection, by the knowledge of science

diluted together with the community. Moreover it is a space that lets Psychology be shown with a wider view and with the social role to promote health and exercise the citizenship.

**Keywords:** Media.Psychology.Subjectivity.Community.Science.

## REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair. *O que é Psicologia da Mídia?* Disponível em <http://www.pol.org.br/midia/conteudo.cfp>, acesso em 07 fev. 2011.

CALVINO, Manuel. Mesa de Abertura. In: Conselho Federal de Psicologia. *Mídia e Psicologia: produção de subjetividade e coletividade*. 2.ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Código de ética Profissional dos psicólogos*. Resolução nº. 10/05, 2005.

FISCHER, R. M. B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. *Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV*. Estudos Feministas, 586-599, 2001.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIA**



# **CONHECIMENTO X REALIDADE: PERCURSOS E PERCALÇOS DA CULTURA DIGITAL NA SALA DE AULA**

Darlan dos Santos<sup>1</sup>

Elisabete Cerutti<sup>2</sup>

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 DO AUTOR E COAUTOR DO TRABALHO**

Darlan dos Santos é acadêmico do curso superior de Ciência da Computação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e monitor da oficina de cultura digital (tecnologias educacionais) do programa Mais Educação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Giusto Damo.

Elisabete Cerutti é graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre-RS.

### **1.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

O Programa mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

As monitorias realizada nas oficinas do Programa são de caráter voluntário.

É ofertado inúmeros macrocampos, sendo que, o trabalho referiu-se ao macrocampo de Cultura Digital, com a oficina de Tecnologias Educacionais.

---

<sup>1</sup>URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen Frederico Westphalen – RS – Brasil. darlan@uri.edu.br

<sup>2</sup> URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen Frederico Westphalen – RS – Brasil. beticerutti@uri.edu.br

### 1.3 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GIUSTO DAMO

Fundada no ano de 2002, através do Decreto de Criação 021/2012, é localizada na Rua Capitão Raimundo, 279, bairro Santo Antônio, Frederico Westphalen/RS.

Pertencente à rede municipal de ensino, a escola é a segunda maior do município, desta rede, e conta com turmas desde a pré-escola até a oitava série.

Atualmente, a direção da escola é feita pela professora Mariluza Terezinha Pertuzatti, sendo que a vice direção fica a cargo da professora Andréia Janice Piovesan.

## 2 OBJETIVOS

Objetivava-se inicialmente, a interação usuário-máquina, que propiciasse aos alunos um maior conhecimento e uma assimilação do que é o computador e qual as suas finalidades.

Apresentar em um contexto geral, o mundo tecnológico no qual, direta ou indiretamente os alunos estão inseridos.

Ensiná-los que o computador é um forte aliado nos dias atuais e que isto se torna cada vez mais presente na vida deles.

Propiciar um contato prático e direto com diversas ferramentas disponíveis no laboratório de informática da escolar.

## 3 METODOLOGIA

A atual geração já nasceu capacitada e instrumentalizada para usar a tecnologia, mas isso não significa que esteja apta para selecionar.

Tendo em vista que alguns faziam o primeiro contato com o computador, inicialmente havia a necessidade de apresenta-los os componentes, bem como as suas nomenclaturas através de dinâmicas, sendo que, para os anos iniciais teve-se que adotar a assimilação com algumas coisas do cotidiano, até mesmo, partes do corpo.

Para os alunos que não sabiam ler, foi feito a retomada da aprendizagem silábica, através da digitação das sílabas aprendidas em aula, através do Processador de Texto do Linux Educacional.

Com os anos finais foi efetuado demonstrações de vídeos e afins sobre jogos interativos, navegadores, buscadores de pesquisa e sites da web. Após algumas aulas expositivas e práticas, através da autorização escrita dos pais, os alunos puderam conhecer os laboratórios de informática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, sendo que neste espaço, no primeiro momento foi trabalhado com o software Goo-

gle Earth e, no segundo momento, foi colocado em prática o que foi aprendido em laboratório sobre jogos interativos, podendo eles, jogar e interagir com o XBOX 360, disponibilizado pela universidade.

Após a visita, os alunos efetuaram um relatório e através deste, foi feita uma matéria pelo setor de comunicação da Universidade e publicado no site da mesma, onde, através dessa matéria, pode-se introduzir o novo assunto sobre sites web. A matéria pode ser conferida no endereço <<https://www.fw.uri.br/site/vernoticia2.php?id=3451>>.

#### **4 CONCLUSÃO**

No decorrer do projeto pode-se concluir que houve uma desmistificação da informática como lazer do turno oposto da aula, sobretudo, houve um aumento do conhecimento, tendo em vista que alguns realizavam o primeiro contato com o computador.

Outrossim, os alunos puderam ter uma visão do computador como seu aliado, não só para os afazeres diários, mas também, para os seus futuros como nativos digitais.

Tiveram também, uma maior inserção em um mundo tecnológico sem que houvesse a perda do ensino, em sala de aula. A produção dos mesmos foi bastante acentuada positivamente.

E, como todos, inseridos em um mundo digital, todos os participantes do projeto puderam ter as suas habilidades aumentadas.

**CULTURA DIGITAL:** a visão do mundo tecnológico inserido no contexto educacional.





## **O PIBID COMO EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Vanderlei Atalábio Machado<sup>1</sup>

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto de Letras). O referido Programa tem como foco propiciar a aquisição, organização e aplicação de conhecimentos inerentes a questões linguísticas com ênfase na formação cultural. Isso posto, busca-se a inter e transdisciplinariedade através da inserção do acadêmico no contexto das escolas de educação básica.

Nesse sentido, o subprojeto de Letras propõe desencadear ações que possibilitem aos bolsistas licenciandos em Letras, o conhecimento e a análise da realidade escolar através da realização de oficinas de leitura, conhecimento linguístico, produção textual e literatura, visando aprimorar as questões acerca da competência comunicativa.

Para fins de exemplificação, serão citadas duas oficinas de cada unidade, realizadas durante o período vigente do PIBID.

Quanto à leitura: a partir do texto “Duas Peças”, de Luís Fernando Veríssimo, realizou-se a ordenação da crônica. Para essa tarefa os alunos foram divididos em cinco grupos que receberam o texto fragmentado, utilizando papel pardo a sua contextualização, observando aspectos estruturais, estilísticos, comunicativos e discursivos.

Essa atividade foi realizada com o intuito de propiciar a interação dos alunos com o texto e desenvolver competências que permitissem a eles a compreensão que todo texto tem um autor, com um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico.

A escolha do autor foi devido à vinda do escritor Luís Fernando Veríssimo na Feira do Livro do município de Frederico Westphalen. No decorrer da atividade observou-se que os alunos tiveram dificuldade para encontrar os termos conectivos para organizar o texto, mas desafiaram-se e realizaram a tarefa. Após a discussão, o grupo ganhou o texto e sua sequência correta. Aspectos de coesão e de coerência selecionados para justificar a discussão das temáticas, sugeridas pelo autor.

Ainda em relação à leitura, desenvolveu-se uma atividade na qual acrescenta-se pala-

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Letras, bolsista do Projeto PIBID.

vras aleatórias para cada texto apresentado.

O objetivo desta oficina era o de oportunizar aos alunos uma atividade que possibilitasse o desenvolvimento da habilidade de análise e compreensão dos elementos necessários para que determinada ideia fosse transmitida. Aos alunos coube a tarefa de analisar cada texto e identificar a palavra que estava em desacordo com o sentido, com a coesão e a coerência da ideia exposta em cada texto.

Durante o desenvolvimento dessa oficina, percebeu-se que alguns alunos tiveram dificuldade em encontrar as palavras infiltradas. Ressaltamos aqui que para encontrá-las era preciso analisar a ideia transmitida pelo texto e não somente a parte estrutural do parágrafo, das frases ou das orações. Porém, tais dificuldades foram sanadas até o final da oficina.

Quanto à produção textual, a oficina teve o objetivo principal foi desenvolver o raciocínio lógico dos alunos. Isso devido ao fato de que cada grupo deveria escolher uma letra. Após a escolha, era necessária a realização de uma sentença que a letra deveria estar presente no início de todas as palavras escolhidas para a elaboração da frase. Durante a realização da tarefa, os alunos puderam manusear o dicionário para escolher verbetes adequados à letra escolhida e condizente ao sentido do texto.

Para a realização desta atividade foram disponibilizadas folhas de ofício, lápis, borrachas e um dicionário para cada grupo. O desafio era elaborar um pequeno texto coeso e coerente. Além disso, solicitou-se que a atividade deveria ter, no mínimo, quinze palavras.

Para auxiliar na aplicação da oficina de produção textual foram escolhidos um videoclipe com a música “Até quando” do artista Gabriel O Pensador e um cartoon de Quino (criador da Mafalda).

Para o desenvolvimento dessa tarefa, deslocamos os alunos para o auditório da escola para assistir ao vídeo e visualizar o cartoon. Objetivamos desenvolver a oralidade através de discussões acerca da temática expressa nos textos. Questões relacionadas aos direitos humanos, à honestidade e à moral. Na sequência foi solicitado uma produção textual escrita, relacionada aos valores debatidos. Os gêneros escolhidos foram poesia ou conto. Finalizada a tarefa, os grupos apresentaram suas produções e expuseram nos corredores da Escola para mostrar aos demais alunos suas produções e seus pontos de vista e relações temáticas exploradas.

Quanto a análise linguística, realizamos uma oficina para retomar as mudanças ocorridas na ortografia. Destacamo-los através de frases, pequenos textos e realizamos questões objetivas sobre o assunto.

Outra oficina relacionada às questões linguísticas foi referente a textos copiados das páginas das redes sociais. O intuito foi discutir as mudanças que ocorreram na escrita de textos das redes sociais e de texto escritos em linguagem oficial.

Quanto à literatura, em uma das oficinas realizadas foram discutidos os elementos da narrativa: foco narrativo, personagens, espaço, tempo e características do gênero conto.

Após a revisão teórica assistimos o curta gaúcho “Traz outro amigo também”. Durante a discussão para encontrar os aspectos da narrativa e os aspectos fantásticos do filme assistido.

Em seguida, foram distribuídos aos alunos imagens, fotografias de seres fantásticos para a elaboração individual de um conto fantástico

Na segunda oficina de literatura, ouvimos a música “O inferno vai ter que esperar” da banda Rosa Tatoada. Assistimos ao do clipe musical “Você pode ir na janela” da banda Gram, e visualizamos obras de arte Expressionistas.

Objetivamos apresentar outras formas de arte, além da literatura, para demonstrar a contemporaneidade desta arte que mesmo sendo veiculada no século XVIII, no período realista, está presente nos dias de hoje.

Considerando o cronograma de atividades propostas para os quatro módulos, com duração de seis meses cada, englobando a leitura, produção textual, análise linguística, literatura: tendo como temática “O relacionamento e suas interfaces” pode-se concluir que os resultados foram satisfatórios tendo em vista a participação e o rendimento dos alunos nas oficinas bem como o comprometimento da Coordenação do subprojeto de Letras e respectivos bolsistas.

Com relação à sondagem diagnóstica, pode-se afirmar que os aspectos cognitivos e metacognitivos relativos à compreensão, gênero, linguagem, linguística textual e literatura atingiram um nível considerável de crescimento uma vez que as questões aplicadas através da mesma nortearam a elaboração das atividades desenvolvidas nas oficinas as quais obtiveram êxito em sua aplicação.

Procurou-se a efetivação dos objetivos elencados no subprojeto que tem por finalidade inserir o graduando em licenciatura no ambiente escolar adquirindo conhecimento com relação à docência além de propiciar aos discentes participantes das oficinas novas maneiras de interagir com o texto, despertando o interesse em leitura, a consequente produção de textos, análise dos mesmos e a inserção destes as escolas literárias.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 35. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

CADERNOS DA TV ESCOLA: *Português*. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)*. 3.ed. Belo Ho-

rizonte: São Paulo: Itatiaia, Martins Fontes, 1976. 2v.

LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura: uma visão psicolinguística*. Porto Alegre R/S: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**EIXO TEMÁTICO 3:**  
**EXPRESSÕES LITERÁRIAS DE MINORIAS E MARGINALIZADOS**

## **COMUNICAÇÕES**

## A ALIENAÇÃO DO SER HUMANO EM *A HORA DA ESTRELA*, DE CLARICELISPECTOR

Jaci Luft Seidel<sup>1</sup>

**RESUMO:** Publicado em 1977, *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector é um marco da literatura brasileira por representar a alienação do indivíduo na sociedade moderna. O romance narra a história de Macabéia, personagem protagonista, uma figura desprezível, doente, com mau hábitos de higiene, sem rosto numa sociedade degradada, alvo fácil da propaganda e da indústria cultural, voltada às relações pessoais que demarcam a fronteira entre a alienação e o entendimento de que o homem tem do seu papel na sociedade para emitir seu juízo crítico. A comunicação busca analisar, em *A Hora da Estrela*, a alienação do ser humano através da personagem Macabéia que reduz o indivíduo a menos que nada no sistema capitalista, pautado na fragmentação das relações humanas. Para a fundamentação teórica deste artigo, buscaram-se obras de Theodor Adorno e Max Horkheimer.

**Palavras-chave:** *A Hora da Estrela*. Alienação. Modernidade. Adorno. Horkheimer.

*A Hora da Estrela* induz o leitor a uma reflexão sobre a realidade moderna, a alienação presente no Brasil, reflexo da ditadura militar, da modernidade e da indústria cultural. O romance tem como pano de fundo Macabéia que, cercada por dificuldades, vazia de tudo, principalmente de vida, dotada que é de pouca inteligência, sem expressividade e sem charme, representa a classe marginalizada. Isso faz com que a protagonista passe pela vida despercebidamente, como alguém dispensável. Macabéia é uma representante do ser humano no Brasil, do final do século XX, um período em que o homem não tem voz, nem vez nesta sociedade repressiva, feita toda contra ela. Assim, a protagonista, mesmo vivendo à mercê da sociedade, resiste a tudo e busca sobreviver.

Sem iniciativa própria, incapaz de impor-se frente a qualquer obstáculo, Macabéia permite que os acontecimentos fluam inconscientemente, como se o humano se tornasse desumano: “Pois que vida é assim: aperta-se o botão e a vida ascende. Só que ela não sabia qual era o botão de acender. Nem se dava conta de que vivia numa sociedade técnica onde ela era um parafuso dispensável” (LISPECTOR, 1998, p. 29). Ou seja, a sociedade capitalista torna-se cada vez mais técnica e racional, exclui os menos favorecidos, os detentores de uma educação fragmentada, que não conseguem acompanhar a evolução da tecnologia que avança em nome da modernidade. Assim, marginaliza a classe pobre, reduz seus integrantes a coisas. Adorno, em *Dialética do Esclarecimento* afirma:

---

<sup>1</sup>Mestranda em Letras - Área de Concentração - Literatura Comparada - URI - Campus de FW. Julho/2012. Email jlluftseidel@yahoo.com.br.



O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que se torna para ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (ADORNO, 1985. p. 21).

Ou seja, o homem é coisificado, transformado em objeto, que pode ser manipulado pelos detentores do poder. Macabéia não compreende a sua condição social, porém, encontrasse apoiada no Divino, segundo ele, trará uma solução para a sua condição social, uma esperança de melhorar de vida. Freud, em *O Mal Estar na Civilização*, comenta:

A religião restringe esse jogo de escolha e adaptação, desde que impõe igualmente atodos o seu próprio caminho para a aquisição da felicidade e da proteção contra o sofrimento. Sua técnica consiste em depreciar o valor da vida e deformar o quadro do mundo real de maneira delirante – maneira que pressupõe uma intimação da inteligência. A esse preço, por fixá-las à força num estado de infantilismo psicológico e por arrastá-las a um delírio de massa, a religião consegue poupar a muitas pessoas uma neurose individual. Dificilmente, porém, algo mais. [...] Se, finalmente, o crente se vê obrigado a falar dos desígnios inescrutáveis de Deus, está admitindo que tudo que lhe sobrou, como último consolo e fonte de prazer possíveis em seu sofrimento, foi uma submissão incondicional. (FREUD, 2006, p. 92).

Macabéia tem como última esperança a intervenção de um deus. Em sua condição social, ingenuamente, sonha com o seu momento de glória, como a ajuda de uma força superior que ela não conhece, mas já ouviu falar e, por isso, acredita em seus poderes sobrenaturais. Ela entusiasma-se por Jesus, finalmente, prestar atenção nela, por um futuro brilhante, com muito dinheiro e um namorado novo. Macabéia acredita em um deus, aceita a sua condição de alienada, é uma estrutura calcada na fragilidade. A protagonista tinha fé, esperança de melhorar a sua vida, apesar da ingenuidade: “Ela acreditava em anjo e, porque acreditava, eles existem” (LISPECTOR, 1998. p. 40).

Assim, a esperança de ser protegida por um ser superior dava-lhe alento para sonhar com um momento de estrela. Ao ouvir o pastor, pelo rádio, fazendo um apelo: “Arrepende-te em Cristo e Ele te dará felicidade” (LISPECTOR, 1998, p. 37), ela arrepende-se e pede perdão a Cristo, mesmo não conhecendo religião nenhuma, somente ouviu pelo rádio. Macabéia Adorno fala que o medo de perder o eu e o de suprimir com o eu o limite entre si mesmo e a outra vida, o temor da morte e da destruição, está irmanado a uma promessa de felicidade, que ameaça a cada instante a civilização. A alienação do homem não se manifesta apenas na miséria dos trabalhadores, o próprio capitalista é também um alienado, desumanizado, pelo seu culto ao dinheiro, por esquecer-se do humano, focalizando apenas o ter. Sua vida passa a ser pautada

pelo que ele tem, pela exploração do trabalhador, como lembra Bigo:

O abandono de um poder nas mãos dos capitalistas, ergue o capital frente ao trabalho, numa inimizade implacável e acarreta a exploração do homem pelo homem, tendo demolido as próprias noções de rendimento monetário e de empresa, o bloco dos trabalhadores, não podendo mais apresentar-se, a não ser a granel, e o dos consumidores, sendo reduzidos aos produtos *in natura* decretados a cada um, a questão não se coloca mais. (BIGO, 1966. p. 260).

Clarice Lispector, transfigurada em Rodrigo S.M, usa vários artifícios para contar a história de Macabéia, sobre a vulnerabilidade à qual a personagem é submetida. O narrador sensibiliza-se como parte integrante da história, experimenta viver como os nordestinos, vestindo-se com roupa velha, rasgada, sentindo-se nas mais inusitadas situações de miséria da cidade grande, mas para Macabéia, “viver é luxo” (LISPECTOR, 1998, p. 86). Ou seja, para a protagonista, estar viva já representa uma vitória, mesmo vivendo abaixo da linha de pobreza, sem esperança de continuar como datilógrafa. Ela não avança no mundo da técnica, dentro do capitalismo, tanto que morreu atropelada. Horkheimer observa que a grande massa trabalhadora encontra-se cada vez mais distante do conhecimento, que permite aos detentores do poder a dominação sobre a classe dos trabalhadores:

No capitalismo monopolista e na impotência dos trabalhadores diante dos aparelhos repressivos dos Estados autoritários, a verdade se abrigou em pequenos grupos dignos de admiração, que, dizimados pelo terror, muito pouco tempo têm para aprimorar a teoria. Os charlatões lucram com isso e o estado intelectual geral das massas retrocede rapidamente. (HORKHEIMER, 1983, p. 151).

Isso posto, mesmo o grupo mais encorajado, que busca a formação consciente, para atuar como líderes da grande massa alienada, não encontra coragem para seguir em frente e passa a ser dominado. Horkheimer dá um enfoque à racionalidade, salienta que os indivíduos aceitam como naturais a sua condição social, uma estrutura subjugada na fragilidade do ser humano, na falta de conhecimentos dos direitos do cidadão para viver de forma digna, fazendo juz aos direitos sociais:

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planificada e a objetivos racionais. (HORKHEIMER, 1983. p. 130).

Macabéia vem do sertão de Alagoas para o Rio de Janeiro, não por vontade própria, mas com a tia religiosa, que vem transferida, traz consigo a sobrinha, que é carente em todos os aspectos, busca apenas um existir inconsciente. A protagonista traz visível a menos valia do homem, a desumanização, a conformidade com o que é, fruto desse sistema que avança sem

se preocupar com a vida das pessoas. Macabéia aceita passivamente passar pela vida apenas vegetando, não é dotada de criticidade, existe sem atribuir responsabilidades a outros por viver em tamanha miséria.

A protagonista sente-se feliz por poder ir uma vez por mês ao cinema e pintar as unhas de vermelho, orgulha-se por estar nesta vida, por vencer as dificuldades, sem perspectivas de futuro. Ela vibrou de alegria, como numa explosão, pela promessa do namorado, de arranjar emprego na metalúrgica caso fosse despedida do emprego de datilógrafa. Suas alegrias são breves, é feliz por nada, como na visita à cartomante. Ao ouvir que iria mudar de vida, chegou a ter taquicardia a cada previsão otimista da vidente porém, enganosa, como podemos constatar no seguinte excerto:

Fique sabendo, minha florzinha, que até o seu namorado vai voltar e propor casamento, ele está arrependido! E seu chefe vai lhe avisar que pensou melhor e não vai mais lhe despedir! Macabéia nunca tinha tido coragem de ter esperança. Mas agora ouvia a madame como se ouvisse uma trombeta vinda dos céus – enquanto suportava uma forte taquicardia (LISPECTOR, 1998, p. 77).

Ao ser atropelada por Hans, um alemão que dirigia um automóvel Mercedes-Benz, momento em que a vida dela se torna “um soco no estômago [...] agarra-se a um fiapo de consciência e repete mentalmente sem cessar: eu sou, eu sou. Quem era, é que não sabia. Fora buscar no próprio profundo e âmago de si mesma o sopro de vida que Deus nos dá” (LISPECTOR, 1998, p. 84). Aqui tem-se o massacre do sujeito na sociedade capitalista dominada pela técnica, pois a protagonista se contenta com tão pouco, enquanto que a sociedade moderna precisa de muito para ser feliz. Horkheimer observa: “a razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional” (HORKHEIMER, 1983, p. 131). Macabéia segue irracionalmente à razão do sistema, porque não foi dotada de senso crítico, é parte integrante da grande massa dominada pelo poder da economia.

Muitas vezes Macabéia não se reconhece como gente, precisa lembrar de alguns hábitos, entre eles, que consumia a bebida do momento, “gosto de coca-cola” (LISPECTOR, 1998, p. 36), pois é o produto que todos consomem, marca internacional estimulada pela mídia, para sentir-se como gente e ser feliz para depois seguir a sua rotina sistemática obedecendo fielmente a seu superior.

Conformada com a condição de marginalização social, aceita as reclamações do chefe, sendo considerada menos que datilógrafa. O chefe visa friamente à modernização da empresa, não se importa com a vida da funcionária, alerta-a para uma possível demissão, mais tarde, reduzindo-a a objeto. Para tornar este quadro ainda mais cruel, ela submete-se às ordens do patrão com muito respeito, agradecendo-lhe. O fetichismo, a mais valia, o lucro exagerado, reduzem os trabalhadores a objetos. A sociedade de consumo busca sempre o novo, o moderno, fazendo-se valer do valor de troca, preocupando-se apenas com a aparência e não com a essên-

cia, visa apenas ao acúmulo de capital. Marx, em seu artigo *Fetichismo e Reificação* salienta que o esforço humano é transformado em objeto:

A igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma de igualdade dos produtos do trabalho como valores; a medida, por meio da duração, do dispêndio da força humana de trabalho toma a forma de quantidade de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtos, nas quais se afirma o caráter social dos seus trabalhos, assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho.[...] Mas a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada tem a ver com a natureza física desses produtos, nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (HORKHEIMER, 1983, p. 160).

Macabéia é colocada numa classe inferior sem criticidade, passivamente aceita a sua condição social. O narrador averigua que: “Nunca havia jantado ou almoçado num restaurante. Era de pé mesmo num botequim de esquina. Tinha uma vaga ideia que mulher que entra em restaurante é francesa e desfrutável”(LISPECTOR, 1998, p. 40). Definira-se pela primeira vez numa classe social quando leu o título de um livro “Humilhados e Ofendidos”(LISPECTOR, 1998, p. 40). Na sua ignorância, nunca reagiu para melhorar de vida, mas acredita que esta é a sua única forma de sobreviver, “tudo que acontecia era porque as coisas são assim mesmo e não havia luta possível, para que lutar”? (LISPECTOR, 1998, p.40). O narrador chama a atenção sobre a submissão do homem à máquina, em que a técnica e a ciência manipulam o imaginário, coisificam o ser humano, como, por exemplo, quando compara Macabéia com um botão de uma máquina: aperta-se o botão e a vida acende.

Porém, ela não sabe qual é o botão de acender, nem se dá conta de que vive numa sociedade técnica em que ela é um parafuso dispensável, alguém que não serve mais para as novas tecnologias. Estas precisam de pessoas qualificadas, com formação especializada, enquanto Macabéia possui um saber precário. Matos diz que o indivíduo perdeu a sua autonomia, salienta que o setor da produção e das mercadorias se contrapõe ao sistema social:

Razão significa triunfo da máquina, do trabalho, da natureza útil e grátis, razão mistificada que se realiza como razão instrumental, pela qual a natureza, o útilgrátis, é espoliado pela máquina e pelo trabalho. Mistificada porque é o lado abstrato da regularidade, da disciplina do trabalho legitimador dessa prática de pilhagem – prática do trabalho para o capital, da exploração dos homens para o capital. (MATOS, 1989, p. 130)

Olímpico, personagem secundário do romance, tem as sutilezas de um nordestino que precisou matar e roubar para sobreviver. Vítima do mundo, tem a semente do mal, sente prazer em se vingar, o que lhe dá força de vontade para viver. Ambicioso e sem escrúpulos, quer ascender socialmente a qualquer custo, ambiciona ser político. Ele é peça importante que incorpora o caráter da protagonista. Namora Macabéia, mas a julga muito vazia, sem iniciativa, insossa, chegou a afirmar que ela é um cabelo na sopa, então passa a namorar Glória, colega de trabalho

de Macabéia, por ser “carioca da gema”, (LISPECTOR, 1998, p. 59) de morar com os pais e alimentar-se bem, para sentir-se incluído na sociedade.

Rodrigo refere-se com sarcasmo à nordestina ao dizer que ela chegara à conclusão de que vida incomoda bastante, que prefere continuar no seu anonimato, no seu mundo sem iniciativa, com medo de sofrer, de se tornar um bicho rasteiro. Brinca como se ela fosse um fantoche, usa linguagem irônica e detestável, comparando-a com a vida de cachorro. Entretanto, a protagonista acredita que precisa ser feliz, assim, busca a felicidade nas coisas mais corriqueiras. Inconscientemente ela abraça a si mesma com uma vontade doce, era umamaldita e não sabia: “Sim, foi este o modo como eu quis anunciar que – que Macabéia morreu. Vencera o Príncipe das Trevas. Enfim a coroação” (LISPECTOR, 1998, p. 85).

Paradoxalmente *A Hora da Estrela* refere-se à morte como algo maravilhoso e espetacular, comparando-a a um momento de glória: “Pois, na hora da morte a pessoa se torna brilhante estrela de cinema, é o instante de glória, é quando como no canto coral se ouvem agudos sibilantes” (LISPECTOR, 1998, p. 29). A linguagem poética torna clara a intenção do narrador, segundo o qual, a morte seria a única alternativa, compara os olhos faiscantes de Macabéia com o sol poente.

Faz uso da metáfora quando afirma que a morte será algo extraordinário: “estrela de mil pontas”, (LISPECTOR, 1998, p. 85) enfim a vitória: “acho com alegria que ainda não chegou a hora da estrela decinema de Macabéia morrer. Um gosto suave, arrepiante, gélido e agudo como no amor.[...] na morte passava de virgem a mulher”(LISPECTOR, 1998, p. 84). Macabéia, finalmente, chega ao seu momento de estrela. Deitada no chão, sendo observada por uma multidão de gente que não fez nada por ela, nem durante sua vida e muito menos agora, apenas a observam, como se estivessem assistindo a um espetáculo. Chega, então, o seu momento de coroação, de deixar esta vida de miséria, de sofrimento. Ela nascera para o abraço da morte, para viver no paraíso.

**ABSTRACT:** Published in 1977, *A Hora da Estrela* (The Star's hour) by Clarice Lispector is a landmark of Brazilian literature by representing the alienation of the individual in modern society. The novel tells the story of Macabea, the main character, one despicable and sick figure, with nasty hygiene habits, who comes up in the faceless crowd of degraded society, facile aim the advertisement and the cultural industry, dedicated to personal relationships, that mark the border between alienation and understanding that the human beings have of their role in society to issue its critical opinion. The article seeks analyse in *A Hora da Estrela*, the alienation of the human character through Macabea, that denoting the individual unless nothing over the capitalist system, based on disposal in the fragmentation of human relations. For the theoretical foundation of this work, we seek to works of Theodor Adorno e Max Horkheimer.

**Keywords:** Alienation. Modernity. The Star's hour. Adorno. Horkheimer.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosófi-

cos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BIGO, Pierre. *Marxismo e humanismo*: introdução à obra econômica de Karl Marx.

HERDER. 1966. <http://www.estantevirtual.com.br/q/pierre-bigo-marxismo-e-humanismo>. Acesso em 06/07/2012.

FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*, O mal estar na civilização e outros trabalhos. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmundo Freud. RJ. IMAGO, 2006.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro. Labor do Brasil, 1976.

HORKHEIMER, Max. *Textos Escolhidos*. Trad. Edgar Malagodi e Ronaldo Cunha. São Paulo. Abril Cultural, 1983.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. RJ. Rocco, 1998.

MATOS, Olgária. *Os arcanos do inteiramente outro*: A escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo. Brasiliense, 1989.

SALATEL, José Renato. Jornalista e professor universitário. *Alienação do espírito absoluto* A realidade concreta. <http://educacao.uol.com.br/filosofia/marx>. Acesso em: 09/07/2012.



# À MARGEM DO OLHAR: NOTAS SOBRE EXCLUSÃO E MARGINALIDADE NO *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*, DE JOSÉ SARAMAGO

Girvâni Seitel<sup>1</sup>

**RESUMO:** O romance *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de José Saramago, possui como tema central a cegueira, uma epidemia insólita que assola gradativamente a maioria dos habitantes de uma grande cidade. O artigo tem como objetivo verificar na narrativa a representação de sujeitos postos à margem do sistema elitista e opressor, vindo a representar os marginalizados na contraditória sociedade ocidental. O estudo tem por base o pensamento de Sygmunt Bauman no que tange à alteridade no contexto da sociedade líquido-moderna, bem como as nuances acerca dos socialmente descartáveis e da instabilidade, incerteza e precariedade das formas de vida contemporâneas. Os resultados alcançados com a leitura do romance evidenciam que o confinamento imposto pelo Governo é condicionamento externo que interfere na estética da exclusão, pois as personagens são impossibilitadas de manter atos de civilidade. Assim, com o isolamento, o excesso de individuação assoma como metáfora para a cegueira trabalhada na narrativa, culminando na marginalização das personagens.

**Palavras-chave:** *Ensaio sobre a cegueira*. Alteridade. Individuação. Marginalização.

## INTRODUÇÃO

A atual configuração da sociedade exige do ser humano flexibilidade e capacidades cognitivas e adaptativas muito rápidas para que ele não venha a ser descartado do convívio social. Nesse contexto, discute-se as formas de “higienização social” que a sociedade moderna lança mão para excluir aqueles que não têm mais valia, fomentando, assim, a segregação, a xenofobia e a marginalização.

No romance *Ensaio sobre a cegueira* (1995), José Saramago traz à cena uma gama de personagens que não se fixam no mundo ordeiro, e que são, desse modo, vítimas das estratégias excludentes da sociedade atual. O tema central da narrativa é a cegueira, que vitimiza as personagens e caracteriza a crise do sujeito na constelação contraditória, precária e incerta da sociedade globalizada.

O objetivo do estudo é verificar no romance a representação de sujeitos postos à margem do sistema elitista e opressor, vindo a representar os marginalizados na contraditória sociedade ocidental. O recorte temático condiz a uma “visão de fora”, em que se lê o texto literário partindo

<sup>1</sup>Mestrando em Letras. Área de Concentração: Literatura Comparada. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Campus de Frederico Westphalen/RS. Girvani1@yahoo.com.br. O artigo integra os estudos e debates voltados à dissertação em curso. Orientadora: prof. Dr. Ana Paula Teixeira Porto.



do olhar dos governantes, posto que o confinamento imposto aos cegos é condicionamento externo que interfere na estética da exclusão e, automaticamente, na marginalização das personagens.

A leitura do romance leva em conta o pensamento de Zygmunt Bauman em suas considerações a respeito da alteridade no contexto da sociedade líquido-moderna, bem como as nuances acerca dos socialmente descartáveis e da instabilidade, incerteza e precariedade das formas de vida contemporâneas.

## **OLHAR DE FORA**

*Ensaio sobre a cegueira*, oitavo romance de José Saramago, revela as cicatrizes do autoritarismo exacerbado por parte de um governo autoritário de um país fictício no curso de uma epidemia de cegueira que afeta boa parte dos habitantes de uma cidade sem nome. Partindo do fato de não nominar a cidade e não localizá-la dentro de um espaço/tempo, o escritor português faz entender que pode ser qualquer cidade onde imperam as contradições imanentes ao capitalismo avançado. Para Lívia Lemos Duarte (2004), a não localização e a falta de demarcação temporal ampliam a abrangência da narrativa, pois “Saramago convida o leitor a uma revisão de valores e a uma tomada de consciência a respeito da situação do homem enquanto cidadão do mundo” (DUARTE, 2004, p. 04).

O romance inicia com um acontecimento comum ao cotidiano de uma cidade contemporânea qualquer, como muitos automóveis na rua, a tensão e pressa dos motoristas “com o pé no pedal da embraiagem, mantinham em tensão os carros, avançando, recuando, como cavalos nervosos que sentissem vir no ar a chibata” (SARAMAGO, 1995, p. 11). Até que a luz verde do semáforo acende, porém um dos automóveis não se move e “[e]m meio às buzinas enfurecidas e à gente que bate nos vidros percebe-se o movimento da boca do motorista, formando duas palavras: Estou cego”(SARAMAGO, 1995, p. 12). Trata-se, pois, do primeiro caso de uma cegueira branca que lentamente contagia os habitantes da cidade.

Partindo do contágio e do aumento considerável das vítimas da cegueira, a narrativa tece uma reflexão tenaz acerca da alteridade no âmbito dos relacionamentos contemporâneos, sejam familiares, sociais ou profissionais. É, portanto, um texto que se ocupa da desumanização, pois a cegueira não é tão somente a impossibilidade de ver, mas é, sobretudo, uma condição através da qual as personagens não conseguem exercer a humanidade.

Para Maria Ivonete Coutinho da Silva,

[a]s personagens desta narrativa, cegaram porque viviam numa sociedade impregnada pelo excesso de visibilidade e conduzida pela lógica funcional das estruturas sócio-econômicas. O acontecimento da cegueira, acelera o processo de desconstrução e desmascaramento dessas estruturas e também, das relações de existência, visto que todos os esteios referenciais de civilidade são ameaçados pela inusitada cegueira (SILVA, 2012, p. 14).

Na sociedade moderna, reitera a autora, “são muitas as vendas que inibem o olhar” (SILVA, 2012, p. 17). A fala da personagem médico no final da narrativa – “[p]enso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem” – retoma a discussão que envolve a problemática do sujeito contemporâneo, tomado pela cegueira apurada numa perspectiva estética e epistemológica. Jaime Ginzburg, em *Cegueira e Literatura* (2004), elabora uma reflexão sobre a problemática da constituição do sujeito.

Segundo o crítico, a cegueira pode ser lida levando-se em conta dois aspectos. No primeiro aspecto, ela vem “associada conotativamente aos limites do conhecimento, à ilusão, à incerteza” (GINZBURG, 2004, p. 57). Nesse caso, ela é vista como uma metáfora. Em outra perspectiva, a cegueira é vista como “uma forma específica de experiência, caracterizada pelo limite, pela exposição do ser humano, da incomunicabilidade, da impossibilidade de viver senão em uma condição trágica” (GINZBURG, 2004, p. 57).

O romance de Saramago pode ser lido levando-se em consideração os dois aspectos mencionados por Ginzburg. Mas, o segundo aspecto é certamente o mais explícito na obra. Isso pode ser constatado na passagem em que os cegos confinados esperam pela comida que lhes é alcançada diariamente pelo portão. Cientes de que a comida era pouca para alimentar tantos famintos, os cegos se aglomeram na entrada para apanhar o alimento, sendo que os guardas, assustados com a movimentação, disparam:

Os dois soldados da escolta, que esperavam no patamar, reagiram exemplarmente perante o perigo. Dominando, só Deus sabe como e porquê, um legítimo medo, avançaram até ao limiar da porta e despejaram os carregadores. Os cegos começaram a cair uns sobre os outros caindo recebiam ainda no corpo balas que já eram um puro desperdício de munição, foi tudo incrivelmente lento, um corpo, outro corpo (SARAMAGO, 1995, p. 88).

A passagem em tela reforça a noção de que nunca o olhar ocupou tanto o centro dos debates acerca do aparecimento de sujeitos problemáticos como ocorre na contemporaneidade. São os sujeitos incapazes de encontrar uma “ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2002, p. 1), caracterizando a instabilidade dos relacionamentos, em que o outro é visto como uma ameaça à sociedade.

Nesse sentido, a narrativa coloca o “ver” como um problema. “É a cegueira social”, expressa Affonso Romano de Sant’Anna, em *A Cegueira e o Saber* (2006). No cerne dessa questão, para realizar de modo pleno a alteridade, o sujeito precisa enxergar o outro. Mas, no caso das personagens que coabitam no texto de Saramago, o que pensam e como agem em relação aos cegos em quarentena? Assim, buscar os rastros da socialidade na narrativa é discutir o dilema da alteridade num viés que aborde a visão que o sujeito tem a respeito do outro.

Zygmunt Bauman, ao lançar um olhar crítico sobre o dilema da alteridade na sociedade atual, define a modernidade líquida como um cenário de relações sociais desprovidas de víncu-

los, orientadas por uma lógica mercantil que estimula o descarte do que já foi consumido. Para tanto, o sociólogo lança mão do pensamento do antropólogo Claude Lévi-Strauss (1957), que assevera sobre as duas estratégias de enfrentar a alteridade: a antropeômica e antropofágica. Interessa, aqui, a antropeômica, estratégia que se resume no ato de “vomitar”, cuspir os outros vistos como incuravelmente estranhos e alheios: impedir o contato físico, o diálogo, a interação social” (BAUMAN, 2001, p. 118).

No *Ensaio sobre a cegueira*, o confinamento imposto aos vitimizados pela “cegueira branca” caracteriza esse ato de “vomitar”, excluir o outro, não permitindo a interação social, o contato. Ao eleger o manicômio como espaço, o escritor toma partido daqueles sujeitos que a modernidade líquida rejeita por que eles não têm mais valia, pois eles estão fora das normas da sociedade. Isso é comprovado na narrativa quando o presidente de logística e segurança precisa definir para onde os cegos serão encaminhados.

A personagem apresenta para o ministro quatro lugares que podem ser usados para encaminhar as vítimas. Uma feira industrial em fase de conclusão, um hipermercado em processo de falência, uma instalação militar em desuso e um manicômio vazio. Aos olhos dos que estão no poder, e certos de que podem definir os rumos das vidas alheias, as opções dadas são todas relacionadas à marginalização.

Nessa tratativa, a última opção – o manicômio –, é a escolhida, pois essa instância representa a extinção das vontades individuais e a submissão dos cegos à tutela hierárquica do Governo. A feira industrial e o hipermercado, por sua vez, representam espaços que instigam a produção e o consumo, não cabendo, portanto, aos cegos serem levados para tais lugares, pois, como relata a personagem ministro, “[a] indústria não gostaria com certeza, estão ali investidos milhões” (SARAMAGO, 1995, p. 46). Esse processo de despersonalização do sujeito, imerso no oceano da indiferença existencial, é a característica por excelência da ideia de sociedade problematizada por Bauman.

De certo modo, a decisão do ministro se assenta na visão racionalista da modernidade líquida, que estabelece uma cisão entre o “ver” e o “olhar”. O olho do racionalismo, entende Silva,

[...] só é capaz de perceber no objeto a sua geometria, a sua forma, ou seja, a sua objetualidade. O contexto que rodeia o objeto é um conjunto de coisas, não é uma situação em que o sujeito reconhece outro, ou reconhece no outro um sujeito. Esta concepção racionalista da visão contribui decisivamente para que se instale a cegueira na humanidade (SILVA, 2012, p. 19).

Para as personagens que formam o grupo governamental – ministros e guardas –, o não reconhecimento do outro acarreta na exclusão dos cegos que, vistos como um só corpo doente, são lançados fora do círculo social para proteger os demais habitantes da contaminação. Na

narrativa, a cegueira passa a representar para as autoridades um sinal de alerta, pois o risco de contágio poderia passar:

[...] uma passagem da ordem para a desordem pública. [...] A coerção exercida pelo Estado em direção aos cegos instaura uma política de exceção, um estado de sítio em que o alarde precisa, mesmo que aparentemente, surgir controlado. Nesses casos, medidas provisórias assumem estatuto de lei e são tomadas como práticas legitimadas, embora não possuam legalidade jurídica (SILVA, 2011, p. 2).

Na ótica governante, a ordem local deve ser mantida a todo custo. Assim, iniciado o transporte dos cegos e dos demais suspeitos de contaminação pelo “mal branco”, o manicômio abandonado começa a ser habitado. Então, toda vez que chega ao manicômio uma nova leva de cegos, ouve-se do alto-falante um discurso gravado. A voz fala em nome do Governo, que lamenta pela medida tomada em relação à epidemia da cegueira:

O Governo lamenta ter sido forçado a exercer energeticamente o que considera ser seu direito e seu dever, proteger por todos os meios as populações na crise que estamos a atravessar, quando parece verificar-se algo de semelhante a um surto epidêmico de cegueira, provisoriamente designado por mal-branco, e desejaria poder contar com o civismo e a colaboração de todos os cidadãos para estancar a propagação do contágio [...] O Governo está perfeitamente consciente das suas responsabilidades e espera que aqueles a quem esta mensagem se dirige assumam também, como cumpridores cidadãos que devem ser, as responsabilidades que lhes competem, pensando que o isolamento em que agora se encontram representará, acima de quaisquer outras considerações pessoais, um acto de solidariedade para com o resto da comunidade nacional (SARAMAGO, 1995, p. 49-50).

Ironicamente, o discurso do Governo pede desculpas pela medida tomada. Enfatiza, também, que os cegos cumpram com seu papel no decorrer da quarentena, dando-lhes a entender das suas responsabilidades e que o isolamento representa, acima de tudo, um ato solidário para com seus compatriotas. O governo, na ficção de Saramago, é investido de aparências, pois “sua política não cuida do outro, o menos favorecido, pelo contrário, o exclui da sociedade. Nesse sentido, a benevolência e o altruísmo são ornamentos de um discurso supostamente nobre”, afirma Anderson Pires da Silva (2011, p. 50-51).

No romance, o governo, no afã de alargar seu poderio, lança mão de artifícios cruéis para investir na marginalização e exclusão social. Para tal, diz que o isolamento representa um ato de solidariedade com o resto dos habitantes não infectados pela “cegueira branca”. Contudo, no curso do confinamento, essas aparências são postas em xeque pelas personagens. Indignados com as ordens repassadas pela voz no alto-falante, que tratavam sobre o funcionamento das camaratas e regras do manicômio, os cegos percebem que foram traídos. A voz da coletividade ecoa pelo inóspito manicômio: “Estamos fechados. Vamos morrer aqui todos, Não há direitos, Onde estão os médicos que nos tinham prometido” (SARAMAGO, 1995, p. 73). A voz coletiva soa como vazio, ninguém escuta, muito menos o governo. Assim, ao fechar a porta do manicômio, os cegos passam de um estado supostamente igualitário a um estado segregário,

em que o governo passa a ser sustentado por dois pilares: repressão e ausência de direitos básicos para uma vivência digna.

O isolamento dos cegos não contempla segurança, bem-estar, higiene básica e alimentação adequada. Para eles, não há por parte dos governantes o cumprimento das promessas anunciadas. A postura do governo caracteriza a ambivalência da atitude para com os cegos. Uma atitude que expressa os extremos da covardia, pois por um princípio de economia, o governo transfere a responsabilidade moral de seu autoritarismo e negligência para o “outro” - no romance as vítimas da cegueira -, a quem cabe encarnar a máscara da alteridade.

Os cegos confinados no manicômio caracterizam o “refugio humano” que a modernidade líquida não mais quer. Bauman utiliza de modo metafórico o termo “líquido” para caracterizar o processo de despersonalização do indivíduo em sociedade. Líquido-moderna é “uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2009, p. 7).

A sociedade representada no *Ensaio sobre a cegueira* é despersonalizada abruptamente, de um instante para outro passa da condição de “ver” para a cegueira, fomentando o caos e o estranhamento. Diante do caos instaurado pela doença, o governo quer “higienizar” as ruas da cidade, e para que isso seja possível, ele precisa tomar uma medida drástica. Assim, ele instaura uma política de segregação, através de uma medida de segurança extraordinária. O confinamento dos cegos vem ao encontro do observado por Bauman quando refere que ações de exclusão e “limpeza do espaço social” são medidas tomadas em prol da “saúde da sociedade e o ‘funcionamento normal’ do sistema social não sejam ameaçados” (BAUMAN, 2005, p. 81).

Para Bauman, o mundo retratado nas utopias era também um mundo transparente, em que nada de obscuro se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada “fora do lugar”; um mundo sem “sujeira”; um mundo sem estranhos (BAUMAN, 1998, p. 21). No romance, os “estranhos” e a “sujeira” são as personagens cegas, que para o bem-estar social, são trancafiadas e esquecidas no manicômio.

Na narrativa saramaguiana, o funcionamento normal da sociedade é ameaçado por sujeitos doentes, os quais na visão da sociedade elitista e consumista não têm mais utilidade, pois representam o excedente. Em *Vida Líquida* (2009), Bauman lança um olhar crítico sobre os excedentes que a sociedade voltada aos bens de consumo produz e que, no final, refuga, lançando-os ao lixo. Segundo o sociólogo, o lixo humano que as grandes cidades ocidentais produz tornou-se um problema para a sociedade consumista. Sobremaneira, a sociedade globalizada está de mãos atadas diante do fenômeno que despeja pelas ruas das grandes cidades mendigos, desempregados, estrangeiros, enfim, toda uma “massa” de sujeitos que engrossam as estatísticas dos “refugos” que ocupam as ruas das grandes cidades europeias.

Onde deve ser despejado o lixo humano? Bauman não vê com otimismo essa questão, e reitera que:

[a]s formas de lidar com o lixo humano que se transformaram na tradição moderna não são mais viáveis, e novas maneiras não foram inventadas, muito menos postas em operação. Pilhas de lixo humano crescem ao longo das linhas defeituosas da desordem mundial, e se multiplicam os primeiros sinais de uma tendência à autocombustão, assim como os sintomas de uma explosão iminente (BAUMAN, 2004, p. 68).

As personagens cegas representam essa “pilha de lixo”, para os quais a quarentena surge como medida drástica em prol da segurança e liberdade dos habitantes não afetados pela “treva branca”. Em partes, o uso da força por parte do Governo se justifica para salvaguardar o direito dos não atingidos pela doença. Com isso, a liberdade cegos é sacrificada em prol da segurança da coletividade. Suas vozes são silenciadas para o mundo externo.

A atitude por parte do governo para com os vitimizados pela cegueira revela que na conflituosa sociedade líquido-moderna, “manter-se à distância parece a única forma razoável de proceder” (BAUMAN, 2008, p. 93). Nas palavras da personagem ministro, a ordem de “manter-se à distância” é seguida à risca. Assim, a indiferença solapa o último resquício de dignidade que restava aos cegos. Isso é visível quando uma personagem chega à porta principal do manicômio e alerta os guardas sobre as barbáries que ocorrem no local: “Ajudem-nos que estes estão a querer roubar-nos a comida. Os soldados fizeram de conta que não tinham ouvido, as ordens que o sargento recebera de um capitão em visita de inspeção eram peremptória, claríssimas. Se eles se matarem uns aos outros, melhor, menos ficam” (SARAMAGO, 1995, p. 139).

Na passagem, na maneira como os guardas veem o outro é apenas mais um dos sintomas da indiferença e desprezo tão marcantes nas vivências em sociedade. Não há contato direto com os confinados, sendo que é sugerido inclusive seu aniquilamento. Isso é constatado quando um grupo do governo discute a respeito da data para que os cegos sejam liberados. Na concepção do ministro, autoritário e indiferente à mazela dos cegos, a quarentena é um tempo demasiado curto. Por isso, sentencia que “tanto poderão ser quarenta dias como quarenta semanas, ou quarenta meses, ou quarenta anos, o que é preciso é que não saíam de lá” (SARAMAGO, 1995, p. 45-46).

Os cegos são vistos com desprezo, não há compaixão para com as vítimas, que são relegadas à exclusão e ao esquecimento. A rudeza na forma como são tratados os confinados se manifesta em passagens que denotam que a sociedade não se interessa mais pelo humano, e torna-se indiferente às situações que expressam a presença do outro, marginalizando-o. Essa constatação é facilmente percebida a partir da fala do segundo sargento a ocupar o cargo de vigilância: “o melhor era deixá-los morrer à fome, morrendo o bicho acabava-se a peçonha” (SARAMAGO, 1995, p. 89).

Às portas da marginalização, a personagem confinada reconhece que “[é] dessa massa que somos feitos, metade de indiferença e metade de ruindade” (SARAMAGO, 1995, p. 40). O confinamento dos sujeitos cegos lança um olhar marginalizador sobre as formas que a sociedade líquido-moderna lança mão para “higienizar” os espaços urbanos.

A coerção exercida pelo Estado em relação aos cegos instaura uma política de segregação. Aos tomados pela cegueira, cabe o anonimato. A posição social até então exercida pelos sujeitos não mais é levada em conta. Sua condição os destitui do exercício de seus papéis como sujeitos de direitos, inclusive sua identidade é “diluída”, marginalizada. Isso é constatado na voz da personagem que diz: “tão longe estamos do mundo que não tarda que comecemos a não saber quem somos, nem nos lembramos sequer de dizer-nos como nos chamamos” (SARAMAGO, 1995, p. 64).

O confinamento dos cegos pode ser visto como um meio de excluir aqueles que não mais participam do sistema consumista sobre o qual a modernidade fincou suas bases sólidas. Os cegos da narrativa são os estranhos que não tem mais valia para o mundo ordeiro, e “não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (BAUMAN, 1998, p. 27).

A marginalização dos cegos põe em xeque a questão da alteridade, fator tão caro para o sujeito contemporâneo no âmbito dos relacionamentos familiares e sociais. A narrativa mostra que aquele que está à margem do sistema nem nome precisa ter. Marginalizada, a existência dos cegos se assemelha à vida de um cão, drasticamente reconhecida nas palavras da personagem que constata:

[...] para que iriam servir-nos os nomes, nenhum cão reconhece outro cão, ou se lhe dá a conhecer, pelos nomes que lhes foram postos, é pelo cheiro que identifica e se dá a identificar, nós aqui somos como uma outra raça de cães, conhecemo-nos pelo ladrar, pelo falar, o resto, feições, cor dos olhos, da pele, do cabelo, não conta, é como se não existisse (SARAMAGO, 1995, p. 64).

Conformadas com a condição de marginalizados, as personagens do romance cegam porque recusam ver suas fragilidades. À margem da sociedade, elas aceitam a realidade de um sistema elitista e opressor, que os desumaniza, principalmente quando lhes tira o direito de ver, de sentir e de ser. Na voz da mulher do médico, ao refletir se valeria ainda a pena fazer-se de cega entre os demais cegos, tem-se a última e definitiva aceitação da marginalidade. Segundo a personagem, “[a] cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança” (SARAMAGO, 1995, p. 204).

Com o fim da esperança por parte da personagem do romance, tem-se o derretimento das bases sólidas sobre as quais a modernidade construiu suas bases. Se a modernidade no seu curso inicial oferecia ao sujeito um leque de ideologias sustentáveis a longo prazo, no atual estágio sente-se o desmoronamento das ideologias e das utopias, fazendo com que o sujeito

perdesse os pontos de referência que lhe ofereciam segurança e conforto.

A leitura do Ensaio sobre a cegueira possibilita perceber que se vive uma época carregada de problemas, em que viver é um sentencioso exercício de sobrevivência. Sem segurança e sem conforto, descrentes em relação ao futuro, os confinados representam os sujeitos que não sobreviveram as regras do jogo. Sobre isso, Bauman (2009, p. 10) lembra que a vida na modernidade líquida “é uma versão perniciososa da dança das cadeiras, jogada para valer”, em que cabe a cada indivíduo “abrir” os olhos e dar o melhor de si para que não seja excluído, “vomitado”, da sociedade.

A marginalização das personagens cegas é confirmada na sua submissão às incoerências da opressão e da individuação propiciada pelas barbáries ocorridas no manicômio, tanto por aqueles que a fomentam como aqueles que dela são vítimas. A narrativa corrobora para que se discuta a morte das principais utopias da sociedade, em especial a ideia de uma boa sociedade (BAUMAN, 2005, p. 19), o que é confirmado nas ações do governo e dos seus governados no que toca à exclusão e à marginalização dos vitimizados pela cegueira branca.

## CONCLUSÃO

Tendo por objeto de análise o romance *Ensaio sobre a cegueira*, o artigo procurou verificar como se dá na narrativa a representação de sujeitos postos à margem do sistema elitista e opressor, vindo a representar os marginalizados na contraditória sociedade ocidental.

A leitura da obra traz à baila o dilema da alteridade dentro de um estado de exceção. Ler o texto literário numa perspectiva que considere apenas as cenas externas ao manicômio – olhar de fora –, permite que se perceba a impossibilidade do diálogo, do contato, da interação entre governo e confinados no manicômio.

Os cegos destoam do padrão pré-estabelecido de conduta e valores apregoados pela sociedade líquido-moderna. Assim, são prontamente estigmatizados como os “diferentes”, “refugos” e potencial fonte de perigo para a manutenção do conforto e segurança da elite governamental. Para o “olho do poder”, os cegos são os párias da modernidade líquida que, como lembra Bauman (2004, p. 158), são as vidas que não valem a pena serem vividas, por isso devem ser excluídas, pois o capital, o poder, o consumo e a competição são os avatares de uma sociedade nada inclinada à cooperação e à solidariedade.

*Ensaio sobre a cegueira* é uma crítica à sociedade contemporânea, que nega, “vomita” e marginaliza os sujeitos que não mais são úteis para movimentar a maquinaria capitalista. A “diluição” dos direitos das personagens cegas culmina na estética da marginalização, e sugere ao leitor uma reflexão sobre a responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam.



**ABSTRACT:** The novel *Ensaio sobre a cegueira* (1995), by José Saramago, has as its central theme blindness, an unusual epidemic gradually plaguing most inhabitants of a great city. The article aims to examine the narrative representation of subjects relegated to the margins of the system that is oppressive, come to represent the marginalized in western society contradictory. The study is based on the thought of Zygmunt Bauman in relation to otherness in the context of liquid modern society, as well as the nuances about the socially disposable and instability, uncertainty and precariousness of contemporary forms of life. The results achieved with the reading of the novel show that the confinement imposed by the government is interfering with conditioning external aesthetics of exclusion, because the characters are unable to keep pacts of civility. Thus, the isolation, excessive individuation looms as a metaphor for the blindness crafted the narrative, culminating in the marginalization of characters.

**Keywords:** *Ensaio sobre a cegueira*. Otherness. Individuation. Marginalization.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Vida Líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- DUARTE, Livia Lemos. Barbárie e humanização, no “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago. *Revista Garrafa*. Rio de Janeiro: PPGL/UFRJ, v. 3, 2004. Disponível em: [www.letras.ufrj.br/ciencialit/garrafa3/16-livia.doc](http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/garrafa3/16-livia.doc). Acesso em: 18 nov. 2012.
- GINZBURG, Jaime. Cegueira e Literatura. *Aletria*, 2003/2004. Disponível em: [www.letras.ufmg.br/](http://www.letras.ufmg.br/). Acesso em: 07 nov. 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Um cálice de rum. In: \_\_\_\_\_. *Tristes trópicos*. Trad. Wilson Martins. São Paulo: Anhembi, 1957.
- SANT’ANNA, Affonso Romano de. *A Cegueira e o Saber*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2006.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SILVA, Adriana Gonçalves da. Isolamento como forma de proteção: a experiência da quarentena em Ensaio sobre a cegueira. REEL – *Revista Eletrônica de Estudos Literários*, Vitória, s. 2, ano 7, n. 8, 2011. Disponível em: [www.ufes.br/ppgl/reel/ed08/pdf/ArtigoAdrianaGoncalvesdaSilva.pdf](http://www.ufes.br/ppgl/reel/ed08/pdf/ArtigoAdrianaGoncalvesdaSilva.pdf). Acesso em: 02 nov. 2012.

SILVA, Anderson Pires. *As impurezas do branco*: Ensaio sobre a cegueira como distopia positiva. IPOTESI, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: [www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2012/](http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2012/). Acesso em: 10 nov. 2012.

SILVA, Maria Ivonete Coutinho da. *Ensaio sobre a cegueira*: um olhar que transcende o olho. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012, 108 p. Disponível em: [www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040705161301.pdf](http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040705161301.pdf). Acesso em: 01 nov. 2012.



# A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA, DO DESLOCAMENTO E DA SOCIEDADE PATRIARCAL BRASILEIRA: UMA LEITURA DAS OBRAS *INFÂNCIA* E *VIDAS SECAS*, DE GRACILIANO RAMOS

Gabriela de Oliveira Vieira<sup>1</sup>

Luana Teixeira Porto<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo visa a estabelecer as representações de violência, do deslocamento e da sociedade patriarcal na literatura brasileira. Partindo dessa proposta, este trabalho analisa tais aspectos nas obras *Infância* e *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, articulando dados literários e extraliterários, literatura e vida social. O objetivo é examinar as obras literárias do escritor, buscando identificar como elas contextualizam a violência, o deslocamento e o patriarcado no contexto brasileiro da primeira metade do século XX. Com base nos pressupostos de Antônio Cândido, compreende-se que literatura é a articulação entre a linguística, estrutura e forma, e que ela possui papel social e humanizador através do conhecimento que a literatura proporciona ao leitor. Sujeitos marginalizados e desterritorizados constituem os personagens das obras, nas quais a temática da migração interna e seus aspectos sociais compõem um panorama de opressão e violência. Os contos de *Infância* e o romance *Vidas secas* revelam uma sociedade opressora e tradicionalista, cujos sujeitos pai – em *Infância* – e patrão – em *Vidas secas* – representam o sistema repressor da época, o patriarcado. Em contextos como o da casa ou da escola, nas obras estudadas do autor, nota-se a elaboração textual baseada na violência verbal, física e psicológica como elementos que legitimam um sistema social rígido e opressor.

**Palavras-chave:** Representação da violência. Deslocamento. Sociedade patriarcal. Antonio Candido.

## REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Graciliano Ramos, nas obras *Infância* e *Vidas secas*, deixa-nos atônitos diante de passagens que incomodam um leitor mais sensível diante da barbárie humana. As habitações dos personagens tornam-se tão sufocantes e desalentadoras que mesmo o olhar infantil presente nas histórias de *Infância* e na perspectiva dos filhos de Fabiano no romance de Graciliano Ramos assume características da brutalidade em que nasceu. No ato da leitura olhares reprovadores não cabem às atitudes e formas de pensar destes personagens infantis, pois Ramos, em sua narrativa, é tão cru – ao ponto de parecer estar apresentando somente fatos, sem ligações emocionais – que impede o receptor de sua obra realizar uma crítica sentimentalista.

---

<sup>1</sup>Formada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestranda em Letras, área de concentração em Literatura Comparada, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. Email: gaby.mhd@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Letras, área de concentração em Literatura Comparada. Professora do curso de Letras e do Mestrado em Letras da URI, campus de Frederico Westphalen. Email: luanaporto@bol.com.br

Se o ambiente e a sociedade são cruéis, percebe-se que o autor tende a transferir uma espécie de amargura “velada” para o enredo e forma linguística desenvolvida por ele. Muito se lê que a obra *Infância* é uma autobiografia do autor ou mesmo um livro de memórias. Mesmo que não encontremos confirmação de Ramos quanto a isso, é possível pensar também que se trata de uma obra do gênero, pois quem leu *Infância* sente um discurso de “desabafo” na obra, visto que, por diversas vezes, a ambientação criada pelo escritor coincide com a história de sua vida. Tirando a discussão se é ou não um livro de memórias, o fato é que se trata de um conjunto de histórias que remete à realidade contextual brasileira do século XX. Se é um Graciliano Ramos adulto que escreve *Infância* para retratar a sua história, temos o papel da memória, que busca resgatar fatos do passado. As lembranças dos fatos são construídas mediante aquilo que tocou o narrador – um ato de um segundo que seus olhos captaram e fizeram sua própria interpretação do ocorrido.

Nas leituras da obra *Vidas secas*, a seca nordestina e o processo migratório são temas predominantes, no qual o desespero por não ter nada que ligue as famílias à terra força os personagens a procurarem alento em outros rumos. As transcrições destas obras ocupam-se da perspectiva do imigrante que não chegou à cidade ainda e, quando possui contato com esta, não vê meios de inserção, visto que os hábitos e costumes lhes são estranhos. São personagens que tentam se adaptar à seca em condições sub-humanas. Em uma abordagem introspectiva, já que o ato de conversação nas duas famílias quase inexiste, Ramos denuncia uma falta social: a educação. Convida o leitor a ser partícipe da história da família de Fabiano, apresentando os personagens e fazendo com que o leitor seja afetado por um sofrimento explícito talvez de comoção ou de desconforto.

Graciliano Ramos retrata a história dos retirantes nordestinos na obra *Vidas secas* de forma que a crítica histórica-social e geográfica não fosse o cerne do seu enredo e, sim, apenas um elemento a mais a fim de agregar valor à obra. Os aspectos descritivos da escrita na obra *Vidas secas* cedem lugar para ação dos personagens, para os fatos. O meio emerge dos personagens. Claustrofóbicos são os cenários criados. Ramos, mesmo sem descrever as paisagens minuciosamente, cria vida em meio às dores humanas, o ambiente deixa o leitor em constante desconforto.

Na leitura dos textos das duas obras selecionadas, é possível compartilhar a perspectiva de Candido (2000), segundo a qual a análise deve priorizar os elementos internos de um escrito para depois averiguar seu externo. Necessárias se tornam as correlações que abranjam a estrutura, forma e linguagem, aproximando-as dos fatores externos, procurando subsídios que possam corroborar e até contradizer os recursos utilizados pelo autor para a composição da obra.

Em *Infância*, no conto “O moleque José”, por exemplo, o narrador conta uma de suas lembranças infantis. O moleque José, filho de uma das serviçais da casa, é uma figura constan-

te na infância do narrador, que, através de seus sorrisos e fala aguçada, na maioria das vezes, conseguia amenizar as violências a que era submetido pelo pai do narrador. Tomado pela inveja (pois o menino negro conseguia se expressar melhor que o narrador) em uma determinada situação, em meio a uma briga de seu pai com o moleque José, num ímpeto de retaliação (originado, talvez, pelas próprias atrocidades das quais era vítima) queima o moleque José. Neste conto, as representações da violência e de um sistema erigido por uma sociedade patriarcal são evidentes na literatura de Graciliano. Seus elementos internos são reflexos de uma sociedade tradicional e opressora.

Neste contexto, temos a crítica sociológica e a crítica literária, que devem ser vistas sob uma ótica conjunta. Candido (2000) não acredita em uma crítica unilateral, pois, para ser integral, elas devem utilizar-se livremente dos elementos da crítica sociológica, psicológica, religiosa etc. para serem completas. A crítica sociológica é o estudo entre a obra e seu condicionamento social e tem como característica possuir um ponto de vista objetivo, sem transfigurar a realidade, estabelecendo relações extraliterárias. Outro aspecto para análise apontado pelo crítico é o vínculo entre a obra e o ambiente – ver de que maneira uma se funde na outra – percebendo a construção estética do texto em primeiro lugar. Quando os elementos externos de uma obra tornam-se internos, a crítica deixa de ser sociológica para ser apenas crítica. Sendo assim, uma análise puramente sociológica não basta para compreensão do todo, é necessário que o crítico possua um conhecimento interdisciplinar e flexível para que consiga ser coerente em sua profissão e agregue valor à literatura.

Partindo desse pressuposto, o artigo pretende analisar a representação da violência, do deslocamento e da sociedade patriarcal na literatura brasileira no século XX. Subsídios para essa análise crítica são encontrados em Antônio Candido, cujas ideias são tomadas de empréstimo para o exame das obras *Infância* e *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Percebemos que cada capítulo de *Vidas secas* também pode ser considerado um conto, já que a obra foi originalmente publicada em folhetim e a própria articulação dos textos dá-se de forma fragmentada e independente, ocasionando a possibilidade de uma leitura aleatória – possam partir dos pensamentos formulados por Candido no que tange à formação literária.

Independente do gênero da obra, os critérios difundidos pelo autor para análise podem servir como alicerce para legitimação da qualidade literária. A “função inteligente” denominada por Candido (1995) de uma obra literária pode ser um dos pontos que a elevem a categoria de literatura – apresentando novos fatores ao sistema simbiótico, atrelando a “função humanizadora” à “forma”.

## 1 HUMANIZAÇÃO: UMA ANALOGIA DOS PROCESSOS DE LEITURA

No texto “A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido (2002), são elencadas três funções – Candido (2002, p.77) define o termo “função” como: “[ . . . ] o papel que a obra literária desempenha na sociedade – exercidas pela literatura, denominadas: função psicológica (caracterizada pela capacidade de fantasiar sobre a realidade, retratadas no mito, nas lendas, narrativas populares, nos contos, poemas etc ), função formadora (mesmo utilizando-se da fantasia, o enredo não se desprende plenamente da realidade. Fator este que interage diretamente na formação do homem, ao exprimir realidades que a massa dominante tenta ocultar) e função social (identificação do leitor com determinado universo social). Segundo Candido (2002) na junção destas três funções temos a função primordial da literatura: a função humanizadora.

É possível observar que essa máxima de Graciliano Ramos pode ser associada ao fragmento a seguir do conto “Nuvens”, de *Infância*:

Foi por êsse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas de Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E o Barão de Macaúbas associei a Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também decerto. (RAMOS, 1969, p. 144).

Na voz do narrador, temos uma lembrança de seu primeiro contato com a obra de Camões aos sete anos de idade. Nestas linhas, o leitor compreende o tormento que foi para o menino ler a obra, pois sem maturidade literária e linguística lhe deram uma obra, na qual a escrita utilizada é o português arcaico. Na tentativa de compreensão da obra, o menino recorre à fantasia para desvendar os mistérios que a literatura representa. O imaginário transfigura o lido para fatos condizentes à realidade do menino, tais como os fatos históricos e literários já conhecidos pelo narrador em sua infância.

Atrelado à função humanizadora da literatura está a estrutura, que segundo Candido

(2002, p.78) “[ . . . ] evocaria a idéia de pertinência e de adequação à finalidade”, ou seja, agrega ideia de valor e “[ . . . ] a idéia de função provoca não apenas uma certa inclinação para o lado do valor, mas para o lado da pessoa” (CANDIDO, 2002, p. 78).

Ao lermos os textos de Cândido, em quase todos, senão todos os escritos há a presença constante da ideia de que a literatura para ser boa deve ser universal, um bem “incompressível” – termo arrolado no texto “O direito à literatura”, do ano 1995 – visto que, na percepção do autor, a arte e a literatura são exemplos que demonstram a garantia da integridade espiritual do ser humano. Neste pressuposto, Cândido (1995) afirma que a arte deve ser conhecida por todos, cuja abrangência deve ultrapassar os limites étnicos, raciais, culturais etc.

A condição humana é retratada exaustivamente por Graciliano Ramos nas obras em questão. Em *Vidas secas*, na figura de Fabiano, patriarca da família, temos um sujeito oprimido socialmente, que transmite com seus diálogos, a dificuldade com o “mundo das letras”, sendo este um mistério a ele; ao mesmo tempo em que sua curiosidade aguça-lhe a busca pelo conhecimento, para comunicar-se de forma coerente, sente que a própria sociedade o repele.

Nesta mesma linha de formação social, temos na obra *Infância* a dificuldade com a aprendizagem, sendo o processo de alfabetização doloroso e humilhante, visto que o menino não encontra um ambiente saudável em casa e na escola – as figuras do pai e dos docentes, na obra, são apresentadas como opressoras e violentas – tornando o procedimento conflitante e sem sentido para uma criança que sofre de abuso físico e psicológico, mas que não possui condições e maturidade para entendê-la, achando-a parte do “processo educacional”.

Analisando a dificuldade de comunicação, fato exemplificado na forma como Fabiano se expressa, usando de modo predominante frases incompletas, sussurros e grunhidos, isto é, dificuldades de expressar-se de maneira compreensível e coerente, nota-se que a linguagem de Fabiano mostra que suas esperanças de dignidade são esmagadas por um sistema opressor, que não lhe possibilitou desenvolver o dom da palavra. No conto “Um cinturão”, de *Infância*, o narrador relata que quando menino diante da violência arraigada à figura de seu pai, paralisado de medo não consegue dizer que não pegou o cinturão que seu pai perdera. Nele, há cenas que evidenciam um sistema patriarcal que corrobora a dificuldade de comunicação dos personagens pautada na violência física e psicológica a qual o narrador é submetido no seio familiar. O padrão de Fabiano em *Vidas secas*, assim como o pai do narrador de alguns contos em *Infância*, assume as funções de uma sociedade moldada em um sistema rígido de figuras onipotentes, às quais se deve um inexorável respeito, o que exclui de toda possibilidade de questionamentos.

Ao contar a história em primeira pessoa, na obra *Infância*, o leitor sente-se partícipe do enredo ao passo que o personagem torna-se tangível e real. A sensibilidade do ser humano está no ato da criação e da leitura, quando o autor cria um narrador que se manifesta em 3ª pessoa e também dá voz a Fabiano de *Vidas secas*, permite, assim, a transposição de valores, a discussão do que é tido como verdade. Na fala culta do narrador e nos monossílabos de Fabiano deparamo-nos com um duelo de percepções humanas.

Através das variações dos diversos personagens – e até mesmo no Fabiano, de *Vidas Secas*, que lhe pede emprestado a voz para que pela primeira vez, fale na 3ª pessoa do singular – o que encontramos é a busca rigorosa, impiedosa mesmo, do ser humano puro, do sentido essencial do depoimento humano. (FARIA *apud* RAMOS, 1969, p. 18).

Na fala de Fabiano, o leitor depara-se com um novo mundo a ser analisado e interpretado, dialoga com as suas leituras do espaço e tempo – os próprios monossílabos emitidos pelo personagem como uma tentativa de conversação constituem motivo de reflexão.



Com uma narrativa que em nada deixa de representar a realidade, o autor consegue transmitir em suas obras, através de seus personagens, a representação da “solidão do homem moderno”, contrastando a forma de elaborar o enredo ao isolar a sociedade com a agilidade do cotidiano. Então podemos afirmar este como um trunfo do autor, pois, ao criar e moldar seus personagens em angústias, incertezas, que por horas deixam o leitor desconfortável, fortalece a ideia de que o cotidiano é alienado, que o indivíduo está sujeito às suas repercussões, tornando-se, assim, uma questão social.

Estas peculiaridades nas obras de Graciliano Ramos apontam um tom crítico e social possuem um papel reflexivo e uma visão da realidade. Apontamentos que confirmam a hipótese de Antonio Candido (1995) de que a literatura é um instrumento de desmascaramento e formadora de personalidade e, conseqüentemente, de perturbação.

As intimidações morais e psicológicas marcam a representação da violência nas obras de Ramos e as demais variações da violência também são retratadas nos enredos; mas nenhuma com tanto agravo para a formação das personalidades dos personagens quanto às citadas. Em ambas as histórias, vemos personagens que, após serem “massacrados pela ignorância da sociedade”, têm sua integridade moral e corporal reduzida a um estágio psicológico que os impedem de serem autônomos.

## **2 A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA E DA SOCIEDADE PATRIARCAL NA OBRA DE GRACILIANO RAMOS**

A ruptura dos preceitos da sociedade são motivos para exclusão de indivíduos da vida social. Em *Infância*, na figura do menino temos o sujeito reprimido – aspecto presente em todos os contos da obra –, que, desde cedo, é posto em julgamento – condena-se o réu sem direito à defesa. Seu primeiro contato com a justiça, como cita o personagem, ocorre quando leva uma surra de seu pai – devido a um cinturão perdido – e percebe a extrema dificuldade de um pai aceitar que errou no julgamento. Os sonhos e percepções do seu porto-seguro, configurados no estereótipo do homem amadurecido e racional, diluem-se à medida que, aos olhos do menino, não passam de seres que podem lhe infligir a dor física e psicológica. A desorientação do menino frente às irregularidades comportamentais dos adultos fica clara na seguinte passagem:

Contudo as pancadas e os gritos figuravam na ordem dos acontecimentos, partiam sempre de seres determinados, como a chuva e o sol vinham do céu. E o céu era terrível, e os donos da casa eram fortes. Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova, ingênuo, admitia que a natureza se houvesse modificado. Fechava-se o doce parêntese – e isto me desorientava. (RAMOS, 1969, p.35).

Os indivíduos construídos por Graciliano Ramos nos textos analisados, em sua maioria, são parte de um sistema desleal e repressor, cuja demonstração da “força” por si só pode

corromper indivíduos. São seres humanos apartados do meio social, por não corresponderem a um ideal construído por uma sociedade tradicional, que acredita no patriarcado. E este sistema demonstra-se falho ao narrador, pois seu pai, à época de sua infância, era visto como um ser forte, enérgico, que cuidava, sustentava a família e cobrava obediência e respeito, revela-se um ser humano fraco diante da vida. O que o tornava forte era justamente sua situação social: sua elevação e integração na sociedade. Quando houve uma ruptura desse processo, o pai torna-se, nas palavras do narrador, “um sujeito normal”: “Não me ocorria que o poder estivesse fora dele, de repente o abandonasse, deixando-o fraco e normal, um gibão roto sobre a camisa curta”. (RAMOS, 1969, p.43).

Em *Vidas secas* e *Infância*, temos como pano de fundo o processo de deslocamento e a coisificação do ser humano – a violência torna-se banal, as formas de “poder” criadas pelos homens embasam a “lei da selva” – e, desta forma, o leitor vai tendo ciência do todo da obra. Durante o percurso, os personagens são explorados e oprimidos de distintas formas. O enredo não sugere nenhuma forma de libertação, principalmente para os personagens de *Vidas secas*. Interessante é observarmos essa desconstrução do ser humano na passagem em que Fabiano, num momento de crença no futuro, no qual se vê como um vaqueiro, digno e honrado, dando de comer, beber e vestir a seus filhos e esposa, declara ser um homem e, em simultâneo, considera sua colocação imprudente. Corrige-se, nomeia-se um bicho, pois somente um animal conseguiria viver em termos tão devastadores e sente orgulho com sua constatação. A terra propicia-lhe a força, agarra-se a ela igual a bicho, entra, cavouca e faz sua morada.

### 3 DESLOCAMENTO: PROCESSOS MIGRATÓRIOS

A falta de credibilidade de dias melhores para os personagens perpassa o último capítulo de *Vidas secas* e os contos “Chegada à vila” e “Mudança”, da obra *Infância*. Na introdução da história da família de Fabiano, no livro *Vidas secas*, Ramos focaliza nas ações dos personagens o tormento da viagem que é feita pelos retirantes; no último capítulo, coloca-os na mesmíssima cena, na qual a obra evoca uma conversa esperançosa de um futuro melhor entre Fabiano e Sinhá Vitória e, ao mesmo tempo, consegue deixar o leitor na dúvida e, até mesmo, com desesperança deste futuro.

Diversas cenas chocam o leitor, pois, por diversas vezes, a seca força os personagens a tomarem atitudes ensandecidas. O desespero por alimento é descrito em dois momentos da história de *Vidas secas*: no início da narrativa temos a Sinhá Vitória matando o papagaio da família para possuir algum tipo de alimento; e, num segundo momento, o episódio em que a cachorra Baleia mata um preá e o traz à família com o focinho ensanguentado, que é lambido pela Sinhá Vitória em um ímpeto de euforia. Sangue que, talvez, represente a vida quase esgotada

da família, podre líquido coagulado que enojaria o homem “civilizado”, por breves instantes se torna alvo do mais puro desejo: sobrevivência. Na passagem supracitada, novamente, temos a função humanizadora exercida pela literatura citada por Antonio Candido (2002, p. 77), que é “[ . . . ] a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” de distintas formas. Neste processo, a integração das funções – psicológica, social e formadora – contribui para o crescimento e amadurecimento do sujeito leitor. As “leituras de realidades” e internalizações do que é lido se constituem no aspecto fundamental da formação do homem, por isso, no entendimento de Candido (1995), a literatura é um direito do homem. Ramos, ao criar a cena com uma aparente falta de emoção dos personagens, invoca no leitor o efeito contrário: a cena por si só é tão ultrajante e próxima da realidade que o leitor sente-se instigado a uma reação ou mesmo propenso a uma crítica social.

Já na figura do menino em *Infância*, o leitor depara-se com um narrador dúbio, que ora manifesta-se somente como um relator de fatos distantes a ele, demonstrando até mesmo uma certa indiferença ao personagem, ora revela-se como o próprio personagem. Esta relação de animosidade e apaziguamento com seu passado é percebida em diversos fragmentos dos contos. No conto “Cegueira”, mesmo com uma linguagem seca, sem distorções e tentativas de tornar a história mais aprazível, ao destrinchar a narrativa, encontramos na figura do narrador traços de desvelo, uma certa complacência com as desventuras do menino, que, cego durante dias, não encontra consolo em seu lar, somente dureza e zombarias, pois, com tons de amargura, relata-nos que foi sua mãe que lhe deu os apelidos infames “cabra-cega” e “bezerro encourado”. Em outros momentos, temos um narrador “distante”, ou seja, relata fatos e atitudes do menino sem ao menos tentar expor um porquê de tais acontecimentos. É quase como se estivesse a convidar o leitor a condená-lo. A esta suposição podemos trazer o trecho que apresenta sua prima – uma menina benévola –, que é maltratada pelas cuidadoras das escolas (negras). Ao final, o menino, consciente desses maus tratos, tem seu senso de justiça apartado pelo de preservação de seu sossego.

A injustiça a qual o narrador é submetido desde criança – afirmativa justificada, por exemplo, no conto “Um cinturão” – torna-se o reflexo de uma maneira de viver. Como intercederá por outrem, se o meio em que vive não permite arroubos de sentimentalismos? O que dizer a um menino que sente sua boca ressequida por falta d’água? O ambiente o tornou desumano ou são as pessoas que formam os tijolos que constituem sua carcaça?

Temos através dos personagens a construção do meio emanados por estes, no qual a força deles toma proporções que os mantêm destacados na natureza, o ambiente da seca serve de pano de fundo para construção dos atores da peça. O ambiente já não lhes oferece meios de vida, portanto, há a busca constante por meios que lhes deem subsistência, onde o ritual social não cabe a eles, seres humanos brutalizados e rebaixados ao nível de animais – como o próprio

Fabiano de *Vidas secas* se autodeclara, pois o viver numa civilização não lhes cabe mais.

O pai do narrador de *Infância* é um sujeito à margem da sociedade – condição que perpetua por toda a obra, bem destacada nos contos “Venta-Romba” (em que é percebida na aceitação forçada de estranhos que fizeram de sua casa uma pensão) e “Seu Ramiro” (na investidura de um cargo que não lhe competia). Mesmo que em determinados momentos seja uma figura onipotente na história, suas atitudes nada mais são do que tentativas de inserção na sociedade. Ao fazer de sua casa uma pensão, aproveita os conhecimentos dos transeuntes para alavancar seu comércio, mesmo que tal situação também o deixe desgostoso, pois eles passam a ver o “préstimo” como obrigação. A cada cidade que residem, é retomada a severa aprendizagem de inclusão em um meio que lhe é estranha, tal como é explanado no trecho que segue:

Começou vida nova. Semanas e semanas tentei ambientar-me. Não me exibia natural e chinfrim, diligenciava por qualquer modo compensar as minhas deficiências. Exprimia-me deploravelmente. E pouco tempo nos deixavam para comunicações. Na ausência da professora, abandonávamos os nossos lugares, cochichávamos. Vários tipos mostraram-me indiferença ou antipatia, e Cecília, cheia de arestas e orgulhosa, arrepiou-se, empinou-se, a bôca torcida um desdém tão grande nos olhinhos acesos que desviei vexado, com receio de molestá-la. (RAMOS, 1969, p. 134).

Na confissão do narrador que, aos nove anos era quase analfabeto, é revelada uma tentativa de equiparar-se aos indivíduos de seu meio, assim como, com o linguajar alcançar um grau de instrução que o iguale àquelas pessoas que ele considerava cultas. Enfim, seres humanos representados fora do âmbito social, que se rebaixam para indivíduos tidos como cultos e de posse, que não conseguem proclamar sua força perante suas próprias dificuldades, seja de instrução (representada na figura do fazendeiro, que se aproveita da ignorância de Fabiano para lhe roubar nas contas e ofendê-lo), seja por se ver amarrado a uma sociedade de que inflige “normas” de respeito a quem está no poder, como se percebe na figura do Soldado Amarelo, sujeito franzino, que humilha Fabiano e este não consegue retrucar por este representar a força do governo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Graciliano Ramos transcende os aspectos físicos do ambiente ao escrever suas obras com um aprofundamento psicológico e uma narrativa intimista, cujos monólogos interiores dos personagens os arrastam em divagações que caracterizam o sujeito moderno – introspectivo, questionador, reflexivo, problemático e desesperançoso. No fragmento que segue do conto de *Infância*, temos a visão desidealizada das relações humanas e sociais: “E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções” (RAMOS, 1969, p.123).

O estado de miséria humana dos personagens de *Vidas secas* e *Infância* provém de uma sociedade patriarcal, tradicionalista, que molda seres humanos de acordo com seus ideais. A

individualidade se perde no transcorrer das experiências mundanas, cujo transtorno cede lugar à complacência. Essa visão fica clara na descrição do avô da criança no conto *Manhã*, que, aos seus olhos infantis, este era grande, cantava rodeado de mulheres, mas, ao analisar o fato posteriormente – como perceberão na passagem que segue do escrito de Ramos –, nota um parente distante, cuja admiração esmorece diante da constatação de que a vida nada tem de grandiosa, que a nossa rebelião será eternamente interna:

Tinha habilidade notável e muita paciência. Paciência? Acho agora que não é paciência. É uma obstinação concentrada, um longo sossego que os fatos exteriores não perturbam. [ . . . ]. Sentimos desânimo ou irritação, mas isso apenas se revela pela tremura dos dedos, pelas rugas que se cavam. Na aparência estamos tranquilos. (RAMOS, 1969, p.36).

A inatividade em algumas passagens dos textos dos personagens diante do “poder” – caso de Fabiano e o Soldado Amarelo (que representa o governo) –, inflige ao leitor uma perturbação, mas que, ao ser posta em outro personagem, em outra “pele”, há de ocorrer um reconhecimento, inconscientemente ou não, e certo desconforto oriundo de sua falsa “liberdade” social.

Considerando sobre uma possível mutação social dos personagens, nas obras *Infância e Vidas secas*, há dois caminhos a serem refletidos: um é do indivíduo que está inserido em um meio social, e que dele são esperadas atitudes e pensamentos de senso comum, o que acaba impossibilitando a mutação social, justamente por se ver “amarrado” às convenções; outro, cuja introspecção e não aceitação da sociedade o leva a criar para si outra visão de vida paralela a da sociedade. Fator que ocorre com Fabiano, pois suas indagações, por vezes, tidas, à primeira vista, como incoerentes, mas que, se analisarmos pelo enfoque de que seus questionamentos são constituintes de uma reflexão fora do eixo social, veremos que, talvez, Fabiano, não seja ignorante, só que vive e ordena seus pensamentos à sua maneira, o que também não deixa de ser uma mutação social, pois este confere à realidade seus traços de mundo e convivência em sociedade.

O maior contraste talvez seja, especificamente, o traço da aparente conformidade e não reação a determinadas situações em ambas as obras. Personagens que representam a inatividade humana, a miséria e os sujeitos marginalizados, pelo simples fato de eles não demonstrarem nenhum traço de rebelião já possui o efeito de tirar o leitor da zona de conforto para se questionar do porquê de estes personagens tocarem tanto.

No acompanhamento do desenrolar das histórias, o sujeito leitor imbui-se do traço mais legítimo da literatura – citado por Candido (2002) – a função humanizadora. Ao propiciar o devaneio e a construção do ideal nas histórias a literatura também serve como subsídio para a formação do indivíduo. Lembremos que para Candido (2002) o sentido da literatura só é completo quando há a junção da função humanizadora e da forma.

Os embasamentos construídos apontam reflexos de uma crítica sociológica e histórica, na qual o autor expõe uma visão de realidade, manifestando sua ideologia com tom crítico e social. Nas obras *Infância* e *Vidas secas*, as representações da violência, do deslocamento e da sociedade patriarcal estão sujeitas ao processo de migração interna forçada, no qual a busca pela sobrevivência e novas oportunidades obrigam os personagens a se deslocarem de suas raízes para outras terras que, muitas vezes, os marginalizam. Tornam-se, involuntariamente, sujeitos desterritorializados, perante uma sociedade tradicionalista (patriarcal) que os vitimam e os oprimem.

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo establecer las representaciones de la violencia, el desplazamiento y la sociedad patriarcal en la literatura brasileña. Sobre la base de esta propuesta, este trabajo analiza estos aspectos en las obras “Infância” y “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, enlace de datos y literaria extraliterários, la literatura y la vida social. El objetivo es examinar las obras literarias del escritor tratando de identificar cómo contextualizar la violencia y el patriarcado en el contexto brasileño de la primera mitad del siglo XX. Los supuestos de Antonio Candido da cuenta de que la literatura es el vínculo entre el lenguaje, la estructura y la forma, y ella tiene el papel social y la humanización a través del conocimiento de que la literatura emplazamientos proporciona. Os reflejos construídos indicar un crítico sociológico e histórico, en que el autor presenta una visión de la realidad, que expresa su ideología con tono social y crítica. Los cuentos de “Infancia” y “Vidas secas” revelan una sociedad opresiva y tradicionalista cuyos súbditos padre - en “La infancia” - y su jefe - en “Vidas secas” - representan el sistema represivo de la época, el patriarcado. En casa o en la escuela, ha estado en las obras elaboración del autor sobre la base de elementos textuales verbales, físicas y psicológicas que legitiman una unidad del sistema social.

**Palabras clave:** Representación de la violencia. Desplazamiento. Sociedad patriarcal. Antonio Candido - supuestos.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: \_\_\_\_\_. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 72-93.

\_\_\_\_\_. Crítica e sociologia. In: \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000. p. 5-16.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Martins, 1969.

\_\_\_\_\_. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.



## CENÁRIOS URBANOS DE VIOLÊNCIA E MARGINALIZAÇÃO SOCIAL EM *CIDADE DE DEUS*, DE PAULO LINS

Denise Menezes Guerra<sup>1</sup>

Ana Paula Teixeira Porto<sup>2</sup>

**RESUMO:** O romance *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, é um exemplo de como a narrativa literária estabelece diálogos com o contexto social e permite uma reflexão profícua de, por exemplo, como o espaço construído no texto é elemento propulsor para se pensar na violência e na marginalização de minorias sociais, como a dos negros. A partir da perspectiva da sociologia da literatura, buscando tecer uma análise de como a narrativa do escritor brasileiro representa a violência e a marginalização social dos três protagonistas do romance, este trabalho prioriza a reflexão de como o espaço colabora para essa representação literária. As reflexões sinalizam que a preferência pelo espaço urbano é também uma estratégia de representação da cidade como lócus onde a violência e a marginalização encontram espaço fecundo para seu desenvolvimento e legitimação social, constituindo-se como espaço de exclusão.

**Palavras-chave:** *Cidade de Deus*. Espaço urbano. Violência. Marginalização.

### INTRODUÇÃO

O livro *Cidade de Deus* marca a estreia literária de Paulo Lins. Como morador e participante de alguns blocos de samba do conjunto habitacional *Cidade de Deus*, localizado na região de Jacarepaguá, zona oeste do Rio de Janeiro, ao lado da Barra da Tijuca, bairro nobre da cidade, muitos dos dados apresentados na narrativa foram coletados pelo próprio autor, quando atuou como assessor de pesquisas antropológicas sobre a criminalidade e as classes populares do Rio de Janeiro, entre os anos de 1986 e 1993. Entrevistar os bandidos era uma tarefa relativamente fácil. Apesar de ter sido composta no estilo ficcional, a narrativa poderia ter sido produzida enquanto tese antropológica ou romance autobiográfico. Porém, não se pode transformar a realidade em literatura, pois, dessa forma, tratar-se-ia de um documento ou uma reportagem. Em entrevista à revista *Caros Amigos*, Paulo Lins discorre acerca da proximidade de seu livro e de seu trabalho enquanto pesquisador etnográfico:

Se você contar a vida de cada personagem tal como ela é, no fim não vai. Então, tem coisas que estavam acontecendo na *Cidade de Deus* no momento em que eu estava vivendo ali, na década de 60, e eu fazia colagem, pegava o astral e inventava, tem muito mais criação do que narrar tal como é. Eu estava a fim de fazer ficção. Já vinha

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Bolsista FAPERGS. E-mail: denise@plane-tafm.com.br

<sup>2</sup> Profª Drª em Letras, orientadora da pesquisa. E-mail: anapaula-porto@bol.com.br



da poesia, já estava envolvido com isso. (LINS, 2003, p. 2)

No romance, Paulo Lins discorre acerca das mudanças pelas quais a favela carioca *Cidade de Deus* sofreu em menor escala na década de 60, até a violência organizada pelo tráfico de drogas nos anos 90. A representação da vida nesta localidade, da perpetração dos crimes e da disseminação da violência é feita de forma intensa, realista e precisa. *Cidade de Deus* demanda uma reflexão sobre um complexo contexto social, uma vez que a criminalidade, em parte decorrente da exclusão social, ganha contornos nítidos, colaborando para que a cidade seja o espaço perfeito para sua legitimação, a partir de sujeitos marginalizados à cidadania, tal como o negro: favelado, criminoso e usuário de drogas. No contexto narrativo, três protagonistas, negros, moradores da favela *Cidade de Deus*, vivem experiências de violência urbana. O romance concentra-se nestes três personagens que dividem a narrativa e nominam os capítulos do livro: *A História de Cabeleira*, *A História de Bené* e *A História de Zé Pequeno*.

Considerando esse contexto narrativo, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise de como a narrativa do escritor brasileiro representa a violência e a marginalização social dos três protagonistas do romance, priorizando a reflexão de como o espaço colabora para essa representação literária.

## O ESPAÇO URBANO ENQUANTO FOCO DA MARGINALIZAÇÃO

Um aspecto que pode ser ressaltado na representação da cidade na ficção brasileira contemporânea é a perda do contato direto entre as pessoas, justamente no momento em que a cidade e suas questões determinam nosso cotidiano, pois mais de 80% da população vive em cidades, em sua maioria caóticas e violentas. Os relatos dramatizam a crise da cidade e suas marcas sociais e culturais. A modernidade, de um lado, contribuiu com mudanças radicais e velozes que, no Brasil, principalmente a partir dos anos 70, retratou o desenvolvimento da sociedade de consumo, que atribui valores e comportamentos sociais ligados ao modo de vida regido pela posse de objetos, do conforto e lazer de massa, o que implica em uma nova cultura urbana.

A cidade é o cenário privilegiado para a representação de conflitos que a partir dos anos 80 ganham espaço nas narrativas urbanas, demonstrando como a falta de estabilidade determina nosso cotidiano: o presente turbulento onde impera a violência determina a cidade e ganham força os conflitos culturais. Vários aspectos que envolvem o complexo contexto social e cultural da cidade, tais como a música, as drogas, a imprensa, a religião, os clubes noturnos, os edifícios decadentes, a sexualidade, entre outros, apontam para a multiplicidade que tematiza a cidade com seu excesso de histórias que se fragmentam e se misturam.

*Cidade de Deus* representa os aspectos mais característicos da cidade relacionados ao espaço, e revela os excluídos da sociedade e também da globalização. Representar tais impasses

frustra a promessa de significações totalizantes da cena moderna. Esta é uma das maiores tendências da ficção urbana brasileira dos últimos tempos. O personagem, por sua vez, projeta-se na estrutura fragmentada da narrativa, num universo impossível de totalização.

## **O ESPAÇO URBANO COMO LÓCUS DA VIOLÊNCIA E MARGINALIZAÇÃO EM CIDADE DE DEUS**

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* define, entre outros significados, o termo “favela” enquanto “conjunto de habitações populares que utilizam materiais improvisados em sua construção tosca, e onde residem pessoas de baixa renda”. O mais importante dicionário francês tem como significado para o termo favela, *bidonville* em francês, “abrigos de aglomeração, onde vive a população mais miserável.” E, no final, há a seguinte indicação explicativa: *Les bidonvilles de Rio. - favela.*

*Cidade de Deus* é um romance urbano com cenários bem definidos. Porém, não é um romance urbano clássico, onde o espaço aparece como cenário por meio de precisas descrições geográficas ou como ambientes que determinam os rumos das histórias e os destinos dos personagens. A narrativa mistura o cenário geográfico com a ambientação, acrescentando a ilegalidade de sua criação, as atividades de seus personagens, para caracterizá-los dentro do enredo, além de ressaltar as condições precárias em que vivem. As características deste lugar são diferenciadas em relação ao espaço urbano por excelência: a cidade.

No livro *Planeta Favela*, Mike Davis reporta-se ao termo que significa favela em inglês: *slum*. Davis salienta que a origem desta palavra era associada ao estelionato e ao crime e que, em meados do século XIX, o cardeal Wiseman passou a utilizá-lo em artigos sobre reforma urbana para designar os locais onde viviam pessoas em condições miseráveis. No Brasil, o vocábulo “favela” passou a ser utilizado para nomear locais onde se instalaram ex-soldados da Guerra dos Canudos. Sem ter para onde ir, eles passaram a habitar os morros cariocas.

Duas características principais distinguem as favelas da cidade formal. A primeira é que sua formação não obedece a nenhuma das regras urbanas ou legislativas: as ruas não são definidas antes da construção das casas e as redes de água e esgoto são implementadas depois da construção das moradias. A segunda é que as unidades habitacionais são construídas de acordo com a disponibilidade de lotes vazios. Esse processo de ocupação acontece, geralmente, de maneira ilegal, independentemente de a área ser de propriedade pública ou privada. (FRANÇA *et al.*, 2010, p. 11).

Todas as definições citadas acerca do termo “favela” contribuem para a análise do livro *Cidade de Deus*, no que diz respeito ao espaço, pois além das descrições há conclusões que os personagens têm em relação ao espaço em que vivem, as quais norteiam a narrativa do início ao fim, a partir do desenrolar dos acontecimentos. No romance em questão, *Cidade de Deus* é definido inicialmente como um “conjunto habitacional” construído pela prefeitura da cidade,

porém esta definição não se consolida, uma vez que os próprios personagens utilizam o termo “favela” para definir o local.

Conjunto o quê? Favela! Isso mermo, isso aqui é favela, favelão brabo mermo. Só o que mudou foi os barraco, que não tinha luz, nem água na bica, e aqui tudo casa e apê, mas os pessoal, os pessoal é que nem na Macedo Sobrinho, que nem no São Carlos. Se é na favela que tem boca-de-fumo, bandido pra caralho, crioulo à vera, neguinho pobre à pamparra, então aqui também é favela, favela de Zé Pequeno (LINS, 1997, p. 242).

As implicações acerca da denominação do lugar contribuem na maneira como os personagens interagem com o espaço, não apenas no que diz respeito a infraestrutura, mas também nas relações sociais. A narrativa representa uma tensão entre o espaço favela e o espaço cidade, que implica em um conjunto de normas consideradas legais e obrigatórias dentro de uma sociedade. Em *Cidade de Deus*, estas implicações norteiam a formação da identidade de cada personagem, bem como a formação da identidade da própria favela.

Nas páginas iniciais do romance, o narrador nos conta que *Cidade de Deus* é um conjunto habitacional, formado por casas e apartamentos construídos pela prefeitura, a fim de abrigar famílias que viviam em locais de risco e, portanto, vítimas de enchentes e inundações, além de famílias vítimas de incêndios criminosos. O uso da palavra favela na narrativa, não condiz apenas em razão da estrutura do espaço, mas relaciona-se diretamente nas relações de conduta dos habitantes do lugar. Em *Cidade de Deus* o local de infraestrutura precária é palco de crimes, violência, uso e venda de drogas. O próprio narrador dirige-se ao leitor dizendo que está ali para falar sobre os crimes. O personagem Zé Pequeno, um dos protagonistas do enredo, diz que *Cidade de Deus* é uma favela porque ali moram bandidos, que cometem crimes, além de ser um local habitado por muitos negros e pobres.

Na favela *Cidade de Deus* faltam os subsídios básicos que há na cidade para suprir necessidades também básicas. Faltam desde as casas, substituídas pelos barracos, as ruas e avenidas não são bem definidas, uma vez que barracos são colocados onde houver um espaço vago. Nem todos têm água encanada e energia elétrica. Não há sequer direitos e deveres. É nesse sentido que a narrativa afirma que a favela possui regras próprias, geralmente impostas em função daqueles que comandam a criminalidade. *Cidade de Deus* representa como o espaço determina a identidade de seus personagens, uma vez que a favela não é um espaço pronto, que passou a ser habitado, mas sim um espaço formado a partir de sua habitação. As condições precárias de vida não estão relacionadas somente aos limites geográficos; elas influenciam as relações sociais, as quais implicam em questões econômicas e políticas, diretamente ligadas aos conflitos ali existentes.

Na favela *Cidade de Deus*, o espaço da casa representa a proteção dos personagens, principalmente para os bandidos, que se escondem da polícia, além dos moradores que temem a ação dos criminosos. A casa, ou barraco, também é o local onde é feito o serviço de endolação

das drogas que serão vendidas – ou seja, embrulhar em pequenas trouxas de plástico ou papel maconha e cocaína – além de ser onde os traficantes escondem suas armas, dinheiro, jóias e demais objetos de valor, extraídos do tráfico e dos assaltos. “Cabeleira ficou em casa o dia todo na espreita. Qualquer barulho de carro ou movimentação diferente o levava a verificar a rua pela greta da janela com a arma engatilhada” (LINS, 1997, p. 73).

Outro espaço que serve de proteção aos bandidos são os matagais próximos à favela. Os criminosos costumam ficar entocados no mato por mais de vinte e quatro horas após cometerem assaltos, para não correrem o risco de serem presos em flagrante. As ruelas e becos da favela também são usados como artifício de proteção para os bandidos, uma vez que estes conhecem bem cada uma das ruas, que se tornam um labirinto para os policiais durante as perseguições. Alguns habitantes da favela, mesmo não sendo bandidos, os acolhem em suas casas durante as fugas. Outros moradores, como já dito anteriormente, têm em suas casas um espaço de proteção contra possíveis assaltos, estupros e demais formas de violência praticada pelos criminosos. Porém, nenhuma das casas ou barracos da favela estará segura diante das poderosas armas que os bandidos possuem. Um exemplo ímpar está no principal conflito do romance, que gera uma verdadeira guerra na favela, quando a quadrilha de Zé Pequeno destrói a tiros a casa de Mané Galinha, logo após este ter sido espancado por bandidos da gangue de Zé Pequeno, enquanto este estuprava a namorada do outro. As rajadas de metralhadora chegam a atingir o avô do personagem, que se encontrava na sala da moradia. Este acontecimento faz com que o personagem Mané Galinha, de homem honesto e trabalhador, devido a sua sede de vingança, torne-se líder da quadrilha adversária de Zé Pequeno. Uma vingança pessoal gera uma verdadeira guerra na favela, que destrói grande parte do espaço físico do local.

No que diz respeito aos espaços externos, os principais são as ruas, vielas, becos e matagais, onde ocorre a maior parte das cenas de violência, conflitos entre polícia e bandidos e ataques contra alguns habitantes da favela, principalmente aos que ousam fazer uma denúncia contra os criminosos. A movimentação dos moradores no local é muito intensa e bastante descrita ao longo da narrativa, onde são raras as descrições que não fazem referência a algum espaço físico, seja um barraco, rua, boca de fumo, matagal, bares e biroskas, além de locais da cidade do Rio de Janeiro, para onde os bandidos se deslocavam a fim de praticarem assaltos.

No começo da narrativa, o espaço físico da favela é caracterizado enquanto local de lazer para as crianças e rota de fuga para os bandidos, que até então praticavam pequenos assaltos e ainda não traficavam drogas.

Antigamente a vida era outra aqui neste lugar onde o rio, deixando o coração bater em pedras, dando areia, cobra d'água inocente, risos-liquidos, e indo ao mar, dividia o campo em que os filhos de portugueses e da escravatura pisaram. (...) Um dia essas terras foram cobertas de verde com carro de boi desafiando estradas de terra, gargantas de negro cantando samba duro, escavação de poços de água salobra, legumes e verduras enchendo caminhões, cobra alisando mato, redes armadas nas águas. (LINS 1997, p. 16)

A partir do terceiro capítulo, que narra a história do personagem Zé Pequeno, que tem como braço direito o amigo Bené, e que entra em conflito com o personagem Mané Galinha, o espaço físico se torna palco de uma verdadeira guerra. Um aspecto importante a ser ressaltado são os tipos de conflitos entre os personagens, que implicam diretamente nos espaços ocupados por estes. Há um conflito entre bandidos, no qual as ruelas e becos são locais de brigas, que geram mortes e assassinatos. Outro conflito se dá entre bandidos e moradores, onde os habitantes têm em suas casas local de refúgio. E, ainda, o conflito entre os bandidos e a polícia, no qual os matagais são locais de preferência para esconderijo dos criminosos. Os policiais circulam somente pelas ruas regulares do conjunto, já que não conhecem os caminhos utilizados pelos bandidos em suas fugas, em alguns momentos chegam a adentrar os matagais atrás dos criminosos, porém não conseguem encontrá-los, pois eles escondem-se nos matos principalmente à noite, o que dificulta para os policiais identificar a localização dos “bichos soltos”, forma como são chamados os bandidos.

O personagem Zé Pequeno, conhecido como Dadinho quando criança, desde a infância sonha em ser o dono da favela. Assim, em seu pensamento, será poderoso, temido e respeitado no local. Zé Pequeno quer dominar o espaço, o ir e vir das pessoas e o comércio de drogas. Por isso, ele toma as bocas de fumo de outros traficantes, assassinando-os. Quando entra em conflito com Mané Galinha, a favela fica dividida. De um lado, situa-se a boca de fumo de Zé Pequeno. Do outro, a boca de fumo de Sandro Cenoura, com quem Mané Galinha se alia contra Zé Pequeno. Os participantes de uma e de outra quadrilha controlam a movimentação dos moradores. Quem morava de um lado, era impedido de ir até o outro lado, até mesmo para visitar os familiares.

A favela *Cidade de Deus* representa, além da violência e da criminalidade, as desigualdades, injustiças e o preconceito racial contra os negros, praticado pelos policiais, nordestinos e moradores da cidade. Aqueles que assaltam e traficam contrapõem-se aos que trabalham. Os criminosos optaram pela vida do crime a fim de “encontrar a boa” – praticar um assalto que os tornem ricos. Os trabalhadores, por sua vez, são chamados pelos bandidos de “otários”, porque acordam cedo, pegam ônibus, trabalham o dia todo, muitas vezes em um serviço pesado e recebem um salário baixo no final do mês. Os crimes realizados pelos bandidos, principalmente o tráfico de drogas visa aos bandidos obterem o maior domínio possível sobre o espaço físico da favela. Quem domina o maior número de bocas de fumo tem o poder de controlar a circulação das pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Judith Grossmann afirma que “o espaço é estrutural na obra de arte literária, porque ela é espaço. O espaço, por sua vez, pode encontrar-se mais ou menos tematizado” (GROSSMANN,

1993, p. 15). No caso do romance *Cidade de Deus*, percebe-se que espaço está totalmente tematizado.

As ações em *Cidade de Deus* acontecem quase que exclusivamente nos limites da favela. Quando um espaço diferente é mencionado, são poucas as referências acerca dos detalhes do local. Geralmente, tratam-se de locais onde os bandidos da favela vão cometer assaltos, na cidade do Rio de Janeiro, ou ainda, em alguma delegacia onde algum bandido fica detido, para logo em seguida, retornar, ou não, à *Cidade de Deus*.

Muitas referências feitas aos espaços da favela não fazem alusão a grandes descrições, porém representam e situam uma determinada ação: “Lá na Frente, o corpo foi coberto com um lençol azul” (LINS, 1997, p. 111); “Lá do Outro Lado do Rio, Marreco ainda dormia em cima das raízes expostas” (LINS, 1997, p.123); “Lá no Porta do Céu, uma pequena multidão olhava o corpo de Wilson Diabo ao deus-dará” (Lins 1997: 162).

Ao longo dos três capítulos que dividem a narrativa (*A História de Cabeleira, A História de Bené e A História de Zé Pequeno*), existem referências diferentes que expressam o espaço em cada um dos protagonistas. No capítulo de abertura, que narra a vida de Cabeleira, o narrador descreve a caracterização do ambiente, até então um lugar pacífico, onde os crimes consistiam em pequenos assaltos, e as crianças ocupavam o espaço da favela para brincar, empinar pipa e jogar futebol. A formação da *Cidade de Deus* é descrita pelo narrador através do uso de expressões tais como: “antigamente”, “a vida era outra” e “um dia”, as quais anunciam que, no tempo em que o narrador se situa, o ambiente já havia sofrido alterações. O espaço é delimitado por marcações que se formam a partir da chegada das famílias de várias favelas do Rio de Janeiro à *Cidade de Deus*.

Os grupos vindos de cada favela integraram-se em uma nova rede social forçosamente estabelecida. (...) Tudo concorria para a integração dos habitantes de *Cidade de Deus*, o que possibilitou a formação de amizades, rixas e romances entre essas pessoas reunidas pelo destino. (...) Quanto maior a periculosidade da favela de origem, melhor era para impor respeito, mas logo, logo, sabia-se quem eram os otários, malandros, vagabundos, trabalhadores, bandidos, viciados e considerados. (LINS, 1997, p. 35)

Logo nas primeiras páginas do romance, a suposta paz em que encontravam-se os personagens Barbantinho e Busca-Pé, dá indícios das mudanças que o espaço sofreria, o que implicaria diretamente no modo de vida de todos os habitantes da favela. Os dois adolescentes tranquilamente fumavam um baseado à beira do rio, jogando conversa fora, deixando-se levar por pensamentos passados e futuros, aos quais nos transmite o narrador, tais como sonhos e a revolta pela vida que levavam. Ao recordar sua infância, Busca-Pé “resignava-se em seu silêncio com o fato do rico ir para Miami tirar onda, enquanto o pobre vai pra vala, pra cadeia, pra puta que o pariu.” Ao mesmo tempo em que olhavam, refletiam acerca de mudanças já visíveis no conjunto habitacional, tais como um goiabal que fora decepado e dera lugar aos novos blo-

cos de apartamento, praças que foram tomadas por casas e um casarão abandonado onde jogavam bola, e que agora dera lugar às fábricas. Quando pensou em perguntar ao companheiro se estava a fim de acender mais um baseado, notaram que as águas do rio, de repente, começaram a “encarnar”. Tratava-se do sangue de um cadáver que fora atirado no rio, como de costume: “outro presunto brotou na curva do rio com um guaiamum devorando as suas tripas.” (LINS, 1997, p. 14)

Assim, a favela carioca *Cidade de Deus* passa a ser representada como um ambiente mais violento, que passa de favela à neofavela. Lins usa o termo “neofavela”, em oposição à favela antiga, aquela das rodas de samba e da malandragem romântica. A nova condição do espaço representa o surgimento do tráfico de drogas, como podemos observar na seguinte passagem:

Depois que Cunha morreu e Damião fugiu dos Blocos Velhos, Miguelão traficou por mais de seis anos sem muita preocupação. *Porque o tráfico não era uma atividade concorrida entre os bandidos* (grifo nosso), e também pelos Apês serem uma região tranqüila em relação às casas, o número de bandidos era resumido e poucos assaltavam por ali. (LINS, 1997, p. 205)

Já no terceiro capítulo, outra referência ao tráfico na mesma região acima citada, revela uma ascensão desta prática ilegal:

*A venda de cocaína nos Apês aumentava* (grifo nosso), mesmo com a guerra era comum chegarem carros com gente de fora querendo comprar a droga, por ser ali o lugar da favela de mais fácil acesso. Pequeno ria quando Vida Boa lhe dizia o quanto havia vendido nesse ou naquele dia. Os viciados continuavam a trazer eletrodomésticos, armas e jóias para trocar por drogas. A polícia não tinha como prender tanto viciado, só prendia quem estivesse armado. (LINS, 1997, p. 484)

Dentro do espaço da favela *Cidade de Deus* não há nenhuma possibilidade ou esperança de paz, sequer de um acordo entre os bandidos, que continuam disputando territórios, sempre em conflito com a polícia, buscando cada vez mais poder através do tráfico, mesmo a morte de um bandido é motivo para que outro ocupe seu lugar, perpetuando, assim, a criminalidade e a violência na *Cidade de Deus*.

**ABSTRACT:** The novel *City of God* by Paulo Lins, is an example of how literary narrative establishes dialogue with the social context and allows a fruitful reflection of, for example, as the built in text is propelling element to think about violence and social marginalization of minorities, such as blacks. From the perspective of the sociology of literature, seeking to weave a narrative analysis of how the Brazilian writer represents violence and social marginalization of the three protagonists of the novel, this paper emphasizes reflection of how space contributes to this literary representation. The reflections indicate that the preference for urban space is also a strategy of representing the city as a place where violence and marginalization are fertile space for their development and social legitimacy, becoming a space of exclusion.

**Keywords:** City of God. Urban space. Violence. Marginalization.

## REFERÊNCIAS

DAVIS, M. *Planeta Favela*. Trad. Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2006. 270 p.

FRANÇA, E. et al. São Paulo – *Projetos de urbanização de favelas*. São Paulo: Superintendência de Habitação Popular, 2010. 120 p.

GROSSMANN, J. (org) *O espaço geográfico no romance brasileiro*. Bahia: Fundação Casa Jorge Amado, 1993. 117 p.

LINS, P. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 550 p.

\_\_\_\_\_. 2003. “Entrevista explosiva.” *Revista Caros Amigos*. São Paulo. Disponível em: [http://carosamigos.terra.com.br/da\\_revista/edicoes/ed74/entrevista\\_paulolins.asp](http://carosamigos.terra.com.br/da_revista/edicoes/ed74/entrevista_paulolins.asp). Acesso em: 05 nov. de 2012.





# DA LITETATURA À LITERATURA MARGINAL: UM ESTUDO SOBRE CONCEITOS ARTÍSTICOS E LITERÁRIOS

Marcelo Ávila Marques Kuhn<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo analisar os conceitos da literatura fora dos padrões sociais – sendo o valor e a fruição artística os únicos critérios em relação às nossas percepções –, antes de os confrontar com o estilo de escritores às margens do reconhecimento acadêmico, para que possamos julgar se os escritos marginais têm ou não significância além da linguagem e dos dramas da periferia. Para abarcar tais conceitos, além de este estudo valer-se da experiência do autor como escritor anônimo, baseia-se na vivência criativa de autores como William Shakespeare e Walt Whitman, e nas considerações do crítico norte-americano Harold Bloom. Mediante tais reflexões, é possível incitar o leitor a aproximar-se da real essência das criações artísticas – incluindo o segmento de minorias, que será comparado por meio de parâmetros individuais, a deixar de lado seus aspectos coletivos – e estabelecer um apuramento mais profundo do que é literatura.

**Palavras-chave:** Literatura marginal. Conceitos literários. Fruição artística. Harold Bloom.

## ESVENTRANDO CONCEITOS: DAS PERCEPÇÕES À LITERATURA

Analisando as vertentes artísticas segundo suas percepções, as artes visuais possuem arrebatamento de maior instantaneidade do que as auditivas, por serem os olhos os imediatos captadores do mundo externo ao individual. As artes cênicas, por sua vez, abarcam os sentidos da visão e audição, abrangendo um impacto mais digerível a mentes que não tiveram contato com manifestações similares, já que a ideia que contextualiza a beleza de tal arte é absorvida e canalizada de duas diferentes formas, facilitando assim tanto o entendimento dos assuntos nela expostos ou ocultos quanto o afloramento das emoções.

Entretanto, a arte de ler não é fecunda aos olhos, tampouco aos ouvidos ou a qualquer outro captador; seu impulso produtivo se manifesta apenas na mente. Por conseguinte, sua percepção requer demasiado tempo e esforço em comparação às demais. Podemos enxergar com clareza cada página, identificar cada letra e sua respectiva simbologia; porém, o desdobrar de uma ideia, o fulgor de um raciocínio, será nulo caso não compreendamos a menor de partícula de significância que o texto apresente ou não possamos juntar seus fragmentos, articulá-los, de modo a obter uma perspectiva central (de onde provêm as demais perspectivas, oriundas de trechos isolados e/ou correlacionados) do que é a obra sem uma noção específica de como defini-la, pois, ao lhe darmos um rosto que tenha algo nos dizer – uma ideia fixa –, perde a literatura a

<sup>1</sup>Escritor.

sua fruição, o seu propósito. Assim como um quadro em cuja abstração perdemos o completo discernimento do que consideramos real, como uma música ou estátua carece de um sentido único ao nos arrebatam por completo, a literatura deve-nos fazer perceber outras esferas de realidade jamais imaginadas, enquanto contorce os conceitos e paradigmas sob cuja influência edificamos nosso caráter, um distinto e, ao mesmo tempo, impessoal modo de pensar, além de nossas mais arbitrárias e pétreas ilusões.

Derrubar os conceitos pelos quais se proliferam as noções “absolutas” do que é beleza artística, esventrando-os a ponto de neles salvar algum aspecto necessário a abertura de uma fruição mais ampla, é a melhor forma de defini-la. Não os valorizar coletivamente, mas pela imaginação e abarcamento de estruturas universais do autor como indivíduo, embora estes modelos e elevem, a seu modo, o pensamento das massas através de uma mútua assimilação. Nas palavras do poeta bronco do Brooklin:

A terra e o mar, os animais peixes e pássaros, o céu do firmamento e os orbes, não são temas pequenos... mas as pessoas esperam que o poeta indique mais do que a beleza e dignidade que sempre se anexam nos objetos reais e mudos... esperam que ele indique o caminho entre a realidade e suas almas.(WHITMAN, 2008, p. 270).

Em Whitman (2008), se substituirmos o termo “poeta” por “escritor”, obteremos a função primordial da literatura (como também de todas as expressões artísticas, se podemos atribuir-lhes um sentido de utilidade): edificar-nos tanto uma interioridade mais profunda quanto os condutos a ela. O alcance de nossa visão interior, assim como a intimidade que temos para com a mesma, provém da internalização de “almas” cujas imensidões se espraiam e enraízam em intelectos compatíveis. No entanto, ao que percebo não mais há fluidez de ideias, e essa compatibilidade, que em sua natureza desponta de um impacto subcutâneo, da ruptura de preceitos, há muito já nasce pasteurizada em nossas superfícies.

O mundo globalizado, cujos habitantes quase em totalidade têm acesso à informação e não mais vivem em pleno obscurantismo, é constituído não só por países e cidades de culturas isoladas e “monocromáticas” funções, mas por ideias e opiniões que cada vez mais se aglutinam formando algo similar a um revolto enxame de abelhas. Pois todos, hoje em dia, têm algo a dizer de suas assimilações e reflexões, gerando uma concha de retalhos viva, repleta de incompatibilidades intelectuais de cujo atrito prolifera-se outras e outras... e, assim, torna-se o pensamento coletivo um pandemônio sem definição. Mas será que há valor em tantas vozes? Como saber?

E eis a maior questão para os críticos e literários: toda a criatividade pode ser considerada uma expressão artística ou apenas uma fecundação defeituosa, sendo a literatura uma abstração impalpável, uma forma indizível? Todavia, a diferença entre a opinião do povo e a arte é que nesta há um propósito maior que dá esteio a todos os seus despropósitos (abordá-lo-emos na continuidade deste artigo), que magnificamente a justifica como disforme invenção de um

moderno Prometeu, pois rompe os padrões conhecidos, tornando-se, a um só tempo, aberração e divindade aos olhos mais preparados. Então, ao olharmos os vultos que tentam erguer-se das margens da sociedade, carregando em mãos seus escritos, contrapondo-se ao mundo e aos cânones com as almas que de suas vontades eclodiram, devemos ter em mente uma definição mais apurada do que é literatura, do porquê de gostarmos de ler o que nos arrebenta por completo... nos recria e transcende. Claro que realizar tal apuração é o mesmo que tentar reter com as mãos as correntezas de um rio caudaloso – é mais fácil nos afogarmos do que desvendá-los, bebê-las em goles pequenos –, mas, para poder abordar, com mais consistência, um estudo sobre a literatura marginal (porquanto, na condição de escritor autodidata, me incluo aos autores “sem lei”), tentarei transmitir uma definição do que é arte e literatura (e da importância de ambas), de como é identificável um artista legítimo, segundo os critérios meus e de especialistas em cuja opinião a minha se espelha, para situar-nos do que deve ser levado em conta ao apreciarmos o trabalho de escritores marginais. Pois o bom escritor não está associado a gêneros e movimentos culturais, ou mesmo a revoluções de qualquer espécie... mas sim é quem arremessa com força de gigantes uma pedra naquele enxame de abelhas.

Para tal pretenciosa definição, valho-me das opiniões do crítico norte-americano Harold Bloom, que, além de irem de encontro por vezes ao que penso, não devem ser levadas em conta por estarem arraigadas a tradições, mas, sim, pela enormíssima experiência literária nelas contida. Defensor da ideia de que a formação dos conceitos literários deve submeter-se aos cânones, não vejo Bloom como polêmico, pois, em suas ácidas considerações, ele se retrata à máxima literatura e à maneira que a devemos usufruir. Sendo, indubitavelmente, um dos maiores leitores deste e do século passado, Bloom (2005) aponta-nos os escritores imunes à ação degradante do tempo (os que, através de suas obras, converteram esse veneno que é intrínseco a toda as formas de existência em uma atemporalidade maior do que a própria vida) e mostra-nos o modo que devemos ler, de quais intentos devemos nos imbuir ao nos depararmos com uma obra literária. A exemplo disso, no livro de Bloom (2005, p. 33) *Shakespeare: A Invenção do Humano*, lemos que “[...] o procedimento mais sensato é deixar-se levar pelo texto e pelos personagens, e permitir uma recepção do que é lido, ouvido ou visto, de maneira a incluir quaisquer contextos relevantes”. Ademais, sou da opinião de Bloom (2005) que a arte não é democrática, e que, portanto, não está associada a estilos, gêneros ou condições sociais, e sim a um talento congênito ou empírico. Mas como diferenciar as criações oriundas de um talento sem limites daquelas que, em decorrência de um amadurecimento emocional que pode ou não ocorrer em seus leitores, cedo ou tarde hão de perder seu impacto?

Para chegarmos a uma resposta mais genuína do que é literatura, poremos sua importância em primeiro lugar, de acordo com uma breve interpretação de sua origem. No começo dos tempos, como bem se sabe, com o acúmulo de experiências e assimilações, o homem aos poucos edificou o que podemos chamar de interioridade e passou a fundamentar o que lhe era

necessário à sobrevivência, enquanto desenvolvia um senso de beleza, de magnitude. Através dele, pôde o homem situar-se quanto à sua criatividade, ter maior intimidade com seus pensamentos até uma espécie de controle, podendo utilizar a percepção dessa nova linguagem para codificar a natureza e desenvolvê-la a seu favor. Podemos dizer que não falaríamos ou construiríamos o império em que hoje habitamos (sequer pensaríamos) se um ímpeto irrefreável de criar não nos tivesse movido. Depreende-se, então, que a natureza humana, em seus aspectos mais naturais, é uma invenção artística a dar embasamento a outras. Porquanto, tudo que já foi criado e bem conhecemos não nos causa impacto. Obviamente, um bom escritor há de ser impessoal, fazendo com que suas obras ecoem além de nossas básicas percepções para desconstruir fronteiras. Lendo um livro grandioso, deixamos de existir ao mesmo tempo em que nos vemos nu diante dele, atônitos e embaraçados. E nos maravilhamos na estranha satisfação deste “choque térmico”.

Seguidamente, afirma Bloom (2005) que Shakespeare nos lê de um modo muito mais completo do que podemos lê-lo para evidenciar o diferencial do dramaturgo que, antes de obter reconhecimento, foi um homem “comum” – um sujeito às margens, o qual, se analisarmos por uma lógica segundo os padrões técnicos, não poderia ter escrito suas obras devido à falta de formação necessária para tais empresas, assim como Whitman e tantos outros (já chegaremos nesse ponto). Mas, todavia, o artista não é somente quem se abebera do mundo; a arte além da arte muito tem a ver com o contexto e a estética da obra. Não é simplesmente um perfeito retrato do que é e não é o homem, mas sim é uma junção transformadora de tudo o que conhecemos e desconhecemos, dita de forma que também inspire subversão dos sentidos. É quem, em maior ou menor escala, de um jeito ou de outro, muda o curso das águas a arrastar o pensamento coletivo, que pode ser considerado um artista, um escritor. Nas palavras de Whitman (2008, p 43): “A prova de um poeta é seu país tê-lo absorvido tão afetuosamente quanto ele o absorveu”. Não somente passar a enxergar a olho nu novos panoramas como também a continuá-los é o que a literatura tem a nos ensinar, os quais não serão percebidos (ou sequer existirão) sem o impulso produtivo inerente à arte de ler que mencionei. Um bom autor é aquele que transforma seus leitores em autores durante e depois da leitura, sendo a profusão de pensamentos subterrâneos a característica que distingue um texto literário de um meramente informativo.

Entretanto, o que se gerou desta desconstrução de preceitos que propus foi uma visão mais delineada do cerne do âmbito literário. Ainda é preciso escavar mais definições até chegarmos às periferias, tais como gêneros, épocas e estilos. Mas é ao alcançarmos esse raciocínio que nos surge uma dúvida: tendo linguagens que transcendem a informação, contextos que não podem ser abarcados numa única interpretação, como poderíamos definir o que é literatura sem transmutar em pedra, com uma visão de Medusa, o que é puramente artístico? Como definir o que é arte sem tal visão?

## 2 TRANSPONDO DEFINIÇÕES: DO CERNE ÀS PERIFERIAS

Desde a antiguidade, a fim de ter-se um embasamento maior do que estava sendo criado na literatura, são definidos os textos de tal área em gêneros e subgêneros, dos quais se imagina obter noções históricas e estilísticas de uma época e de um determinado número de autores pertencentes às revoluções culturais da mesma. Obviamente, é um estudo valioso para a historicidade e para nos situarmos quanto às divergências ou correlações entre escritores; mas esse estudo coletivo e minucioso pode afastar o leitor de uma espécie de leitura mais aprofundada – preconizada por Harold Bloom (2005) e que serviu tanto para os críticos formularem suas teses mais sagazes e estabelecerem seus padrões de excelência como para outros autores alcançarem um nível artístico mais profundo e denso – assim como o inibe de ver o autor como um universo intocado, pois já é de conhecimento público a que gênero e a que ideias o senso criativo de determinado artista está condicionado.

A meu ver, definir de maneira categórica um escritor literário por gêneros e caracteres meramente sociais, incluindo-o numa “vala comum” sem ver-lhe as singularidades e inovações dentro do seu estilo e de toda a literatura, é dissecá-lo e jogar aos porcos (como se fosse ração e lavagem) sua força estética e contextual. Por isso, creio que não haja meios fiáveis de separar um autor por vieses sociais, éticos, moralistas ou humanos, como somos condicionados a pensar, a “empalhar” os escritos (e empalar os escritores), quando nos defrontamos com alguma obra monumental – a não ser que tenhamos por objetivo nela encontrar alguma partícula de moralidade –, pois é difícil para quem se habituou a um mundo de regras conceber que o que é denominado literatura está além das diretrizes que outros criaram.

Em decorrência do pragmatismo a que nos acostumamos desde muito jovens, fazer a “autópsia” de um autor (ou dos escritos dele), separar os pedaços em recipientes e nestes colocar rótulos como “moralidade”, “sociologia” “pedagogia”, entre outros, é um recurso tão mais fácil para se definir autores como é simples a qualquer aluno pesquisar por informações na internet e não em livros, prescindindo dos bons efeitos colaterais de uma pesquisa mais contundente. Decerto é possível extrair contextos da obra para determinados estudos; definir tão rigidamente um escritor é o mesmo que encarcerá-lo juntos às carcaças mal digeridas de seus livros. Tentando preservar seu tempo e as revoluções de seu tempo, acabamos por matar sua eternidade. Nas palavras de Bloom à revista *Veja*:

Há 25 anos venho denunciando esse pessoal [os acadêmicos anglo-americanos]. O ensino de literatura no mundo de língua inglesa foi para o inferno. É dominado por ideólogos, por integrantes daquilo que eu chamo de “escola do ressentimento”. É gente comprometida com assuntos extraliterários, com mania de desconstruir e relativizar tudo. Eles não se importam com o valor estético. É o politicamente correto que interessa a eles. Por isso, não estou nem aí, nem leio as críticas. Se você tenta ser independente, se não adere a nenhum tipo de moda, se fala honestamente e emite opiniões próprias, se recusa ideologias, inevitavelmente será atacado. (BLOOM *apud* MOURA, 2001).

Nessa mesma avidez em querer empalhar, com visões analíticas, até os pássaros nas árvores é, por vezes, cometido o erro de agrilhoar o autor a tal gênero e neste diluir suas capacidades criativas. Sei bem como é isso porque a quase todos a quem mostrei meus trabalhos fui prontamente associado a algum gênero – pela linguagem rebuscada, temática sombria e opressiva dos mesmos, carrego na cabeça as chagas do Mal do Século. Em verdade, não me aborreço com tais comparações porque a partir delas conheci autores fascinantes (alguns dos quais nunca havia ouvido falar – a exemplo de Cruz e Souza, com cujos trabalhos foi comparada minha poesia *Perfeição*) e, tampouco, os vejo como culpados, pois é natural de os alunos serem incitados, em maioria, a ver os autores por denominações, tal como um técnico em programação passa a ver tudo quanto é imagem de computador em números e gráficos.

Analisar os autores apenas com os olhos de Medusa (através de concepções pré-prontas) dá-nos a impressão de estarmos nos aproximando da integral compreensão de seus intentos ao desenvolverem suas obras, além de que, como já disse, é à força de um erro cultural que os gênios são retalhados e moídos por veementes (e precipitados) estudiosos. É claro que não me oponho (e sim fomento) a profusão de estudos sobre determinado autor até que, talvez, tenhamos-lo mapeado por completo (o que não deve ser um objetivo e sim uma consequência). Mas que isso ocorra da maneira correta, como o autor gostaria que fosse desvelada sua criatividade. Me lembro que, quando era oficineiro de literatura, conversava com uma professora de tal disciplina. Disse-me que sempre ao iniciar o desbravamento de um livro, corria para arranjar como leitura de apoio textos que relatassem como foi a vida do autor e dessem-lhe informações da época em que ele viveu, pois, segundo a mesma, a época exerce crucial influência em suas obras, comentário que muito me inquietou. Falávamos à ocasião de Dostoievski, quem, por coincidência, é um ótimo exemplo de que a grandiosidade de um gênio não tem relação direta com a civilização ou o tempo em que o mesmo arquitetou suas obras. Ao que sei, todos os seus romances se passam na Rússia e, em várias passagens, Dostoievski denota uma natureza contraditória de patriotismo (que é uma de suas formas de rir da “própria barba”); mas a força contextual que ele apresenta em seus escritos não pode ser contida em uma Rússia do passado... nem um décimo do que produziu é passível de tal restrição, tendo ele engendrado livros atemporais, de argumentos que falam por si só e dispensam qualquer referência histórica, causando o mesmo impacto estrondoso em qualquer lugar do mundo, em quaisquer nações, culturas e épocas.

Outro exemplo bom é William Shakespeare – me perdoem invocá-lo outra vez onde jamais se imaginaria vê-lo, mas isso se faz necessário – que fez obras relativas a localidades e acontecimentos de diferentes épocas com perícia quase sobrenatural – o que manda às favas o conceito de que um autor deve obrigatoriamente pintar apenas sua aldeia –, além de que suas peças teatrais e versos ganham mais vivacidade à medida que “evoluímos” como civilização. Ressalto que não sou contra a utilização de tais definições, cujo valor histórico é inegável, contanto que não seja restringida (ou mutilada) a vastidão de um autor em tal processo. A no-

menclatura dos estilos em voga de cada época e região, a cronologia das mudanças estéticas e temáticas são importantes a título de informação no que condiz à trajetória da criatividade humana e, em certos casos, para situar o leitor de alguma expressão não mais usual; mas nunca para encerrar o póstumo caminhar de um escritor, pois, se o pudermos abarcá-lo através de evocações de seu tempo e vida, não podem ser denominados como literatura seus livros; e, cedo ou tarde, se a humanidade não conspurcar mais ainda as noções que edificou acerca do que é a arte legítima, o tempo haverá de apagá-lo... retê-lo nos anos que lhe roubaram a eternidade. Portanto, deve-se ver o gênio antes do gênero, assim como é falho tentar decifrar as grandes obras através das vivências de seus autores, pois, mesmo que o identifiquemos nas páginas por ele criadas, ainda não será possível abranger toda a sua intelectualidade. Sempre digo que escrever bem não é desabafar; entretanto, há autores que o fazem maravilhosamente, valendo-se de traumas pessoais para criar literatura, não apenas relatando-os, mas os convertendo em puro deleite estético e contextual. E, além do mais, como saber quem é verdadeiro Whitman em *Folhas de Relvas* (2008), se nele é encontrável, segundo os críticos e “autores-fãs” do poeta, mais de dez almas? Procurar o autor em suas obras, tencionando desvendar o mistério sem fruí-lo, também é não saber ler.

### **LITERATURA & LITERATURAS: A MARGINALIDADE CANÔNICA!**

Depois de eu haver empalhado uma baleia azul, chegamos ao ápice do artigo: a literatura das minorias, produzida pelos excluídos da sociedade. No mínimo das hipóteses, suponho, devem ter achado estranho o fato de eu ter citado apenas escritores de renome, cuja associação aos indivíduos que ainda não conquistaram seu “lugar ao sol” representa um opróbrio para ambas as partes. Conscientemente eu os citei porque, a bem dizer, todos eles se enquadram na denominação marginal... todos eles estiveram às margens dos padrões que a sociedade estabeleceu.

Todo grandioso escritor pôde criar uma vertente onde enfiar-se, onde ele pudesse caber parcial ou inteiramente, pela qual tantos outros artistas o seguiram e criaram suas próprias vertentes estilísticas, todos eles causando algum tipo de impacto na colmeia daquele enxame, desconstruindo-o direta ou indiretamente. Sinceramente, não sei de onde provém o termo “Literatura Marginal” por não saber desassociá-lo de todos os autores tidos como cânone. Ao ler *Shakespeare: A Invenção do Humano* (BLOOM, 2005), percebi indistintos resquícios de humanidade no autor considerado artisticamente onipotente pelos tropéis de letrados que o seguiram, porquanto ele também passara por um processo de aperfeiçoamento e cometeu falhas, ao contrário do que se espera de um cânone —, e essa evolução não lhe ocorreu despercebidamente. Assim como os seus personagens, ele ouvia a si próprio enquanto pensava e caminhava em seus escritos, característica que lhe permitiu uma reconstrução literária de proporções jamais vistas até por isso, houve quem tachou de barbarismo o jeito de escrever que Shakespeare



desenvolveu, a exemplo de Voltaire.

Também se cogita devido à formação precária de Shakespeare que não tenha sido ele quem as escreveu (hipótese abertamente refutada pelos críticos mais versados nas obras dele), o que consiste uma resistência de certos intelectuais em separar em duas classes os autores, de acordo com a sua condição social e não pelo seu nível artístico, pois lhes é inconcebível que exista um cânone cujo dom não tenha sido grassado no meio acadêmico. Do mesmo modo é que enxergo a literatura marginal, pois, cada qual a seu modo, todos os escritores grandiosos por sua excelência (e não pelo seu status social ou pela precariedade do mesmo) foram marginais, pois, como já evidenciei, o artista se faz pelas suas criações e não pelas suas conquistas pessoais. Não que eu afirme que os meios acadêmicos não são ideais para o desenvolvimento do brilhantismo de alguém, mas que se deve aceitar que houve quem se tornou “pai de si mesmo”; e que todo gênio transcenderá as atmosferas que lhe servirem de aprendizado, seja a roça ou a escola. Por isso, como uma represa que desmorona, um intelecto superior há de romper, de um modo ou de outro, os padrões que o contêm; e, por isso, toda a literatura é marginal.

Outro bom exemplo de “marginalidade canonizada” é Machado de Assis, que, sendo mulato num período em que o preconceito às castas de ascendência indígena e africana ainda imperava como uma vívida verdade, de origem pobre, acabou por ser alfabetizado tardiamente, o que não lhe absteve de tornar-se por unanimidade o Cânone brasileiro, cujo prestígio literário à sua nação se rivaliza com o dos italianos para com Dante Alighieri (que, por sinal, produziu sua obra mais extensa e sublime em ocasião de seu exílio que ele não pôde anular em vida. Seria esse outro exemplo de marginalidade canônica? Ou o oposto disso?).

Também, inclui-se à lista dos grandes marginais literários (que é maior do que se supõe) um poeta de quem já fiz citações neste artigo: Walt Whitman, que viveu, assim como tantos outros, sem receber um décimo do reconhecimento que viria a ter postumamente. Aliás, houve muito repúdio quanto à sua originalidade demasiado modernista para os moldes daquele tempo, apresentando uma poesia sem métricas com toques de “homoerotismo e fantasia masturbatórias se misturavam com imagens sexuais e um culto quase religioso ao corpo e às ‘pessoas comuns’, [além de] sua linguagem ‘grossa’ e seus temas indigestos” (LOPES *apud* WHITMAN, 2005, p. 218). Graças a tais atributos, o livro *Folhas de Relvas*, no lançamento de sua primeira edição em 1855, rendeu a Walt Whitman os piores comentários possíveis de jornais da época, tal como o do *Boston Post*: “a expressão de uma besta”, ou o do *Intelligencer* “o autor deveria ser corrido a pontapés de qualquer sociedade decente, por pertencer a um nível inferior aos das bestas” (LOPES, 2005 *apud* WHITMAN, 2008, p. 273). Whitman era um letrado marginal, de quem as “pessoas de bem” se escondiam por repulsa-lo fervorosamente; no entanto, foi salvo da execração perpétua por ninguém menos que Ralph Waldo Emerson, que lhe enviara uma carta expressando sua efusiva satisfação, o que pode ser encarado como um Cânone dando vida

pública a outro, ambos distantes dos ditames sociais:

Não estou cego quanto ao valor da dádiva maravilhosa de Folhas de Relva. Acho-o a mais extraordinária peça de sabedoria que a América já produziu. Sinto-me feliz ao lê-la, assim como uma grande força nos deixa felizes.[ . . . ].Fico feliz com seu pensamento livreecorajoso. Sinto muito prazer dentro dele. Encontro coisas incomparáveis ditas de maneira incomparavelmente boas, como devem ser. Encontro a coragem de tratamento que tanto nos delicia, & que somente uma ampla percepção é capaz de inspirar.Eu o saúdo no começo de uma grande carreira, que, no entanto, deve tertido um longo plano inicial em algum lugar, para tamanha estreia. Esfreguei meus olhos um pouco para ver se o raio de sol não era ilusão; mas o sentido sólido do livro é uma certeza sóbria. Tenha os melhores méritos, a saber: os de fortalecer e os encorajar. (EMERSON, *apud* WHITMAN, 2005, p. 274).

Decerto, Whitman não foi o único a ser “excomungado” por apresentar uma genialidade extemporânea; e, tampouco, o último marginal que teve reconhecimento das universidades. De fato, é válida a voz da periferia, dos pobres e excluídos, daqueles que não mais podem enquadrar-se nas minorias, por uma questão cultural e histórica; mas não é razão suficiente para inseri-los na denominação “literatura” sob a ótica artística. Sua situação e revolta podem-lhes servir de inspiração, mas não justificaram a inépcia imaginativa, pois havemos de convir que a arte não é esmola dada ao povo: todas as classes podem-na criar, contanto que estas lhe tenham domínio. E nisso sou de opinião suicida, porque se eu não puder atingir a arte conforme os desígnios que aqui mencionei, creio não merecer notoriedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por certo, na realidade em que vivemos, marcada pelo embrutecimento coletivo decorrente das mídias e de uma necrosada teia de erros culturais, é de notar-se que as minorias não mais se constituem pelas massas ignaras, mas por aqueles que buscam impregnar-se de conhecimento os tais tidos como cultos. Em razão dessa revolução às avessas, pode-se dizer o marginal de hoje é o letrado e não o ignorante, a cujas vontades, cada vez mais, se dobram a literatura, o cinema, e toda a “indústria” artística. Mas, como o embasamento deste estudo são os conceitos do que são legítimas criações literárias segundo o apuramento de nossas percepções e sua conseqüente quebra de realidades, o que mais é válido no universo dos livros é a reconstrução causada em nossa interioridade, a qual se avolumará cada vez mais. Tal impacto não está condicionado a épocas, movimentos literários ou algum status social. A nacionalidades também não (por isso, não me detive em autores brasileiros e “evoquei” os que me pareceram mais condizentes à proposta do estudo).

Portanto, pertencer à sociedade marginalizada não faz do escritor um exímio artista; contudo, a habilidade de recriar linguagens e contextos o torna um bárbaro... um marginal para o mundo que irá absorvê-lo e moldar-se a ele.Em seu nível mais alto, fora das convenções didáticas, não há literaturas e sim a Literatura; assim como, a meu ver, não há Cãnone (no singular),

mas aqueles cujo talento deve servir de referência a outros, independente do tema sobre o qual escrevam, e que não estão dentro de um número que condiz à obrigatoriedade da existência de escritores literários por região habitada.

No entanto, há um detalhe que deve ser levado em consideração quanto às expressões artísticas que emergem das periferias: assim como a repressão da Ditadura fomentou a criação de obras subjetivas, ricas em significados, a imposição das agruras sociais pode dar forma a textos brilhantes – o que obviamente não é uma regra –, contanto que alguém que esteja na plateia ou no palco dos acontecimentos tenha, além de bem afloradas as percepções, uma criatividade transformadora. Essa força oriunda do confronto, da escassez de liberdades, encontra-se estancada nos dias de hoje, quando tudo já foi conquistado e todos têm direitos semelhantes. Parece-me que, com o ganho de liberdade, aumentaram nossas restrições ao nos expressarmos: perdeu-se a vontade de criar, de vislumbrar novos céus. E a literatura sempre é desafio, um esforço do autor para lançar o mais longe possível sua rede de conhecimentos e criações, a fim de expandir suas capacidades intelectuais em simultâneo às de outros. Uma infundável superação... uma constante insatisfação.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the literature concepts outside of social standards, and the value and artistic enjoyment the only criteria in relation to our perceptions - before confronting them with the writers style to the margins of academic recognition, so that can judge whether the writings have marginal or no significance beyond language dramas and the periphery. To embrace such concepts, and this study draw on the experience of the author as anonymous writer, is based on the experience of creative authors such as William Shakespeare and Walt Whitman, and the considerations of the American critic Harold Bloom. Through these considerations, it is possible to induce the reader to approach the real essence of artistic creations - including the segment of minorities, which will be matched by individual parameters, to put aside their collective aspects - clearance and establish a deeper that is literature.

**Keywords:** Literature marginal. Literary concepts. Artistic enjoyment. Harold Bloom.

## REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MOURA, Flávio. Entrevista com Harold Bloom. *Leio, logo existo. Veja*. São Paulo, v.1, n.685, jan.2001. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/310101/entrevista.html>>. Acesso em: 20 de nov. 2012.

WHITMAN, Walt. *Folhas de relva*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

## DOS EXCLUÍDOS, UM PROCESSO DE SUPERAÇÃO: O CASO *QUATRO NEGROS*

Guilherme Bizzi Guerra<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho analisa a novela *Quatro negros* de Luís Augusto Fischer, publicada em 2005, e que traz para o debate as condições de pobreza que ainda existem no Rio Grande do Sul, mas também destaca a possibilidade de superação do ser humano, no caso, representada por Janéti, personagem principal da narrativa. O estudo toma como ponto de partida a personagem, teoricamente, para, a partir dela, discutir a importância da mulher e da sua capacidade de luta e de esperança. Além disso, é importante notar a presença da cultura africana na novela, mesmo que essa cultura seja representada por poucos e sempre lembrada pelo Seu Sinhô, o homem idoso que, ao que parece, é responsável pela manutenção dessa cultura. O texto de Luís Augusto Fischer mostra que a literatura é meio de expressão e que, além de espaço, tempo, personagens que se articulam, há a possibilidade de descobertas de universos, por vezes, desconhecidos, mas ricos em humanidade.

**Palavras Chave:** *Quatro negros*. Personagem. Mulher. Superação.

### INTRODUÇÃO

A força de vontade diante de dificuldades é característica notável em poucas pessoas. Janéti, de *Quatro negros*, é exemplo de superação, protagonizada por um ser fictício, uma personagem, ao ser inserida em uma nova sociedade, ainda que, de imediato, o narrador afirme que a sua história é baseada em fatos reais livremente ficcionalizados.

Diante de dificuldades sociais e econômicas enfrentadas pela família e a esperança de uma vida melhor na região metropolitana, os pais de Janéti, que haviam dado os filhos para adoção, abandonam o interior de Caçapava do Sul, para residir na periferia de Porto Alegre. Janéti, que retornara de duas adoções frustradas, consegue reunir os irmãos e, na pequena parada de ônibus, além do pai, da mãe e da irmã mais nova, encontra-se aquela família que havia sido separada pela necessidade, pela fome, pelas dificuldades impostas pelo meio de vida e pelas limitações de toda ordem enfrentadas pelos pais da protagonista.

Neste ponto, é interessante notar uma possível relação com a família de João Guedes, de *Porteira Fechada*, obra do escritor Cyro Martins, autor da *Trilogia do Gaúcho A Pé*, relação que será exposta no decorrer do presente trabalho. Ao mesmo tempo em que procede à crítica social, Luís Augusto Fischer explora o ponto forte do ser humano. De Janéti, a família passa a

<sup>1</sup>Acadêmico do quarto semestre do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Texto desenvolvido como parte da avaliação da DCG Literatura Sul-Rio-Grandense, sob orientação da professora mestre Elaine dos Santos (Bolsista REUNI).

depende. Janétilutou, quis um mundo justo, um mundo de “Janétis”.

No presente trabalho, analisamos a novela *Quatro negros*, de Luís Augusto Fischer (2005), que conta a história de quatro negros que residiam ou residem na metade sul do Rio Grande do Sul, mais precisamente no interior de Caçapava do Sul, tradicionalmente associada ao latifúndio, à exploração de mão de obra barata e pecuária extensiva

Na primeira parte do texto, apresenta-se a novela de Fischer com a retomada de alguns conceitos clássicos a respeito da estrutura do texto narrativo, dando-se ênfase à personagem e, a partir dela, no decorrer para a segunda parte, a análise específica de um componente da novela *Quatro negros*: a personagem Janéti.

## II. QUATRO NEGROS

*Quatro negros*, de Luís Augusto Fischer, narra a história da família de Janéti que, no começo da trama, morava no interior de Caçapava, Família pobre que vivia excluída dos grandes latifundiários na encosta de um morro. Logo que nasciam os filhos, eram dados para alguém da vizinhança com a expectativa de uma vida melhor. Depois de algum tempo, o casal, que junto com a família sobrevivia das ações da natureza, decidiu morar na periferia da cidade de Porto Alegre. Janéti, assim que soube da viagem, foi responsável por reunir os seis irmãos e surpreender os pais.

Junto à história de Janéti, surge Seu Sinhô, um gaúcho que segue a tradição a risca. Natural de Caçapava, sempre viveu no interior, o que o levou a aprender com a vida, embora tenha visitado, duas vezes, a capital do Rio Grande do Sul. A primeira, quando acompanhou o próprio pai ao hospital; em companhia daquele que narra a novela, visita a capital pela segunda vez. Após a apresentação do seu Sinhô, o narrador nos apresenta outros dois irmãos de Janéti: Airton, que passa a se chamar Jorge quando abandona a família aos 17 anos, e conquista novo nível social, tornando-se um sujeito muito influente ao desempenhar as funções de Diretor de Relações Públicas de uma Escola de Samba; por fim, Rosa, ou Rosi, sempre com um sorriso no rosto, a mais nova da família e a única filha que seria levada, pelos pais, para morar na cidade.

Janéti que era pra ser Janete, Seu Sinhô que ganhou o apelido do avô ex-cativo, Airton que modernizou seu nome para Jorge, Rosa que nasceu Rosi. Quatro negros, por acaso; quatro negros seres humanos também por acaso [...] (FISCHER, 2005, p. 107)

### 2.1 CONSIDERAÇÕES ESTRUTURAIS

*Quatro negros* é uma obra composta por cinco capítulos que podem ser vistos independentes uns dos outros, exceto o primeiro, que conta a história de Janéti e tem continuação no início do segundo capítulo, quando o narrador apresenta Seu Sinhô. Enquanto Janéti adapta-se ao modo de vida urbano, Seu Sinhô permanece ligado ao campo, ou seja, o seu vínculo com o

lugar em que vive não se rompe.

Além das histórias de Janéti e de Seu Sinhô, o leitor conhece, no terceiro capítulo, Airton, irmão de Janéti que se adaptou rapidamente à cidade e, após vários anos, visita os pais com o nome Jorge, o qual, segundo o narrador era “[...] capaz de engambelar muitos com o seu sorriso e incapaz de esconder, especialmente nos olhos, uma tristeza descomunal [...] uma tristeza sem cura [...] enxerguei nele um suicida” (FISCHER, 2005, p. 74/75). Tempos depois, após receber a notícia de que seria pai e fazer uma visita à sua família, Airton/Jorge encontra a morte.

Rosa, registrada em documentos como Rosi, compõe o conjunto que dá título à obra: os *quatro negros*. Segundo o narrador, Rosa trabalhou em sua casa e “era uma figura bonachã, gorda, e na altura em que a conhecia já não tinha vários dos dentes”(FISCHER, 2005, p. 89). Do que se conhece da história de Rosa, o narrador insere, no texto, a sua “visão”, no capítulo dedicado à Rosa. “Eu posso muito bem propor aqui um veio de impressionante horror para o passado da Rosa [...]” (FISCHER, 2005, p. 92/93). Neste ponto, o narrador acredita que Rosa possa ter sido molestada pelo pai, em virtude de ser a filha mais querida, a filha que, desde o nascimento, fora a única que os pais quiseram manter por perto – contudo, ao leitor, o espaço de uma suposta intervenção física do pai permanece interdito, dissolvendo-se entre imagens que mesclam preocupação de Janéti, dúvidas do narrador e um clima de mistério, entre sonho e realidade.

No segundo capítulo, são citadas as filhas da Janéti, “[...] moças por assim dizer da cidade, civilizadas [...]” (FISCHER, 2005, p. 41) e não aproveitaram a viagem para conhecer a terra da mãe, pelo fato de estarem alheias ao mundo de miséria que constitui o passado da mãe. Destaca-se, ainda, a importância do amigo filósofo do narrador, que o apresentou Seu Sinhô e o mundo interiorano, um mundo tão diverso daquele que o narrador pensava conhecer e dominar. Durante o tempo em que Seu Sinhô conta alguns “causos”, ele relembra um instrumento tocado pelo avô – o aricungo -, mas não sabe explicar que instrumento era. Em companhia do narrador, Seu Sinhô viaja para Porto Alegre e encontra Piauí, negro também, que toca o popular berimbau e é responsável pelo Seu Sinhô recordar o instrumento que o avô tocava. “Pois chega o Piauí com o berimbau [...] o Seu Sinhô levanta da cadeira, aponta o dedo e diz: ‘O aricungo!’ [...]” (FISCHER, 2005, p. 62). Sob certa perspectiva, este fato permite inferir que a cultura africana disseminou-se pelo Brasil. Embora a nomenclatura fosse diferenciada, as tradições dos antigos escravos mantiveram-se independente da região brasileira ocupada pelos afrodescendentes.

A narrativa que transita entre o espaço interiorano, miserável, que corresponde ao passado de Janéti e o espaço urbano, a região metropolitana, o presente da narrativa, é conduzida por um narrador em primeira pessoa que, de imediato, apresenta-se como um prosador conhecido, mas que, até então, jamais contara uma história tão apaixonante, tão digna, tão humana. “Eu escrevi muita coisa, tu sabes, mas tem uma que eu deveria ter escrito e não tive talento, ou pa-

ciência, ou sabedoria suficiente [...]” (FISCHER, 2005, p. 7).

Há uma passagem que também merece destaque e que demonstra a acomodação em que viviam aquelas famílias, no interior de uma cidade da metade sul do estado, a falta de expectativa, a incapacidade de reação, enfim, uma forma de acomodar-se e sobreviver ao meio, valendo-se dele para satisfazer necessidades básicas de um ser humano, como a própria alimentação.

Pois a família da Janéti era dessas: pobre, com dificuldade até para comer, mas ninguém se lembrava ou se dava o serviço de plantar regularmente verduras, árvores frutíferas, qualquer coisa. Lá de vez em quando dava pêssego, laranja, porque a natureza toma certas providências sozinha [...] (FISCHER, 2005, p. 13)

O mesmo narrador, que teve a oportunidade de transitar pelo interior caçapavano, origem da família de Janéti, traz informações de cunho social que permitem a reflexão do leitor a respeito do ambiente em que, anos antes, Janéti nasceu e foi criada. Trata-se de uma sociedade passiva, afeita às tradições do homem branco, grande fazendeiro. Uma das passagens que chama a atenção a respeito da visão do mundo daqueles pequenos proprietários rurais diz respeito a uma infestação de morcegos, considerando-a um processo rápido, que mataria um ou dois animais – dos poucos cinco a dez cabeças de gado que possuía -, despertando a indignação do narrador

Tu entendes o horror disso? O sujeito achava que era só esperar passar aquele momento. Morriam duas vacas? Paciência, pensava ele. Pensava como se tivesse quinhentas cabeças, mil, duas mil. Sóque ele tinha umas dez, no máximo doze! [...] (FISCHER, 2005, p. 19).

Deve-se salientar que o narrador conta a história no tempo presente, lançando um olhar ao passado e analisando, sob o seu ponto de vista, branco, esse passado. Ao fim do segundo capítulo, mediante o reencontro de Seu Sinhô com o instrumento tocado pelo seu avô, o narrador afirma:

Entendeu por que é que eu acho o fim da picada alguns escritores e acadêmicos deste nosso tempo defenderem suas convicções tolas de que não há mais o que contar e não sei o que mais? Mas tchê, o mundo continua cheio de mistérios! (FISCHER, 2005, p. 63)

Ou seja, há histórias para serem contadas, há vidas para serem resgatadas, há uma cultura que se mescla, que se confunde e que, por vezes, leva ao encontro de personagens – reais ou fictícios – que se desnudam, que se apresentam em sua simplicidade e que, ao narrador, podem render histórias ricas, de aprendizagem, de superação.

Um dado, que ainda pode ser acrescentado, relaciona-se ao constante espaço de pobreza, mas, o que muda, neste caso, é a luta, é a esperança em um estilo de vida melhor, que se construa pelo trabalho, pela convicção de que é possível mudar.

O primeiro e o segundo capítulos da novela acontecem no interior de Caçapava do Sul, onde Janéti vive com seus pais num pedaço de uma grande estância, onde vive, também, Seu Sinhô, todos afastados de qualquer aspiração a uma qualidade de vida. A partir do terceiro capítulo, tem-se a inserção da história no ambiente urbano, mas não menos miserável que o interior de Caçapava. Mais adiante, na narrativa, mencionam-se as cidades-operárias ou cidades-dormitórios, referência que é clara às localidades que a população oriunda do êxodo rural estabelecia-se. Se a miserabilidade era a nota que os marcava nas terras distantes, não apropriadas para a agricultura, no ambiente urbano, o que parece mudar é a expectativa de vida, a chance do trabalho, do sustento aos pais, incluindo melhores condições de saúde.

### III. ENTRE A CRÍTICA E A NARRATIVA

É da personagem que surgem as histórias e é em torno dela que as histórias são desenvolvidas. Reuter (2004) anota: “As personagens [...] determinam as ações [...] e dão sentido a elas. De uma certa maneira, toda história é história das personagens [...]” (REUTER, 2004, p. 54).

Neste sentido, Candido (2009, p. 53/54) reafirma:

O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam (p. 53/54) [Grifos meus]

Assim sendo, para que haja a ação, na narrativa, é necessário que se articulem enredo, tempo e espaço, e que existam personagens, ou seja, os atuantes para a ação. Numa referência ao pacto de verossimilhança proposto por Aristóteles, as ações das personagens levam à aceitação, por parte do leitor, de fenômenos e/ou fatos presentes na narrativa, isto é, a verossimilhança interna é responsável pela aceitação do leitor ao que acontece na obra. Ou seja, a partir de Cândido (2009), percebemos que as personagens são responsáveis pela manutenção da história, são como “embriões” que fazem a narrativa surgir e progredir. É através das personagens – atuantes – que o enredo desenvolve-se. Neste caso, cabe inserir Janéti, personagem principal da trama de Fischer, fazendo-se responsável pela sustentação da história.

Janéti é a personagem que une a família, em situações adversas, quando mantém um contato particular e silencioso com os irmãos adotados, ou quando organiza a transferência daquele simulacro de família para Porto Alegre. E depois de anos, já em Porto Alegre, os pais ainda dependem de Janéti.

Eu olho pra Janéti, que me sorri [...] um sorriso de quem coloca a alma no rosto, nada a esconder, toda a intensidade viva nas linhas da cara [...] **Ela me contou orgulhosa que hoje em dia é ela que sustenta o pai e a mãe** [...] (FISCHER, 2005, p. 39). [Grifos meus]



Janéti nasceu e, alguns meses depois, foi levada para uma família adotiva. O apego à mãe, a fez fugir e voltar para os pais, ainda que seu pai não a desejasse em casa. Entregue, novamente, a outra família, ela persiste e retorna ao mísero lar da família, em que ela era mãe, irmã, agregadora das esperanças, mas se apresenta sozinha, como sustentação daqueles que ela ama. Quando os pais chegam à cidade, ninguém da família tinha qualificação para o trabalho, e é Janéti que procura emprego para garantir a sobrevivência dos familiares. É notável, devido à separação quando eles ainda eram pequenos, a falta de relação entre os pais e os filhos. “Os pais [...] eram como covardes e [...] por mágica da própria Janéti, tinham sobrevivido como uma família [...]” (FISCHER, 2005, p. 39), uma vez que reunida a família e criados laços afetivos, havia o desejo íntimo da formação de uma verdadeira família.

A solidão de Janéti é reforçada por uma passagem, que merece destaque, conforme se observa nas considerações do narrador: “O que é a família dela? É ela e seu amor, meu caro, e nada mais. O resto é o acaso da história” (FISCHER, 2009, p. 39).

Fischer, além de propor a crítica social do modo de vida no interior de Caçapava do Sul, assim como em outros tantos rincões miseráveis que se espalham pelo pampa, propõe uma reflexão sobre a esperança e sobre o desejo de melhorar as condições de vida, conceder dignidade a si mesmo e ao outro. “Ao contar a história de Janéti, ele [o autor] reflete sobre a falta de esperança ao mesmo tempo em que a esperança norteia toda a narrativa [...]” (SANTOS, 2009, p. 99).

A figura de Janéti é o lugar onde se centra toda a esperança que norteia a narrativa, desde o momento em que reúne a família, “[...] rebelde e autônoma, trazendo consigo os cinco outros irmãos que haviam sido dados [...] com quem manteve o laço do afeto irracional e primeiro, mais de mãe que de irmã” (FISCHER, 2005, p. 34/35) e, mesmo que a vida na cidade seja extremamente difícil, Janéti acredita que tudo ficará bem, poderá mantê-los inseparados, conceder-lhes uma vida melhor daquela que tinham e daquela que o futuro lhes reservara no interior caçapavano.

Neste momento, em que se trata de esperança e entende-se Janéti como a própria esperança da história, pode-se estabelecer uma relação com João Guedes, personagem da obra *Porteira Fechada*, de Cyro Martins. João Guedes vai para a cidade sem esperanças ao ter que deixar o pedaço de campo que ocupava. Uma vez que está apenas acostumado às lidas do campo, assim como Seu Sinhô, e os seus conhecimentos restringirem-se a isso, falta-lhe a esperança que anima Janéti. Com o tempo, Guedes submete-se ao furto de ovelhas e, quando percebe que não há expectativa de melhoria, opta pelo suicídio, falta-lhe força para reagir, esperança para seguir adiante, falta-lhe a força e a esperança que existiam em abundância em Janéti. A morte de Guedes traz à cena Maria José, sua esposa, que, diferente de Janéti, parece incapaz de reagir sem o apoio que vem da prima, Querubina, enquanto a protagonista de *Quatro negros*

encontra apenas a si: ao mesmo tempo em que reúne a família e cuida dos pais, assume, ao que tudo indica, os papéis de homem e mulher da casa. Se assim for, a narrativa de Fischer acena para a possibilidade de superação das adversidades, diferente de Guedes que opta pela morte. Ressalve-se, porém, que são contextos históricos diferentes, ainda assim, o grau de pobreza, de desesperança não se modifica de modo significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Herdeira de uma geração em que a crítica social era característica dominante em um período em que surgem Fabiano, protagonista de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e Guedes, protagonista de *Porteira Fechada*, de Cyro Martins, *Quatro negros*, além de trazer ao primeiro plano um grupo de negros, sem expressão, de uma região pobre, consegue narrar, através de Janéti, uma história de esperança, luta e superação.

A personagem Janéti, que movimenta a narrativa, muda a trajetória dos irmãos que, pelas ações dos pais, viveriam separados, alienados a respeito da história dos demais. Ela reúne aquela família esfacelada e os pais, contrariados, levam os filhos, que haviam legado aos estranhos, para começarem uma nova vida. A esperança de Janéti, dessa forma, está presente desde os primeiros parágrafos, em que a mulher encontrada pelo narrador passa a contar a sua história, uma história digna, de coragem e determinação. Entrecruzando tempo e espaço, passado e presente, meio rural e meio urbano, o narrador põe em evidência a mulher que norteia as ações, mas também salienta a diversidade social, econômica que marca a nossa sociedade e que faz alguns desistirem da luta – conforme já se mencionou, é o caso de Guedes, o gaúcho a pé, que abre mão da sua tradição, da sua vida quando contraposto com o universo urbano.

Assim sendo, além do prazer, da fruição que o texto literário proporciona ao leitor, o texto de Fischer e sua protagonista Janéti enfatizam a importância da luta, da superação, da crença na condição humana. Personagem, Janéti, e pessoa, Claudéti, conforme explicita Fischer, mesclam-se, no texto narrativo, para, uma vez mais, mostrar que a literatura é meio de expressão e que, além de espaço, tempo, personagens que se articulam, há a possibilidade de descobertas de universos, por vezes, desconhecidos, mas ricos em humanidade.

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. *et. al.*. *A personagem de ficção*. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- FISCHER, L. A. *Quatro negros*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- MORENO, C. “Apresentação”. IN: Fischer, L. A. *Quatro negros*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- REUTER, I. *Introdução à análise do romance*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, E. dos. Eles são gaúchos, negros e pobres: *Quatro negros*. *Revista Urutágua*. Revista Acadêmica Multidisciplinar N° 18 – mai/jun/jul/ago. 2009. Paraná, Brasil.

## ***ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ: UMA ANÁLISE SOB O VIÉS DA ESTÉTICA DA CRUELDADE***

Luciane Figueiredo Pokulat<sup>1</sup>

**RESUMO:** Vivemos em uma sociedade da imagem, da informação e do consumo. Diante disso, o presente artigo apresenta parte de pesquisa em elaboração em torno das seguintes questões: Que representações vêm merecendo o esforço artístico do escritor brasileiro contemporâneo nessas primeiras décadas do século XXI e como os espaços urbanos têm sido representados pela arte literária. O objetivo desse artigo é apresentar uma leitura do romance *Estive em Lisboa e lembrei de você* publicado em 2011 por Luiz Ruffato. A narrativa será analisada pelo viés da Estética da Crueldade.

**Palavras-chave:** Literatura contemporânea. Literatura brasileira. Estética da crueldade.

### **1 A PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA**

Nessa primeira década do século XXI, vivemos uma avalanche de informações e fomos invadidos por uma infinidade de imagens eletrônicas e cibernéticas oriundas da última revolução capitalista: o rádio vive da instantaneidade, o jornal se alimenta da atualidade, a televisão exerce fascínio com suas transmissões ao vivo e reality-shows e a internet oferece atualizações rápidas e constantes, desprezando os caprichos do tempo e do espaço. Temos aí os ingredientes básicos para uma sociedade da imagem.

Diante dessa sociedade imagética, da informação e do consumo, questionamo-nos, então: no atual espaço globalizado, que representações vêm merecendo o esforço artístico do escritor contemporâneo brasileiro? Como, na era da globalização, em um momento em que se experimenta o processo de aceleração da história marcado pela abundância de informações, pelas novas relações com o espaço motivadas por deslocamentos rápidos e intensos e pelo desenvolvimento tecnológico, os espaços urbanos brasileiros são representados pela arte literária? Como, nessa primeira década do século XXI, as representações criativas da cidade - enquanto lugar identitário, relacional e histórico - têm sido apresentadas nas narrativas brasileiras de ficção?

Motivados por esses questionamentos e pesquisando sobre as narrativas brasileiras contemporâneas, acabamos nos deparando com o livro de Luiz Ruffato *Estive em Lisboa e lembrei*

<sup>1</sup>Doutoranda em Letras pelo PPG da UFRGS. Mestre em Letras pelo PPG da URI/FW. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na UFSM/CAFW.

*de você*, publicado em 2011. O livro faz parte da coleção Amores Expressos que é um projeto editorial da Companhia das Letras, no qual alguns escritores brasileiros ganharam uma espécie de bolsa e viajaram para diferentes cidades do mundo a fim de buscar inspiração e escrever uma história de amor. Os romances daí resultantes seriam publicados e deveriam dar possibilidade para suas adaptações cinematográficas. O acerto entre escritores e editora previa um tema definido, um prazo delimitado, um documentário, um *blog*, um potencial filme e um romance.

No caso de *Estive em Lisboa e lembrei de você*, Luiz Ruffato escolheu viajar para Lisboa, Portugal, para produzir uma narrativa cujo personagem principal – Serginho – após o fracasso de um casamento com uma moça de ideia fraca decide deixar a cidade interiorana de Cataguases – MG – para se aventurar na Europa com o sonho de ganhar muito dinheiro e retornar para sua terra natal. Nosso objeto de análise será essa narrativa de Ruffato, vista pelo viés da Estética da Crueldade.

## 2 A ESTÉTICA DA CRUELDADE

*Estéticas da Crueldade* (2004) – livro organizado por Ângela Maria Dias e Paula Glenadel – reúne uma coletânea de ensaios originados do desejo de refletir sobre o estado das artes e da mídia a partir da consideração de uma constante: a presença da crueldade no imaginário sócio-midiático contemporâneo. Perceber que a crueldade atravessa, como um universal, a experiência humana em todas as épocas, exacerbando a dor infligida ao outro e obtendo nisso um certo gozo, é no mínimo digno de investigação. A crueldade tornou-se um tema incontornável, alimentando a cultura do medo e da violência e sendo representada pelas mídias de massa, pelo teatro e pela ficção literária.

Para Vitor Iorio (2004) o capital é a mola mestra desta sociedade e, considerando a máxima ‘tempo é dinheiro’, a velocidade se apresenta na sociedade contemporânea como um prestigiado valor. Diz ele:

Traduzida em instantaneidade, simultaneidade, agilidade, praticidade, virtualidade, e demais afins proporcionados pela tecnologia, a velocidade inspirou o pensamento, a ciência, o comportamento, a religiosidade, o trabalho, o lazer e a morte. (IORIO, 2004, p.101).

Vive-se o tempo das urgências, um tempo no qual o futuro é agora. Iorio questiona-se se, graças às novas e avançadas tecnologias e à autonomia que elas proporcionam, estaríamos vivendo a era da informação e da possibilidade da tomada de decisões inteligentes. É o próprio autor quem responde: “A era da informação tem produzido os cidadãos mais desinformados de todos os tempos.” (2004, p.102), acrescentando que para piorar a situação, “a era da informação tem cultivado nos cidadãos a ilusão de estarem bem informados”. (2004, p.102). Para o autor, esta é a nova face da crueldade que a mídia imprime na sociedade contemporânea.

As obras literárias contemporâneas estão sendo produzidas a partir de um referencial imagético permitido por essa sociedade da informação e do consumo. Para Ângela Maria Dias (2004), a criação literária absorve o que a sociedade dramática oferece promovendo um agudo mal-estar, resultante da crise de autoridade da tradição. E, nesse sentido, afirma a autora que a proliferação de recursos, técnicas e efeitos permitem que a produção contemporânea desvie-se dos padrões canônicos e, ao mesmo tempo, re programe-se em desconcertantes combinações.

Renato Cordeiro Gomes (2004) questiona se será preciso um pouco de sangue verdadeiro para manifestar a crueldade e, em seu ensaio intitulado *Narrativa e Paroxismo: será preciso um pouco de sangue para manifestar a crueldade?* respondendo à sua pergunta, conclui que é possível sim representar a crueldade sem, necessariamente, ser preciso de sangue para manifestá-la. Para o autor, a crueldade pode ser expressa na apresentação crua da realidade brutal por meio do discurso sem metafísica, sem transcendência: “A crueldade estaria num modo de estar em linguagem e não especificamente no tema, ou na realidade a que remete.” (GOMES, 2004, p.145).

O autor ressalta que há um tipo de relato, o qual ao conectar-se com a realidade (quase sempre urbana) inelutável, com a intenção de narrar uma experiência que beira o insuportável, o indizível, põe em crise a representação. Essa impossibilidade de dizer, de representar, torna-se o tema da própria narrativa, sendo que esses relatos podem narrar a crueldade por deslocamento ou por condensação, o contrário do paroxismo.

*Estive em Lisboa e lembrei de você* apresenta a história de um imigrante brasileiro em terras portuguesas contada em primeira pessoa. A narrativa se dá no espaço de tempo de seis anos e meio, apresentados a nós na velocidade de alguns minutos, como requer a linguagem cinematográfica, o desenho da tentativa de uma nova vida em um país promissor surge através de Sérgio de Souza Sampaio, o Serginho. O livro se divide em dois capítulos denominados “Como parei de fumar” e “Como voltei a fumar” que podemos dividir em espaços geográficos, respectivamente, Cataguases (Brasil) e Lisboa (Portugal). O protagonista de fato serve-se dos atos de parar e de voltar a fumar como pontos de partida para as situações e impasses da sua vida.

A história inicia exatamente com o relato de o vício ter sido retomado após mais de seis anos sem ele. Em “Como parei de fumar” Serginho narra a consulta médica

Voltei a fumar, após seis anos e meio, pouco mais ou menos, da minha visita ao doutor Fernando, quando ele, prescrevendo o tratamento – tegretol, fluoxetina e adesivos de nicotina – alertou, “Os medicamentos auxiliam”, mas parar mesmo, de vez condicionava à minha determinação, “Dura segundo a vontade... e passa...” . Eu já havia tentado deixar o cigarro três vezes, antes. (RUFFATO, 2011, p. 15)

Ao longo do capítulo Serginho apresenta a influência que o cigarro tinha em sua vida, no seu comportamento, relatando todos os problemas que tivera durante o período em que dei-

xara de fumar. Esse período coincide com o espaço geográfico de Cataguases. Por outro lado, a narrativa acaba com o relato de Serginho contando como voltara a fumar depois de várias decepções, desta vez, porém, em Portugal, local onde pensava que ganharia muito dinheiro.

E eu, que sou de Cataguases, mas nem por isso sou bobo, percebi sujeira por debaixo daquele angu, e, não tomasse tento, ainda ia derramar problemas no meu colo. (...) No desespero, fugi clandestino do Hotel do Vizeu e homiziei no apartamento do Rodolfo, na Damaia, até o Jerê conseguir me arrumar uma vaga numa pensãozinha sem nome na Buraca e um emprego de ajudante de pedreiro na construção de um conjunto habitacional na Amadora. E foi assim que, depois de seis anos e meio, pouco mais ou menos, entrei numa tabacaria, pedi um maço de SG, um isqueiro, tirei um cigarro, acendi e voltei a fumar. (RUFFATO, 2011, p. 83)

Ao longo da narrativa, percebemos que o cigarro é apresentado pelo personagem como elemento fundamental para tomadas de decisão em relação ao seu destino como, por exemplo, no trecho a seguir:

Mas foi parar de fumar, e as coisas degradingolaram na minha vida, e só não desisti daquela empreitada pra não desapontar o doutor Fernando, que adorou uma felicidade irradiante, me expondo pra deus-e-o-mundo como prova incontestante do seu método revolucionário [...]. (RUFFATO, 2011, p. 83)

Serginho, personagem principal, relata em 1ª pessoa os acontecimentos de sua vida demonstrando um sentimento de não-pertença a começar pelo lugar onde mora, sua terra natal Cataguases, interior de Minas Gerais, da qual não se sente parte. Ao longo do romance, o narrador do romance analisa sua vida sem rumo, as poucas oportunidades oferecidas por Cataguases, os erros cometidos em sua vida amorosa, o insucesso nas escolhas: um casamento ao acaso com uma mulher de ideia fraca, um filho acidental, a necessidade de prover o futuro sem expectativa.

Em seu artigo “Desamores expressos – *Estive em Lisboa e lembrei de você*” Tânia Regina de Oliveira Ramos e Amanda Cadore (2010) chamam a atenção que Cataguases – um dos lugares por onde se passa a narrativa - é a cidade de origem do escritor Luiz Ruffato e que a mesma apresenta poucas alternativas de trabalho e formação, sendo uma das cidades brasileiras que se destaca nos índices de levantamentos migratórios pela evasão de sua população mais jovem para o exterior em busca de oportunidades. Por isso, as imagens construídas sob o signo da “oportunidade” têm muita força no espaço da narração. É assim que Serginho verá a sua possibilidade de emigrar para Portugal: como uma oportunidade de ser alguém na vida.

Para Ramos e Cadore, o romance de Ruffato é uma narrativa de mal estar. Aqui, no Brasil e lá, em Portugal. Segunda as autoras “Ruffato (...) nos entrega uma narrativa que deseja mostrar como um mal estar no país de origem se desloca para o sentimento que o imigrante brasileiro desenvolve por sua pátria colonizadora.” (RAMOS e CADORE, 2010, p. 149). Isso nos remete à Ângela Maria Dias (2004), quando diz que a selva atual das cidades, na vigência do capitalismo pós-industrial, opera uma dinâmica denominada por Deleuze e Guattari de ‘maquíni-

ca', onde a variedade de mercadorias, estilos e sensações constituem o circuito do desejo como máquina. E a fúria devoradora desse desejo, incessantemente alimentado pelo desenvolvimento capitalista “encarna a mais insidiosa forma contemporânea da crueldade” (DIAS, 2004, p.17).

Esses desejos na forma descrita por Dias, assim como as rápidas mudanças que eles sofrem, estão presentes em *Estive em Lisboa e lembrei de você*. Só para ilustrar vejamos os trechos que seguem:

Não durou muito a safadeza: ela me permutou por um rapaz dono de uma 125 azul, com quem se casou, teve filho, separou (...). (RUFFATO, 2011, p. 18)

Se a desilusão com a Karina me impingiu a certeza de que no Brasil vence o mais bem motorizado, ao mesmo tempo me apartou por lustros de compromissos sérios (...) (RUFFATO, 2011, p. 21-22)

O emprego do verbo “permutou” e a conclusão do personagem de que “o mais bem motorizado” vence no Brasil nos mostra, de uma forma sucinta, os valores dessa sociedade maquina denunciada por Deleuze e Guattari.

Ao tomar a decisão de ir embora para a Europa, Sérgio é visto como mais um cidadão de Cataguases que vai ser bem-sucedido e que trará dinheiro para a cidade. Não é em vão o seu prestígio entre os políticos locais. A cena de sua despedida em frente a sua casa é bastante significativa.

E, na manhã que parti, impossível esquecer, uma multidão amontoou na frente de casa, a rua enformigada que nem em dia de festa de São Cristóvão, faixas estendidas (...) abraços comovidos, apertos de mão emocionados, aconselhamentos e chororô (...) (RUFFATO, 2011, p. 35).

Paradoxalmente à despedida acalorada e emocionada de Serginho em sua terra natal, Lisboa não vai se configurar como o lugar ideal, acolhedor, desejado e sonhado pelo personagem. Embora Serginho deixasse Cataguases num momento ruim de sua vida em relação à família e ao trabalho, ao longo do texto o personagem relembra, frequentemente, os bons tempos vividos no Brasil, os locais por onde passava, o rio Pomba que circundava a cidade, as pessoas, os amigos, as ruas em contraposição a uma profusão de amores ilusórios e distorcidos e, principalmente destaca a situação de não pertencimento vivenciados também em Lisboa. A saudade da cidade de origem surgirá com maior intensidade e aparece na narrativa com evidente ironia quando ele está longe desta.

Na narrativa percebemos a saudade do Brasil, as dificuldades que o levaram ao exílio, o personagem vivendo em uma espécie de purgatório, o meio-termo da nacionalidade, a perda da nação brasileira e a não incorporação da nova nação portuguesa. Serginho vive o desespero entre o chão encontrado e o chão perdido. Na passagem seguinte conhecemos um Serginho já se desiludindo do sonho da terra prometida:



Recaí, pensativo, buscando razões pra contrariar ele, mas tudo que vinha à tona na minha mente fortalecia esse raciocínio. O Rodolfo avivou a conversa, “Nós estamos lascados, Serginho”, aqui em Portugal não somos nada, “Nem nome temos”, somos os *brasileiros*, “E o que a gente é no Brasil?”, nada também, somos *os outros*, (...) “Pra se dar bem, o cabra tem que ser político ou bandido, que é quase a mesma coisa, aliás” porque o trabalhador, aquele que bate cartão ou capina sol a sol, este morre à-míngua, (...) (RUFFATO, 2011, p. 78)

Manifestações de crueldade (sem sangue) como teoriza Gomes, surgem, pouco a pouco, na narrativa pelo trabalho com a linguagem. Ruffato, com o seu modo de dizer, diz o que muitas vezes não é possível de ser dito, conseguindo, assim, com muita maestria, montar cenas de crueldade sem sangue.

Mesmo que a maioria da população mundial esteja excluída do mundo eletrônico pelo analfabetismo ou pela pobreza, é inegável que as comunicações foram largamente ampliadas ultrapassando as barreiras físicas de tempo e espaço. Possibilidades, antes inimagináveis, como, por exemplo, as relações virtuais, ganham a cena. No entanto, esse mesmo fato impôs aos homens uma realidade menos humana, provocando muitas vezes relações maquínicas, onde “iludimo-nos com o título de cidadão do mundo outorgado a todos pela pós-modernidade, quando nem sequer conhecemos nosso próprio bairro” (IORIO, 2004, p.105).

De certa forma Serginho iludiu-se com as informações que tinha sobre os imigrantes na Europa, no que diz respeito às formas de fazer dinheiro em Portugal acreditando nas oportunidades que ouvira falar quando ainda estava no Brasil e especialmente acreditando no sonho de voltar do exterior com os bolsos estufados “comprar umas casas em Cataguases, viver de aluguel, fazendo nada o dia inteiro, subindo e descendo a Rua do Comércio, sentar na praça Ruy Barbosa pra conversar fiado, jogar porrinha, ver o mulherio desfilando (...)” (RUFFATO, 2011, p. 57)

Para Dias a dramatização do princípio da crueldade como diretriz de organização formal, constante na prática produtiva das artes literárias e cinematográficas brasileiras, abrangem três sentidos: o da crueldade propriamente dita, dolorosa e sem escapatória com o coquetel sexo-violência-criminalidade; a crueldade do exotismo, distante e estetizada, com a fórmula miséria-indiferença-ressentimento (presente especialmente na literatura dos anos 90); e a crueldade da melancolia, indiferente e narcísica.

O dano narcísico que sustenta o melancólico funda-se na falta de amor. O melancólico esbarra na ausência radical, na supressão do tempo, em uma necrose que ataca o corpo. Sua incapacidade de desejar o reduz a ver no simulacro, a defrontar-se com uma vida aparente. “O melancólico é um enlutado sem a experiência do luto” afirma Dias, completando que o melancólico é capaz apenas do remorso e da culpa e “a ambiguidade da paixão melancólica alimentada por uma espera infinita e impossível de satisfazer, combinada às outras variações

da crueldade ou não, aprofunda a indiferença diante da alteridade”. (DIAS, 2004, p.22). E é a crueldade da melancolia que se exprime pela indiferença, pela incapacidade da perda e do desejo que entendemos estar presente em cenas do romance *Estive em Lisboa e lembrei de você*, de Luiz Ruffato.

Na narrativa nos deparamos com várias cenas de crueldade. A crueldade melancólica, a crueldade sem sangue, como prenuncia Renato Cordeiro Gomes, pode ser vista (e sentida) no relato das cenas, na forma de dizer do narrador e personagem Serginho ao longo de toda a narrativa. O relato sobre a iniciativa frustrada de sua irmã como comerciante (p. 17); a fluidez das relações (p. 22); a descrição de sua festa de casamento (p. 23); a cena da demissão do emprego, inicialmente no Brasil, e depois em Portugal (p. 25 e 81); a descrição de seu quarto na pensão em Portugal (p. 41); o relato do arrependimento de ter deixado o Brasil (p. 45); a saudade da gente do Brasil (p. 73); o sonho de ganhar dinheiro, viver de renda e abrir um negócio para o filho (p. 57) são algumas das cenas de crueldade sem sangue que podemos nos referir no texto de Ruffato. Há várias outras. No entanto, para que possamos comprovar a fala de Gomes quando diz “A crueldade estaria num modo de estar em linguagem e não especificamente no tema, ou na realidade a que remete” (GOMES, 2004, p.145), destacamos aqui o momento em que Serginho ao conversar com Rodolfo se dá conta que não haverá retorno vitorioso para a terra natal conforme sonhara:

“É ilusão Serginho”, pura ilusão imaginar que uma-hora a gente volta pra nossa terra, “Volta nada”, a precisão drena os recursos, “É a mãe doente na fila do SUS, é o pai com câncer de próstata que precisa de um remédio caro, é um irmão que estuda, uma irmã que casa, um sobrinho problemático”, os cabelos caem, a pele enruga, “Nessa brincadeira” cinco anos escorreram já, “e sabe quanto consegui acumular? Nada... Porra nenhuma” (...) (RUFFATO, 2011, p. 79).

É relevante destacar também o dar-se conta de Serginho de que o seu relacionamento com Sheila, uma brasileira que ganhava a vida se prostituindo em Portugal e que o acolhera gentilmente, inevitavelmente o levaria a ruína, já que Serginho avalizara um empréstimo para a moça, empenhando o seu próprio passaporte.

A Sheila depois do episódio dos passaportes, não avistei mais. (RUFFATO, 2011, p.79)

Desempregado, sem documento, aí o seu Peixoto me entregou um envelope. O dinheiro do mês mais um calaboca, troquei de roupa, catei minhas coisas, abracei o Nino, dei tchau para Dona Celestina, acenei com a cabeça para o Anatólio, e descí devagar as ruas do Bairro Alto (...) (RUFFATO, 2011, p. 82)

E, então, madrugadas, manhãs e tardes deflagrei a investigar o paradeiro de Sheila (...) ninguém de nada sabia, negaceavam desconfiados (...) Pés e mãos atados, impossibilitado de dar parte na polícia do sumiço da Sheila e do extravio do meu passaporte, imaginei perseguido pelo Senhor Almeida nos autocarros e eléctricos, metro e comboio. No desespero fugi clandestino do Hotel do Vizeu (...) (RUFFATO, 2011, p. 83)

Assim o personagem chega a sua degradação total: em terra estrangeira e sem passaporte, demitido do seu emprego de garçom é obrigado a mudar-se para um emprego de piores condições e, por falta de recursos, acaba indo morar em um lugar mais precário que inicialmente habitara. É, portanto, ao final do romance que o sonho de Serginho começa a desmoronar e que ele começa a enxergar que sua vida em Portugal (“no estrangeiro”) não será melhor que sua vida em Cataguases, sua terra natal. É justamente esse o momento em que ele toma a decisão de voltar a fumar.

Se a narrativa da contemporaneidade tende a dramatizar o que flui nos recantos das cidades brasileiras contemporâneas, esse olhar, inevitavelmente, verificará a constituição desigual de uma sociedade que agrava e aprofunda o mútuo estranhamento dos brasileiros em seu convívio. Em *Estive em Lisboa e lembrei de você* o drama transcende as fronteiras com Serginho procurando o seu lugar ao sol ou o “vencer na vida” em Portugal. O foco da narrativa, portanto, é a luta diária pela sobrevivência onde se sobressaem os momentos das ilusões perdidas o que no presente estudo destacamos com as passagens entendidas por nós como cenas de crueldade.

Pouco a pouco, cena a cena, o leitor vai se deparando com um personagem cada vez mais degradado e desestabilizado, o que pode ser entendido como uma tentativa de representação dessa sociedade globalizada cuja principal característica parece ser a de produzir um ser humano em eterna busca, um ser sempre em movimento. Vista pelo viés da Estética da Crueldade, a movimentação de Serginho nos leva a pensar na possibilidade de que ele é a representação de um tipo humano dessa sociedade imagética o qual está fadado ao sentimento de desterritorializado, de não pertença e, por isso, estará condenado à eterna busca e ao sentimento de melancolia.

**ABSTRACT:** We live in a society that cultivates the image, the informative and the use. The present article is part of the research on the next questions: What representations are deserving of the artistic engagement of the Brazilian contemporary author and how the Brazilian spaces are represented for the literature in the first century XXI. The article aims to analyze the novel *Estive em Lisboa e lembrei de você* published in 2011 by Luiz Ruffato, under the optics of the cruelty esthetics.

**key words:** Literature contemporary. Literature Brazilian. Cruelty esthetics.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Ângela Maria, GLENADEL, Paula (Orgs.). *Estéticas da crueldade*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004

\_\_\_\_\_. Representações contemporâneas da crueldade: para pensar a cultura brasileira recente. In: DIAS, Ângela Maria, GLENADEL, Paula (Orgs.) *Estéticas da crueldade*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004. p.15-23.

GLENADEL, Paula (Orgs.). *Estéticas da crueldade*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004. p.143-154.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*. 2ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

\_\_\_\_\_. *Narrativa e Paroxismo*: será preciso um pouco de sangue verdadeiro para manifestar a crueldade? In: DIAS, Ângela Maria,

HASSOUN, Jacques. *A crueldade melancólica*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

IORIO, Vitor. Velocidade e desinformação: vertigem e apatia. In: DIAS, Ângela Maria, GLENADEL, Paula (Orgs.) *Estéticas da crueldade*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004. p.101-107.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira e CADORE, Amanda. *Desamores expressos*– Estive em Lisboa e lembrei de você. Revista Navegações. 2010, v.3,n.2, p.148-153.

ROSSET, Clément. *O princípio da crueldade*. Prefácio e tradução de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

RUFATTO, Luiz. *Estive em Lisboa e lembrei de você*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



## GRUPOS MINORITÁRIOS NA CULTURA BRASILEIRA: A IMAGEM DO POBRE NA LITERATURA E NO CINEMA

Luana Teixeira Porto<sup>1</sup>

**RESUMO:** Grupos minoritários são apresentados na literatura em posições secundárias ou estereotipados. No cinema, também recebem representações estereotipadas e suas vozes nem sempre questionam a posição subalterna que lhes é atribuída. Considerando isso, este estudo analisa narrativas que apresentam personagens representativos de um grupo minoritário, objetivando identificar qual a imagem social é construída nos textos para a representação de minorias, focalizando o olhar sobre a representação do pobre na cultura brasileira. Para isso, estudam-se imagens do pobre no livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e no filme *Carandiru*, de Hector Babenco. Nota-se que, tanto no contexto rural explorado no texto literário, quanto no urbano apresentado na película, o pobre é associado a uma degradação de ordem física, moral e social, que o mantém em situação de marginalidade em relação ao sujeito abastado.

**Palavras-chave:** Grupos minoritários. Pobre. Literatura. Cinema.

A representação de grupos sociais que ocupam posições periféricas na sociedade tem sido objeto de reflexão no campo das artes, seja em trabalhos que versam sobre a literatura brasileira, seja em estudos sobre o cinema nacional. No campo dos estudos literários, estudiosos como Regina Dalcastagnè apontam que há, na historiografia literária brasileira, uma exclusão de determinados grupos, como o de negros, homossexuais, pobres, mulheres, o que legitima discursos que acentuam uma visão hierarquizada das relações sociais no contexto brasileiro. Muitas vozes são silenciadas ou, quando representadas, aparecem de forma secundária ou enfraquecida ou estereotipada. A respeito da exclusão de vozes de grupos minoritários na literatura brasileira, Dalcastagnè (2007) declara que:

Tal como outras esferas de produção do discurso, o campo literário brasileiro se configura como um espaço de exclusão. Nossos autores são, em sua maioria, homens, brancos (praticamente todos), moradores dos grandes centros urbanos e de classe média – e é de dentro dessa perspectiva social que nascem suas personagens, que são construídas suas representações. Conforme mostra uma ampla pesquisa sobre a totalidade dos romances publicados pelas principais editoras do País nos últimos 15 anos, a homogeneidade dos autores se reflete em suas criações. O outro (mulheres, pobres, negros, trabalhadores) está em geral ausente; quando incluído nessas narrativas, costuma aparecer em posição secundária, sem voz, e, muitas vezes, marcados por estereótipos. (2007, p. 8)

A perspectiva de Dalcastagnè (2007) assinala uma relação de correspondência entre

---

<sup>1</sup>Doutora em Letras e Professora da URI/FW. E-mail: luanatporto@bol.com.br.

criador e criaturas no sentido de que o lugar social do escritor interfere na forma de representação de personagens que estão distantes desse lugar. E, como muitos autores fazem parte de contextos urbanos de classe média, a caracterização dos personagens das obras tende a seguir esse mesmo contexto, limitando a presença de personagens que fogem desse perfil. Personagens à margem como os representantes citados por Dalcastagnè (2007) tornam-se, dessa forma, menos frequentes nas criações literárias.

Dentre os grupos minoritários que recebem representação na literatura estão os pobres, cuja voz também é visível em narrativas cinematográficas. Se o pobre está inserido nessas produções, qual a posição da sua voz? Em que espaço social os personagens pobres estão inseridos? Que imagem desse grupo minoritário é construída nas narrativas literária e fílmica? Tais questionamentos motivam a realização deste estudo, que analisa narrativas que apresentam personagens representativos desse grupo minoritário, objetivando identificar qual a imagem social é construída nos textos para a representação de minorias, focalizando o olhar sobre a representação do pobre na cultura brasileira. Para isso, estudam-se as imagens do pobre no livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e no filme *Carandiru*, de Hector Babenco.

*Vidas secas*, de Graciliano Ramos, foi publicado em 1938 e é considerado um romance desmontável pelo fato de suas partes poderem ser lidas de forma isolada, como se fossem contos, e poderem ser compreendidas, já que têm autonomia semântica, mesmo estando interligados a uma história maior, cujo enredo se apreende na leitura de todas as seções que compõem o romance. Alguns capítulos do livro foram inicialmente publicados individualmente em jornais como contos. Sobre isso, Candido (1992) destaca que, apensar da independência de cada capítulo, é no conjunto das partes que a obra recebe uma significação plena ao afirmar que o livro “é constituído por cenas e episódios mais ou menos isolados, alguns dos quais foram efetivamente publicados como contos; mas são na maior parte por tal forma solidários, que só no contexto adquirem sentido pleno.” (CANDIDO, 1992, p. 45)

Além disso, outro traço que caracteriza a obra é o fato de ela exemplificar uma das peculiaridades do romance brasileiro da década de 1930. Para Alfredo Bosi (2004), Graciliano Ramos “representa, em termos de romance brasileiro, o ponto mais alto de tensão entre o *eu* do escritor e a sociedade que o formou” (2004, p. 400). Em outras palavras, na visão do crítico, Graciliano Ramos foi um autor que conseguiu representar literariamente os conflitos do sujeito diante de seu contexto social, e essa tensão é evidenciada em um capítulo da obra de forma especial: “Contas”. Neste capítulo, Fabiano, o vaqueiro pobre que sai com sua família do nordeste brasileiro em busca de uma vida mais próspera no sudeste, reluta em aceitar do patrão, um fazendeiro bem abastado para quem Fabiano presta serviço, o valor que lhe é oferecido como forma de pagamento a alguns animais que Fabiano colocava à venda para pagar dívidas. Entendendo-se frequentemente logrado, já que o valor proposto pelo dono da fazenda costuma-

va ser menor em relação o que Fabiano considerava justo e correto, o vaqueiro tenta cobrar uma explicação para a diferença de valores que o patrão lhe oferecia e o valor que Sinhá Vitória havia calculado para o serviço. A desculpa é que a diferença devia-se a juros e, para o patrão, caso Fabiano não estivesse satisfeito com a remuneração, poderia procurar outro trabalho, resposta que sinaliza a indiferença do fazendeiro diante das inquietações do serviçal.

Nesse momento, a imagem de Fabiano como um sujeito inferiorizado em relação ao outro e também submisso às decisões do outro é revelada com base na própria percepção do personagem quando à sua situação de marginalidade social e dependência econômica:

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria! (RAMOS, p. 51)

Fabiano, como um personagem representativo dos pobres na literatura brasileira, demonstra consciência da desigualdade social, da diferença entre o trabalhador e patrão, o pobre e o rico, o poderoso e o submisso. E essa reflexão sobre estar em situação de neoescravidão sinaliza que a marginalidade social do pobre no contexto brasileiro do século XX implica ainda a subserviência do pobre em relação ao rico, o que fica evidente quando Fabiano declara: “Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. Era bruto. Não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Isa puxar questão com gente rica?” (RAMOS, p. 51)

No fragmento, a presença da voz de Fabiano que se dilui no discurso de um narrador onisciente é emblemática do valor menor do pobre no contexto da sociedade brasileira. E a representação do pobre em *Vidas secas* acentua uma perspectiva de registro desse dado contextual, mas também de reflexão sobre a posição subalterna do pobre como sujeito, como portador de reflexões, mesmo que limitada pela linguagem ou pelo distanciamento em relação a uma cultura letrada. O fato de o narrador inserir em seu discurso a voz de Fabiano sinaliza um espaço que, pelo menos na narrativa, é dado ao pobre. O problema é que o pobre sozinho não tem voz nem vez, precisa da intervenção do outro para se manifestar e isso singulariza a imagem do pobre como sujeito dependente, periférico, embora representativo de uma minoria não tão reduzida no cenário brasileiro. Mesmo que Graciliano Ramos tenha representado um Fabiano consciente de si e do outro, este não se apresenta como um sujeito autônomo, capaz de defender com convicção seus ideais de modo a romper barreiras sociais e morais.

Outro fator importante a ser considerado na narrativa é o fato de o personagem estabelecer uma dicotomia relacionada a classes sociais: quando Fabiano procura não se opor a “gente rica”, coloca-se no polo contrário, o da gente pobre, a quem não cabe contestar o que propõe o homem “rico”. Essa perspectiva de inferioridade em relação ao outro ainda é intensificada pela



projeção de que cada representante de uma dada classe social possui um papel determinado, cada um tem o seu lugar e Fabiano “conhecia o seu lugar”, demonstrando ciência de que o lugar do pobre enquanto sujeito é o lugar da aceitação passiva das exigências do rico. Essa forma de apresentação de Fabiano como um sujeito pobre e submisso acentua a representação dos pobres em obras da cultura brasileira como “personagens” cuja marca central é a de inferioridade, desprestígio social e impotência. É a apresentação de uma imagem estereotipada que acentua, no plano da expressão artística, não só a divisão de classes e a desigualdade social brasileira, mas também a degradação da condição humana como resultado da disparidade econômico-social. Por ser pobre, Fabiano se autoestigmatiza como um sujeito menor, e, apesar de indignar-se com o exercício do poder e da autoridade do rico e questionar a mesquinhez dos abastados – chegando a se perguntar por que “pessoas importantes” se ocupam de temas banais, como os impostos que devem ser colhidos na venda de produtos, como no episódio em que tentara vender carne na cidade –, acredita não poder se rebelar contra a força do rico oponente e aceita a sina, pois seu pai viveu assim e seu avô também. São o destino do pobre a fuga da seca, o trabalho árduo e a exploração econômica que dá origem à desigualdade social.

Situação semelhante em relação à representação do pobre é evidenciada em *Carandiru*, filme dirigido por Hector Babenco, especialmente na representação dos presidiários que vivem a dura realidade das grades, que inclui violência, superlotação das celas e instalações precárias. O enredo da narrativa fílmica gira em torno da percepção um médico (Luiz Carlos Vasconcelos) que atua na Casa de Detenção de São Paulo, maior presídio do Estado, sobre a vida carcerária. Vasconcelos realiza um trabalho de prevenção à AIDS na casa prisional, conhecida popularmente como Carandiru, e testemunha organização dos presos, seu sistema próprio de regras e disposição de viver.

O filme, ao abordar dramas, justiça e injustiças vividos por presidiários, demonstra um olhar voltado para a humanização dos personagens e não para a sua condenação. Apesar de o enredo apresentar histórias comoventes, como a contaminação pelo vírus da AIDS dentro da cadeia, reitera a ideia de que os autores de crime devem ser punidos e de que a criminalidade no Brasil é um reflexo da violência social, que atinge o cenário brasileiro desde o período colonial. Nessa linha de raciocínio, o filme corrobora a perspectiva de Pellegrini (2005), autora que destaca que a violência é uma prática constitutiva da cultura brasileira e que as obras artísticas, independentemente de sua natureza, abordam a violência como um “elemento fundador a partir do qual se organiza a própria ordem social e, como consequência, a experiência criativa e a expressão simbólica, aliás, como acontece com a maior parte das culturas de extração colonial” (2005, p. 134).

Nesse contexto de representação da violência, entra em cena na película a figura do pobre, que, no filme, remete a uma situação de degradação da experiência humana no con-

texto urbano. O pobre que mata ou rouba no centro da cidade ou na favela nem sempre é um sujeito de índole má, é o sujeito que age simplesmente para sobreviver. A sua pobreza justifica a criminalidade, pois o não ter e o querer ter comida, por exemplo, impulsionam a prática de ato delituoso que acarreta a prisão. Assim, alguns personagens do filme, representam o “pobre criminoso” que usa o argumento da precariedade da condição humana e da miséria como justificativas para o desvio de comportamento. E, assim, tem-se mais uma imagem estereotipada do pobre: o pobre como um infrator.

Ao destacar a imagem do pobre como um infrator, o que torna diferente a percepção do “criminoso pobre” em relação ao “pobre criminoso”, o filme de Babenco contribui para reforçar no imaginário social uma visão negativa acerca do pobre. Nesse sentido, vale ressaltar que, como explica Paula Diniz (2011), o cinema, assim como a literatura, é uma forma de produção e disseminação de discursos predominantes, e assim pode-se entender que, na abordagem do pobre como um criminoso, o filme reproduz uma visão recorrente na sociedade brasileira que associa pobreza e infração e, conseqüentemente, situação social desfavorecida e desprestígio moral e social.

Se, então, o filme pode disseminar determinadas visões de mundo, pode exercer influência sobre práticas sociais e aceitação de determinadas ideologias. Nesse caso, é crucial avaliar a visão subjacente à projeção de imagens de determinados grupos sociais na narrativa fílmica e analisar a presença de vozes que representam minorias sociais. A presença de vozes como a dos pobres no cinema pode ser observada a partir de dois ângulos diferentes: a voz do pobre e a voz, nem sempre expressa de forma clara, daquele que constrói a representação da voz do pobre e que, em última instância, representa o olhar de uma parte da sociedade sobre esse grupo social. Esses ângulos de observação tornam-se oportunos na medida em que se aceita como verdadeira a observação de Diniz (2011) segundo a qual, nos principais produtos culturais, “nem todos os segmentos da sociedade possuem as mesmas oportunidades e tratamento” (p. 142) e essa desigualdade também de aproxima da forma de representação do pobre. Este, na leitura da autora, além de ter “acesso desigual aos meios culturais” tem sua representação realizada, “na maior parte das vezes, de forma pejorativa e caracterizada por associações generalizadas e preconceituosas” (p. 142).

Em seu estudo sobre a representação do pobre no cinema brasileiro de 1995 a 2006, Diniz (2011) aponta três cenários principais em que o pobre é referenciado nos filmes. O primeiro cenário, chamado de “Achados e perdidos”, caracteriza-se por apresentar personagens pobres que vivem no interior, no meio rural, e que estão condenados a viver no esquecimento e numa realidade de subdesenvolvimento e de opressão. Nesse caso, o pobre aparece como vivente de espaços como o sertão nordestino, que não lhes oportuniza desenvolvimento, fadando-os à opressão e ao sufoco. Filmes como *Eu, tu, eles*, de Andrucha Waddington, e *Abril despedaçado*,

de Walter Salles, exemplificam essa tendência. O segundo cenário, denominado de “Bendito fruto”, também associa o pobre ao sertão nordestino, no entanto, os personagens mostram-se em transição, saindo dos espaços de miséria para outros espaços, caracterizando assim a migração, como se percebe em *Central do Brasil*, de Walter Salles. O terceiro cenário, “Contra todos”, abarca filmes como *cidade de Deus*, de Fernando Meirelles. Essas narrativas fílmicas trazem personagens pobres que “vivem na periferia das grandes cidades e que, muitas vezes, estão ligados ao banditismo e à violência. São indivíduos marginais e degradados.” (DINIZ, 2011, p. 155).

É nesse terceiro cenário que *Carandiru* pode ser apontado, já que, ao associar criminalidade, violência e pobreza, a narrativa de Babenco sinaliza que a vivência em contextos periféricos e marginalizados é fator motivador para a criminalidade e que a pobreza é um dos elementos que justifica e também intensifica a prática delituosa que coloca banditos experientes e infratores ingênuos nas celas prisionais. Mesmo que essa associação da pobreza à violência e à criminalidade seja verossímil e coerente com a representação do cenário urbano marginalizado das grandes cidades brasileiras, o filme contribui para salientar, no imaginário social, uma perspectiva pejorativa em relação ao pobre, tratado como delinquente ou como um sujeito fraco porque incapaz de resistir ao crime mesmo que consciente de uma postura incompatível com valores morais prestigiados na sociedade.

Nota-se, a partir da observação às duas narrativas, que, tanto no contexto rural explorado no texto literário de Graciliano Ramos, quanto no urbano apresentado na película de Babenco, o pobre é associado a uma degradação de ordem moral e social, que o mantém em situação de marginalidade em relação ao sujeito abastado. Em termos de representação literária e fílmica, as duas obras não se propõem a questionar os fatores sociais, históricos e políticos que tornam o pobre um sujeito pobre. Parecem simplesmente registrar a imagem do pobre e seus percalços, procurando apresentar ao leitor/espectador uma realidade que, apesar de dolorosa, é emblemática do contexto brasileiro.

De formas distintas, as duas narrativas apresentam os pobres como “tipos” humanos que recebem um valor social menor. Talvez por isso (quem sabe?) esse grupo social também é menos frequente nas narrativas, como as cinematográficas, estudadas por Diniz (2011), que destaca que, em uma análise de 211 filmes, “apenas 92 apresentam personagens pobres em seu enredo e dos 841 personagens considerados relevantes para a narrativa, apenas 229 são pobres (...), o que representa menos de 28% do total” (p. 159). Desses dados, depreende-se que os pobres são minoria em termos de representação artística embora sejam maioria quando se trata da população brasileira em geral.

**ABSTRACT:** Minority groups are presented in the literature in secondary positions or stereotyped. In film, also receive stereotypical representations and their voices do not always question the subordinate position assigned to them. Considering that, this study examines narratives that feature characters representing a minority group in order to iden-

tify which social images are constructed in texts for the representation of minorities, focusing his gaze on the representation of the poor in Brazilian culture. For this, we study the pictures in the book *Vidas secas*, by Graciliano Ramos, and the film *Carandiru*, by Hector Babenco. Note that in both the rural context explored in the literary text, as shown in the film in the city, the poor is associated with a degradation of the physical, moral and social, that keeps you in situations of marginality in relation to the subject wealthy.

**Keywords:** Cinema. Minority groups. Poor. Literature.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

CARANDIRU. Direção de Hector Babenco. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2001. 1 DVD (146 min.): son., color.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007.

LINS, Paula. O pobre no cinema brasileiro contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina; THOMAZ, Paulo C. (orgs.). *Pelas margens: representação na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo: Horizonte, 2011. p. 140-167.

PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Crítica marxista*, 2005. Disponível em: <[www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-Apelegrini.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-Apelegrini.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2012.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 102. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.



# LITERATURA, SOCIEDADE E EXCLUSÃO SOCIAL: PERSONAGENS À MARGEM EM CONTOS CONTEMPORÂNEOS

Simão Cireneu Milani Addôr Nunes da Silva<sup>1</sup>

Luana Teixeira Porto<sup>2</sup>

**RESUMO:** Partindo da perspectiva de que relações entre literatura e sociedade mostram-se de forma direta ou indireta nos textos literários, este trabalho apresenta uma reflexão sobre a forma como os textos problematizam a exclusão social ao apresentar personagens à margem do contexto sócio-histórico. O estudo objetiva analisar a marginalidade social na narrativa curta brasileira e são examinados os contos “*Alguma coisa urgentemente*”, de João Gilberto Noll, e “*Feliz ano novo*”, de Rubem Fonseca. O primeiro conto aborda a exclusão social como resultado da opressão do contexto autoritário da Ditadura Militar e o segundo associa a exclusão à desigualdade social brasileira, ironizando a ausência de um futuro promissor. O estudo tem sinalizado que a representação de personagens à margem dos processos sociais e históricos é uma forma de a literatura questionar a própria história e dialogar com o seu contexto de produção.

**Palavras-chave:** Exclusão Social. Contos Contemporâneos. Marginalidade. Literatura.

A sociedade, em diferentes tempos e de variadas formas, é representada nas manifestações artísticas. A literatura é um dos instrumentos que melhor representa a população e seus variados problemas que vêm se acumulando ao longo de tantos anos desde os primeiros registros da história. Sendo assim, podemos afirmar que a literatura e a história da humanidade se entrecruzam, pois esta é problematizada e reconstruída naquela. Além disso, é preciso considerar que o texto literário representa a experiência humana e social, o que coloca a literatura em diálogo com a sociedade. A literatura aborda temas sociais diversos, como a violência urbana, a violência contra homossexuais, violência do Estado, violência simbólica, violência contra negros, pobres, índios, tendo personagens como agentes ou vítimas da violência ou ainda como representantes de sujeitos marginalizados.

Considerando esse diálogo entre literatura e sociedade, este trabalho aborda a forma como os textos literários apresentam personagens marginalizados do contexto sócio-histórico, em contos da literatura brasileira contemporânea. Para desenvolver esse tema, o estudo tem o objetivo de analisar narrativas curtas e os personagens dos contos “*Alguma coisa urgentemente*”, de João Gilberto Noll, e “*Feliz ano novo*”, de Rubem Fonseca, e contextualizá-los na

<sup>1</sup>Aluno do curso de Letras da URI/FW e bolsista PROBIC/FAPERGS do projeto “Representação da violência na literatura brasileira contemporânea”, coordenado pela Profa. Dra. Luana Teixeira Porto.

<sup>2</sup>Orientadora do trabalho.

sociedade contemporânea, especialmente em relação à época da Ditadura Militar Brasileira.

Ao desenvolver este estudo, constroem-se, na sequência, duas seções: a primeira apresenta a representação da sociedade na literatura; a segunda contextualiza a exclusão social e a marginalidade nas leituras dos contos supracitados.

## **A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE NA LITERATURA**

A história da humanidade nos é contada através de pesquisas feitas nos registros que os nossos antepassados nos deixaram. Alguns através de desenhos rupestres, outros através da escrita. Outros ainda através da literatura. Nesse caso, deve-se considerar que muitos autores escrevem apenas para entreter seus leitores com uma história de ficção, muitas vezes com um enredo conhecido e/ou com um final esperado. Outros escrevem uma história original e fazem considerável sucesso, alcançando a fama do cinema hollywoodiano. E ainda há aqueles poucos autores que dedicam sua criatividade e seu dom da escrita para desenvolver bons textos, que provocam reflexão em seu leitor, que desenvolvem a capacidade crítica em vez de centralizar apenas os fatos retratados.

A literatura, entendendo-se não só poesias, mas também a prosa narrativa, escrita por autores que se empenham em fazer bons trabalhos, muitas vezes representa a sociedade em suas palavras. Mas nem sempre é possível dizê-las com total transparência ou linguagem direta e objetiva. Vejamos o contexto da Ditadura Militar no Brasil, que ocorreu entre os anos de 1964 e 1985. Nenhuma pessoa que pertencesse ao povo poderia escrever ou cantar algo que pudesse ofender o Governo e sua administração. Toda e qualquer crítica era considerada imperdoável e o autor poderia ser brutalmente caçado. Mas muitos autores e também cantores ainda conseguiram expor seus pensamentos através de frases de duplo sentido, ocultando assim suas reais intenções. Para muitas pessoas, essa era a única maneira de conseguir se comunicarem para pensar e refletir mensagens a respeito da atualidade.

Dessa forma, podemos reconhecer que a literatura torna-se uma necessidade para as pessoas, não da mesma maneira como a alimentação ou saúde física, mas de uma maneira que alimente e faça permanecer saudável a mente humana. O autor Antonio Candido, nessa perspectiva, em seu livro *Vários Escritos* (1995), defende a ideia de que a literatura é tão necessária para a vida das pessoas quanto os bens primários, como alimento, água, comida e casa, e deveria ser um direito incompressível de todo ser humano:

[...] As pessoas [...] afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isso não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante

no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (CANDIDO, 1995, p. 172)

As pessoas têm como visão que a literatura e as artes são privilégios de pessoas ricas ou eruditas, mas Antonio Candido defende que todas as pessoas deveriam ter acesso a esse tipo de cultura. Seria uma maneira de tentar inserir na mentalidade do brasileiro o costume de ser mais crítico para com a sociedade e sua situação, pois não há como um ser humano tornar-se mais exigente e sábio sem o hábito da leitura. Ter acesso às artes deveria ser um direito inalienável da população brasileira.

A arma mais temida dos tiranos é o pensamento. Pode parecer reflexão ingênua ou simplista para algumas pessoas, mas essa frase é válida e facilmente comprovada se analisarmos o contexto ditatorial brasileiro. Toda e qualquer pessoa que soubesse algo comprometedor sobre o Governo e não fizesse parte do mesmo poderia acabar sendo perseguida. Autores que tivessem obras que incitasse na população algum pensamento antigovernamental, ou que fizessem alguma crítica da forma como país era governado, tinham suas obras proibidas de serem publicadas, ou seja, era impedido o contato entre autor, obra e público. Disso surge o questionamento: por que o governo temia tanto que a população tivesse algum contato com essas obras? Até mesmo as notícias eram manipuladas de forma a exaltar a “boa conduta” militarista.

No campo das obras literárias, a Ditadura Militar Brasileira foi objeto de representação. Em alguns casos, como explica Jaime Ginzburg (2001), os principais escritores da literatura brasileira moderna desenvolveram suas conclusões sobre a condição humana dando ênfase para o caráter problemático e agônico, destacando que, no contexto histórico brasileiro, a constituição da subjetividade é atingida pela opressão sistemática da estrutura social, de formação autoritária. A noção de sujeito é abalada devido ao impacto violento dessa opressão juntamente com a concepção de representação, que se fragmenta, exigindo do leitor a perplexidade diante dos obstáculos para construir sentidos.

Antonio Candido, em seu ensaio *Literatura e Sociedade*, afirma que a única forma artística capaz de entender a subjetividade e toda a complexidade que os artistas querem expressar através de palavras é a literatura. Muitos outros pensadores, como sociólogos e psicólogos, tentaram explicar apenas com os recursos das suas disciplinas, ignorando outros campos muito efetivos nesse caso, a totalidade do fenômeno artístico. Assim, problemas que desafiavam gerações de filósofos e críticos pareceram de repente facilmente solúveis, graças a um simplismo que não raro levou ao descrédito às orientações sociológicas e psicológicas, como instrumentos de interpretação do fato literário (CANDIDO, 2006). Isso mostra que essas disciplinas podem ser complementares, mas não absolutas. Candido complementa seu pensamento explicando:

Como se vê, não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque,



sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito. (CANDIDO, 2006, p. 30).

Com esse pensamento, podemos entender que a literatura é construída com o objetivo de ser um comunicado, uma obra que demonstra uma mensagem que pode obter várias interpretações, observando as influências dos fatores socioculturais. Porém, cada autor deve construir sua obra com o cuidado que seu efeito causará em seus leitores, sabendo que muitos deles lerão muitos anos depois de sua publicação. Segundo Candido (2006), o público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador.

## ANÁLISE DOS CONTOS

A violência e a segregação social sempre fizeram parte da história mundial. Podemos observar a diferença histórica dos fatos, mas a diferença social ainda permanece, mesmo em uma era de democracia. E o Brasil é um país que há muito tempo conhece a violência que habita em suas terras. Tendo como ponto de partida a chegada dos portugueses nessas terras, podemos observar a violência como parte do cotidiano desde então. Começando com a escravidão, colonização e exploração racial, passando pela Ditadura Militar, violência nas favelas, opressão do Estado e outras situações presentes em nosso dia-a-dia. Sobre a presença da violência na cultura brasileira, Pellegrini declara que:

É inegável que a violência, por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira, como um elemento fundador a partir do qual se organiza a própria ordem social e, como consequência, a experiência criativa e a expressão simbólica, aliás, como acontece com a maior parte das culturas de extração colonial. Nesse sentido, a história brasileira, transposta em temas literários, comporta uma violência de múltiplos matizes, tons e semitons, que pode ser encontrada assim desde as origens, tanto em prosa quanto em poesia: a conquista, a ocupação, a colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão, as lutas pela independência, a formação das cidades e dos latifúndios, os processos de industrialização, o imperialismo, as ditaduras... (PELEGRINI, 2005, p. 134)

O posicionamento da autora permite entender que todas as formas de violência que encontramos no solo brasileiro acabaram enraizadas em nossa história sociocultural, o que acaba se tornando parte das representações artísticas nacionais de maior fundamento. As obras de maior valor representativo acabam sendo as que demonstram o sofrimento, ou parte dele, dos cidadãos que formam uma maioria oprimida pelas classes dominantes.

A literatura mostra a esses elementos como forma de humanizar os leitores em suas representações. E para um país que construiu seus alicerces na violência seria muito difícil se

desvencilhar de toda uma cultura que foi sendo construída em séculos de violência de diversos tipos. O cenário de violência brasileira é constituído por diferentes formas de exercício da violência e, ao longo dos tempos, a população brasileira foi manipulada para garantir uma dada “ordem social”:

Entre a violência da criminalidade associada à desigualdade social, e a violência institucional exercitada pelo poder público, a população brasileira acompanhou o processo de modernização do país com incerteza e ansiedade, sendo submetida a várias formas de manipulação ideológica, em nome do bem e da ordem social. (GINZBURG, 2001, p. 124)

Na época em que a Ditadura vigorou pelo país, através da imposição de ideias por meio da força e ameaças, os que se opunham ao regime foram colocados no caminho exclusivo da violência e da repressão demasiadamente utilizada pelos militares. O militarismo pretendia a unificação de toda essa sociedade, para que não houvesse outros conflitos e protestos indo de encontro e se chocando com os seus ideais (que eram muitas vezes passados de uma forma totalmente distorcida, somente buscando o convencimento do público em geral).

O Regime Militar que foi adotado teve consequências extremamente perversas em relação às condições de vida das classes dominadas. Qualquer divergência era vista como negativa e imediatamente tentava-se neutralizá-las a qualquer custo, incluindo torturas físicas e psicológicas. Dalcastagnè explicita:

Em 21 anos de ditadura foram tantos os mortos, os torturados e os humilhados que faltaria espaço onde refugiar a sua dor. A memória, terreno tão propício, é demasiadamente instável para semelhantes horrores. Talvez por isso os homens tenham inventado a arte. (DALCASTAGNÈ, 1996, p. 15)

A prática de torturas nesse período passou a ser algo rotineiro e utilizado por muitos setores do governo. Os assassinatos, desaparecimentos também foram significativos, sendo falsamente justificados, para acobertar as barbaridades que havia por trás da ideologia ditatorial. Tudo isso instituiu um clima de medo permanente e generalizado, temores que acompanharam a sociedade brasileira.

O contexto da Ditadura Militar é abordado em textos literários como forma de registrar as dificuldades enfrentadas pela população nesse período histórico, as formas de autoritarismo do governo cujo objetivo era silenciar aqueles que pudessem exercer qualquer ação conscientizadora a respeito da realidade brasileira e suas contradições.

Partindo desse viés, os dois contos aqui analisados, “*Alguma coisa urgentemente*”, de João Gilberto Noll, e “*Feliz ano novo*”, de Rubem Fonseca, denotam algumas das faces que a ditadura possuía. O primeiro aborda de forma sugestiva e sutil esse período na visão de um filho, excluído da sociedade, que não sabe o que está acontecendo com seu pai. Já o segundo aborda três pessoas que vivem à margem da sociedade e ironizam a falta de futuro que essa vida os reserva.

O autor João Gilberto Noll nasceu em Porto Alegre no ano de 1946. Formou-se em Letras pela Faculdade Notre Dame no Rio de Janeiro. Em 1980, um ano após concluir o Curso de Letras, publicou seu primeiro livro, *O cego e a dançarina*. Recebeu os Prêmios “Revelação do Ano”, da Associação Paulista de Críticos de Arte, “Ficção do Ano”, do Instituto Nacional do Livro e o “Prêmio Jabuti”, da Câmara Brasileira do Livro.

Em “Alguma coisa urgentemente”, o autor narra os fatos em ordem cronológica, escrita em primeira pessoa, na qual o narrador relembra de sua infância e adolescência e todos os contratempos que teve com relação às idas e vindas do pai e as constantes mudanças de endereço. Diante disso, foi obrigado a ter independência, tornando-se adulto precocemente. Em frente às dificuldades, é forçado a lidar com a falta de dinheiro e até a se prostituir para sobreviver. A cada retorno, o pai dele aparece cada vez mais decrépito, chegando a perder um braço e dois dentes. Apesar de todos os percalços, o jovem não consegue dividir seus problemas nem pedir ajuda a ninguém até o momento em que se depara com seu pai morrendo e sente que precisa fazer alguma coisa urgentemente.

A trama se passa em vários locais, começando na primeira casa do pai do menino situada na Rua Ramiro Barcelos, em Porto Alegre. Depois que seu pai é preso, o garoto é mandado para um colégio interno no interior de São Paulo. Ao reencontrar o filho, eles têm uma conversa em um restaurante, porém não explica para seu filho a razão de sua ausência e então partem para um hotel no Rio de Janeiro, situado na Avenida Atlântica. Vivendo ali, visita muitas vezes a praia de Copacabana. Em certa feita, acaba encontrando um senhor na Avenida Nossa Senhora de Copacabana que o leva a se prostituir no morro em Niemeyer. Com o dinheiro da prostituição, o jovem consegue sobreviver por mais um tempo.

No dia seguinte, o pai do menino retorna e diz que só retornou para morrer e que sua morte será noticiada em jornais, mas ainda sem explicar a razão. Sem entender, o garoto nota a debilidade de seu pai e pensa em fazer alguma coisa para salvá-lo. Tenta contar para um amigo vendedor de cachorro-quente, que o ajudava com comida, mas imagina que ele poderia contar para a polícia que tentaria alcançar o pai. Certo dia, enquanto o garoto volta para casa para levar o alimento, doado pelo amigo, para o seu pai, a campainha toca e ele se surpreende com a visita do seu colega de escola, Alfredinho (único personagem nomeado), que se assusta com o estado deplorável em que a casa estava. O narrador então tenta a todo custo distrair e se livrar do amigo para que ele não note que seu pai está morrendo em casa, enquanto era chamado pela primeira vez pelo nome. O garoto consegue se desvencilhar do colega de escola e nota seu pai morrendo, então finaliza o conto, dizendo que precisava fazer alguma coisa urgentemente.

O sumiço do pai do personagem principal pode significar a opressão e impotência da sociedade em geral perante o Regime Ditatorial e seu governo hostil. Pode simbolizar também o exílio e a perseguição que diversos cidadãos brasileiros sofreram por “saber demais” ou que

eram contra os militares devido à seguinte parte: “A característica mais marcante do meu pai era a sua rotatividade. Dizia-se filósofo sem livros, com uma única fortuna: o pensamento.” (NOLL, 1997) No entanto, quando seu pai foi preso pela primeira vez, revelam para o narrador que ele seria um criminoso: “No final de 1969 meu pai foi preso no interior do Paraná. (Dizem que passava armas a um grupo não sei de que espécie.)”. (NOLL, 1997)

Nessa ausência paterna, o personagem principal acaba se marginalizando gradativamente, sem ter muita perspectiva para seu futuro, apenas ver o seu pai e viver junto dele novamente. A cada breve retorno de seu pai nota-se a sua degradação física, mas sem uma explicação aparente para tais acontecimentos. A degradação física do pai do personagem principal simboliza as torturas físicas que os perseguidos pelo regime militarista sofreram. Quanto mais o tempo passava, mais o pai sofria com as agressões e as lesões e os ferimentos acabam sendo cada vez mais visíveis: “Quando cresci meu pai veio me buscar e ele estava sem um braço. [...] No dia seguinte meu pai voltou, apareceu na porta muito magro, sem dois dentes. [...]”(NOLL, 1997)

A ausência de nomes aos personagens demonstra a falta de identidade que o povo tinha perante a “majestade” dos militares. Durante a ditadura, não só houve a repressão à base de violência física, mas também a repressão do livre arbítrio e expressão. O único personagem que possui nome é Alfredinho, pois se trata de um menino rico e representa a elite da sociedade, que era a única que possuía algum direito. No trecho “Comia a empregada do Alfredinho, um amigo do colégio, [...]”(NOLL, 1997), podemos notar que, por Alfredinho ter uma empregada, ele possui poder aquisitivo relevante, dada a época em que se passa o conto.

O narrador acaba sendo ambíguo em relação ao pai e isso se dá ou fato de o personagem principal não conhecer a realidade do pai: se ele é um criminoso ou um espião. Esse aspecto demonstra a necessidade do silêncio que os oprimidos pela Ditadura deviam manter:

— Eu quero saber — eu disse para o meu pai.

— Pode ser perigoso — ele respondeu.

E desliguei a televisão como se pronto para ouvir. Ele disse não. Ainda é cedo. E eu já tinha perdido a capacidade de chorar. (NOLL, 1997)

Caso soubessem quem eles eram ou o que fizeram, a tortura e a perseguição acabariam sendo ainda maiores:

— Eu vim para morrer. A minha morte vai ser um pouco badalada pelos jornais, a polícia me odeia, há anos me procura. Vão te descobrir mas não dê uma única declaração, diga que não sabe de nada. O que é verdade.

— E se me torturarem? — perguntei.

— Você é menor e eles estão precisando evitar escândalos. (NOLL, 1997)

Nesse sentido, podemos afirmar que os personagens acabam sendo marginalizados e excluídos da sociedade por não apoiarem o governo militarista. O risco que havia caso contrariassem era mortal, por isso não poderiam expressar livremente suas opiniões. Mas analisando os dias atuais, será que podemos realmente nos expressar como queremos? Claro que a expressão não é como antigamente, mas não somos realmente livres para dizermos o que queremos a respeito do governo sem que haja uma punição para isso, nem que seja perder o emprego por estar incitando uma pequena revolução contra as autoridades, mesmo tendo os Direitos Humanos para proteger a população.

O título da obra descreve o sentimento do povo brasileiro de enfrentar a opressão da Ditadura Militar, de lutar pra ter seus direitos de se expressar e ter o livre arbítrio de poder ir e vir quando quiser. E isso se evidencia no final do conto, quando o pai do narrador está completamente decrépito e muito próximo da morte: “e fui correndo pro quarto e vi que o meu pai estava com os olhos duros olhando pra mim, e eu fiquei parado na porta do quarto pensando que eu precisava fazer alguma coisa urgentemente.” Esse trecho pode ser analisado como se o pai do narrador fosse a liberdade do povo, cada vez mais fraca e com menos voz. Então o filho da liberdade, o povo, pensa em fazer alguma coisa para poder reaver aquilo que está perdendo, mas na época, sem resposta, pois não havia sequer uma pessoa a quem pudessem confiar suas angústias e desejos por um país livre da opressão.

O autor Rubem Fonseca, nascido em Juiz de Fora, Minas Gerais, em 1925, formou-se em Direito e Administração de Empresas e exerceu diversas atividades antes de se dedicar completamente à Literatura. No ano de 2003, ganhou um dos mais importantes prêmios da Literatura da Língua Portuguesa, o Prêmio Camões. Escreveu diversos romances, contos e uma novela, sendo algumas de suas obras passadas para a TV e para o cinema. Segundo o site da Folha de São Paulo, o livro de contos *Feliz ano novo* foi lançado no ano de 1975 e proibido um ano depois pela censura da Ditadura Militar. Um dos motivos que justificaram o feito foi que alguns fatos retratados não condiziam com a realidade e isso podia causar confusão para os olhos da sociedade.

O conto que “*Feliz ano novo*”, que leva o mesmo nome do livro em que foi publicado, narra a história de três bandidos, que na noite de ano novo, se vendo em péssimas condições de vida e entediados e ao mesmo tempo enciumados pelas pessoas ricas e felizes que assistiam na programação da televisão e resolvem assaltar uma mansão. Lá roubam, ameaçam, estupram e até matam pessoas com motivos banais. Voltam para casa e comemoram ironicamente um feliz ano novo.

Dos três personagens, um se caracteriza por narrador protagonista e não possui nome,

desta maneira, ele participa de todas as ações e narra a história. Os outros personagens na história, Pereba e Zequinha, D. Candinha e as pessoas ricas da casa assaltada. Todos são caracterizados como personagens planos e tipos, ou seja, os dois primeiros representam a classe dos malfeitores, dos bandidos, a terceira a cúmplice, que participa indiretamente do crime, pois é ela que esconde as armas que participam dos crimes e a quarta, as pessoas que são vítimas desse mundo tão cruel e violento, que acaba se estendendo até os dias de hoje.

Logo no início, o narrador inicia com uma ironia, ao ver que as lojas haviam vendido todo o estoque, tanto de roupas quanto de artigos finos e diz que logo ao amanhecer do dia seguinte iria “apanhar cachaça, galinha morta e farofa dos macumbeiros.” Outra ironia aparece quando o personagem Pereba vai ao banheiro para urinar e o narrador diz que está sem água, e em seguida Pereba pergunta onde o personagem principal roubou a televisão que estão assistindo e ele responde que não possui nada roubado em sua casa.

No momento que o personagem Zequinha surge na casa do narrador, eles começam a perceber a grande miséria em que se encontram. Nisso o narrador diz que possui um grande armamento que está guardando para o Lambreta (o personagem é apenas mencionado, mas não aparece na trama) mas que está no apartamento de D. Candinha, a senhora que participa como cúmplice e receptadora das armas e produtos dos roubos. Antes de planejar o roubo eles falam dos conhecidos que foram pegos pela polícia, “os homens” como dizem Pereba e Zequinha.

Assim que buscam as armas, os três personagens dizem que precisam fazer uso delas. Então se preparam, conseguem um carro e saem em busca de uma casa onde possam executar o assalto sem grandes dificuldades. Encontram uma casa onde está acontecendo uma festa e invadem anunciando o ataque. Assim que rendem as vinte e cinco pessoas que estavam no local, incluindo os empregados, eles tratam de pegar as joias e os pertences, ameaçando quem reagisse. Para evitar que fossem reconhecidos, o narrador troca os nomes de Pereba para Gonçalves e Zequinha para Inocência.

No desenrolar do assalto, Pereba mata a provável dona da casa e a mãe dela no quarto delas, situado no andar superior. O narrador tenta arrumar a bagunça deixada por Pereba, defeca na cama, como sinal de catarse para contrastar a falta de água que tinha em seu lar, e rouba os pertences das mulheres. Então, ao descer as escadas, o narrador começa a juntar comida e depara-se com um homem chamado Maurício, que tenta remediar a situação. Mas o personagem principal irrita-se ao notar que eles “não passavam de três moscas no açucareiro” (FONSECA, 1975) diante da riqueza que os ricos possuíam. Então, com a maior naturalidade, ele executa Maurício com um tiro da carabina doze só para tentar comprovar o desejo de Zequinha de atirar nos peitos de um policial e deixa-lo pregado na parede. Quando vê que o homem acaba escorregando, o narrador diz para Zequinha que não ocorreu conforme ele havia dito, então ele chama mais um rapaz magro e de cabelos compridos para ficar de costas para uma parede e o executa

fazendo-o saltar para uma porta, deixando-o grudado por um tempo. Zequinha então estupra uma garota e todos recolhem os frutos do assalto.

Após retornarem para o apartamento, tomando o devido cuidado para não serem capturados mais tarde, eles preparam uma toalha no chão e comemoram o ano novo com a comida e as bebidas que roubaram: “Quando o Pereba chegou, eu enchi os copos e disse, que o próximo ano seja melhor. *Feliz Ano Novo.*” (FONSECA, 1975)

Esse conto demonstra personagens que não compreendem o porquê vivem à margem da sociedade. Apesar de viverem na Zona Sul do Rio de Janeiro, que é uma área nobre, moram em um apartamento onde não há água e nem conforto e mesmo estando tão próximos de toda essa riqueza, ainda passam por dificuldades, o que é um reflexo da má distribuição de renda que o Brasil sofre.

Apesar de ter sido publicado em 1975, o conto consegue perpassar os anos e ainda se espelhar nos dias de hoje, mostrando a violência que as grandes metrópoles sofrem. Podemos observar nos noticiários grandes políticos esbanjando riquezas, enquanto outros personagens marginalizados no cenário real acabam optando pelo mundo do crime, já que não possuem nenhuma esperança de crescimento no espaço social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura apresenta uma visão do contexto tanto do lado do oprimido como do lado do opressor, além de oferecer uma perspectiva histórica. Apresenta as diferentes modalidades de descrever a relação do homem com a realidade, que como ser histórico, tem anseios, necessidades e valores que se modificam constantemente. Suas criações – entre elas a Literatura – refletem seu modo de ver a vida e de estar no mundo.

Na experiência humana, a Literatura é um denominador comum. Na época da ditadura, os livros, as aulas e os professores eram totalmente controlados pelo Estado. A Literatura sempre foi muito importante, todo movimento importante da história tem seu registro na literatura, pois ela é uma ficção que questiona e reflete a realidade. A Literatura instiga o pensamento e na época da ditadura o que o governo menos queria era um cidadão pensante. A escola deste período foi moldada para formar alunos reprodutores de pensamento do sistema, alunos alienados que não fossem capazes de pensar por si só. Isto prova que a literatura, por ser atingida pela censura durante o regime ditatorial, só serve para reafirmar o poder exercido por ela sobre a sociedade.

Ao analisar Rubem Fonseca e João Gilberto Noll, percebe-se que ler é libertação, pois nada nos protegerá melhor da tirania, da estupidez do sectarismo religioso ou político e da ignorância, do que o conhecimento. Nos livros está registrada a consciência da humanidade e

é através deles que tornamo-nos humanos mais conscientes, sujeitos que podem compreender melhor a si mesmo e o semelhante.

Assim como a filosofia que leva o indivíduo a questionar, a refletir sobre valores ideológicos, questões acerca da vida social, cultural e política de uma nação, a Literatura também cumpre esse papel, porém de forma muito mais abrangente e subjetiva.

**ABSTRACT:** Starting from the view that relations between literature and society show themselves directly or indirectly in literary texts, this paper presents a reflection on how the texts problematise social exclusion by presenting characters on the fringes of the socio-historical context. The study aims to analyze the social marginality in Brazilian and short narrative tales are examined "Something urgently," João Gilberto Noll, and "Happy New Year" by Ruben Fonseca. The first story deals with social exclusion as a result of the oppression of authoritarian context of military dictatorship and the second associated with the exclusion of Brazilian social inequality, mocking the lack of a promising future. The study has signaled that the representation of characters on the margins of social and historical processes is a form of literature questioning the history and talk to your production environment.

**Keywords:** Social Exclusion. Contemporary short-stories. Marginality. Literature.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Ouro Azul, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. O sorriso dos canalhas. In: \_\_\_\_\_. *O espaço da dor: o regime de 64 no romance brasileiro*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996. p. 15-26.

FONSECA, Rubem. Feliz ano novo. Disponível em: <[http://www.releituras.com/rfonseca\\_feliz.asp](http://www.releituras.com/rfonseca_feliz.asp)>. Acesso em: 20 out. 2012.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre literatura e autoritarismo no Brasil. *Letras*, n.18 e 19. Santa Maria: Ed. UFSM, 2001. p. 121-144.

NOLL, João Gilberto. Alguma coisa urgentemente. Disponível em: <[http://www.releituras.com/joaognoll\\_menu.asp](http://www.releituras.com/joaognoll_menu.asp)>. Acesso em: 18 set. 2012.

PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Crítica marxista*, 2005. 2005. Disponível em: <[www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-Apelegrini.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-Apelegrini.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2012.





# MARGINALIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA EM CONTOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS: UMA LEITURA DE NARRATIVAS DE RUBEM FONSECA E CAIO FERNANDO ABREU

Marcelo Santos da Rosa<sup>1</sup>

Luana Teixeira Porto<sup>2</sup>

**RESUMO:** A literatura brasileira contemporânea aborda de modo frequente temáticas relacionadas à violência urbana, apontando diversos caminhos interpretativos. Nesse sentido, este trabalho discute a representação da violência em contos contemporâneos, observando de que forma a violência urbana é abordada na narrativa curta e em que medida se relaciona à marginalidade social. O objetivo do estudo, nessa perspectiva, é examinar a problematização da violência na literatura contemporânea. Para realizar o estudo, tomam-se como objeto de análise dois contos: “Creme de Alface”, de Caio Fernando Abreu, e “O Outro”, de Rubem Fonseca. A análise das duas narrativas sugere que a violência, tal como destacam Pellegrini e Ginzburg, é intrínseca à cultura brasileira e sua representação na arte literária é uma forma de construção da memória do contexto brasileiro contemporâneo e alerta sobre a banalização de práticas de violência social no Brasil.

**Palavras-chave:** Caio Fernando Abreu. Marginalidade Social. Rubem Fonseca. Violência.

## INTRODUÇÃO

É de nosso conhecimento que a literatura brasileira contemporânea é diferente da clássica não apenas na forma de contar uma história, mas também pelos temas os quais ela aborda. Em um país conturbado e de muitas problemáticas, a violência chega como um desses temas não de forma contida, vaga ou silenciosa, mas sim fulminante, extenuante, múltipla e, em alguns casos, questionável quanto a sua abordagem.

Conforme ressalta Ginzburg, em um estudo sobre a violência constitutiva, “A violência aparece como constitutiva da cultura nacional, como elemento fundador.” (1999, p. 122), ou seja, a violência faz parte da própria fundação cultural do país. Sendo assim, é aceito que a literatura não poderia ignorar esse tema. Nesse sentido, uma investigação sobre a forma como diferentes autores abordam a violência na literatura torna-se interessante para verificar qual perspectiva estética e social é enfatizada nas manifestações literárias que abordam a violência.

Considerando isso, tomam-se como objeto de estudo contos de Rubem Fonseca e Caio

<sup>1</sup> Acadêmico de Letras na Universidade Regional Integrada (URI) de Frederico Westphalen-RS e bolsista IC/URI.

<sup>2</sup> Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente no mestrado e graduação em Letras da Universidade Regional Integrada (URI) de Frederico Westphalen-RS. Orientadora do trabalho.

Fernando Abreu, respectivamente “O Outro” e “Creme de Alface”, além da leitura de alguns outros autores que comentam e discutem o assunto em termos teórico-críticos. O tema proposto nesse artigo é, portanto, considerar a forma como o conto brasileiro contemporâneo aborda a temática violência em seu aspecto social, incluindo a marginalidade.

Nessa perspectiva, busca-se compreender a forma como os autores de contos contemporâneos abordam a violência e, portanto, como ela chega até os leitores de forma trabalhada esteticamente através da literatura. Além disso, pretende-se compreender como a literatura contemporânea torna-se um fio condutor para a denúncia e o apontamento da violência no âmbito social e na própria cultura violenta interiorizada nas personagens dos contos.

Iniciando com a apresentação geral do tema literatura e violência e dos autores Caio Fernando Abreu e Rubem Fonseca, o artigo buscará apontar uma análise interpretativa dos contos já mencionados, além de sua estrutura e forma e, ao final, algumas considerações acerca do tema e dos objetos de estudo analisados.

## **MARGINALIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA**

A violência, como ressalta Pellegrini (s/d, p. 134), caracteriza a cultura no Brasil. Nas palavras da autora, “por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira, como um elemento fundador a partir do qual se organiza a própria ordem social” e, sendo assim, ela também é representada na literatura. Sua importância, nesse sentido, não está em destacar-se simplesmente como um objeto de estudo da literatura, mas, sobretudo, em praticamente materializá-la.

Nesse aspecto, vale lembrar Ginzburg: “A história da literatura brasileira poderia ser contada a partir do ponto de vista de suas relações com a violência.” (2012, pg. 123). Aceitando esta perspectiva, podemos entender que a violência constitutiva atua como um carro-chefe da própria literatura brasileira, sendo impossível enxergar a forma artística de expressar a vida de forma trabalhada esteticamente sem também enxergar a violência.

Enquanto a literatura, constitutiva da cultura nacional, acaba dando, de certa forma, voz a essa violência presente no contexto sócio-cultural do Brasil, o social acaba também ganhando vez e voz no sentido de incorporar a mensagem por detrás desta violência. O social ganha espaço no sentido de conseguir ao menos que um de seus problemas, a violência, seja exposto, enquanto personagens subordinados pela violência ou mesmo violentos são retratados para que uma reflexão acerca do “até onde isso é ficção e realidade” se gere, causando a comoção, o choque ou até mesmo a indiferença, se o leitor já estiver friamente conformado com a violência.

Ao apresentar na literatura personagens que são vítimas ou agentes da violência, os textos ficcionais, em grande parte, apontam a marginalidade social como algo relacionado à

violência. Os sujeitos vítimas de violência são *personas* à margem, sujeitos excluídos do contexto social, sujeitos que sofrem preconceitos, que exemplificam vozes silenciadas histórica e socialmente. Essa perspectiva pode ser percebida em contos de Caio Fernando Abreu e Rubem Fonseca.

### ANÁLISE DOS CONTOS “CREME DE ALFACE” E “O OUTRO”

“Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã”

Cotidiano – Chico Buarque

Vivemos em um mundo conectado, globalizado, concorrido e muito acelerado. A agilidade é necessária para todos aqueles que almejam o sucesso de forma rápida e eficaz, buscando o tão sonhado “lugar ao sol”. Se na vida real é assim, o plano da literatura não poderia ignorar essa transformação que se sucedeu com a sociedade através dos anos, onde o homem tem cada vez mais informações e ao mesmo tempo torna-se disperso e individualista em busca do seu próprio sucesso em meio a sua correria diária. Não ignorando essa realidade, alguns contos contemporâneos trazem essa perspectiva em suas construções, mas de forma diretamente ligada com o sujeito. Em “Creme de Alface” e “O Outro”, encontramos duas personagens protagonistas que se servem desta realidade.

No primeiro, de Caio Fernando Abreu, a mulher que é a personagem protagonista da narrativa não possui nome e declara a si própria como “biônica atômica supersônica eletrônica, vocês pensam que eu sou de ferro?”(ABREU, 2002), assim mesmo, sem vírgulas entre as palavras, para destacar ainda mais que ela está imersa nesse contexto, lutando e, diferente de seus amigos, parentes ou conhecidos, ela consegue ser forte, ser “biônica” o suficiente para vencer os obstáculos desse caminho.

O narrador do texto na verdade não mantém sempre a mesma postura: ele transita entre o narrador onisciente neutro e o narrador-personagem, assumindo esta última postura quando, por exemplo, a mulher conta sua versão dos fatos, como pode ser percebido no seguinte trecho:

[...] dá licença minha senhora, tenho seis crediários para pagar ainda hoje sem falta, aqueles jornais cheios de horrores, aqueles negrinhos gritando loterias, porcarias, aquele barulho das britadeiras furando o concreto, naquele dia, a fumaça negra do ônibus e eu de blusa branca, a idiota, introduzindo devagar a chave na porta do apartamento de Arthur, buquê de crisântemos na outra mão, uma hora tão inesperada, e tão inesperados os crisântemos, a senhora não vai andar mesmo? (ABREU, 2002).

Nesse trecho, é possível perceber ainda a presença de duplicidade de tempo que caracteriza o conto: enquanto cronologicamente a mulher caminha nas ruas, desviando-se das pessoas e rumando ao suposto pagamento de seus seis crediários, psicologicamente ela vai lembrando-se de seus infortúnios do ex-companheiro, o mencionado Arthur, os infortúnios de pessoas próximas e as lamúrias da vida, em como ela consegue ser forte por não desabar como os demais.

A alternância de narrador se dá em grande evidência nessa narrativa. Por exemplo, quando ela está contando como chegou à casa de Arthur, logo em seguida há uma intromissão de um narrador onisciente neutro, evidenciada especialmente nas duas últimas linhas do trecho abaixo:

[...] atravessar a janela na ponta dos pés, abrir a porta, animal, por que não olha onde pisa? atravessar a sala na ponta dos pés, abrir a porta do quarto e de repente a bunda nua de Arthur subindo e descendo sobre o par de coxas escancaradas da empregadinha, meu deus, mulatinha ordinária, se pelo menos fosse uma profissional, eu podia entender, vomitou no elevador sobre os crisântemos amarelos [...](ABREU, 2002).

Nenhuma postura do narrador nos informa em que ao certo a mulher trabalha, apenas que ela é um desses sujeitos do mundo atual corrido e que está ansiosa por pagar as suas contas, olhando as pessoas ao seu redor apenas como barreiras das suas próprias convicções e necessidades.

Já em “O Outro”, encontramos um executivo, por assim dizer, menos biônico que a mulher de “Creme de Alface”. Mais humano sim, mas não por isso menos egoísta do que aquela, pois também está imerso apenas em seu próprio “mundinho”; isso se evidencia, por exemplo, no fato de ele nem ao menos ter uma família ou tempo para lazer, pois até mesmo nos fins de semana e em seus momentos de folga em casa continua vivendo para seu ofício. Aliás, até prefere o silêncio de sua casa para trabalhar, onde o telefone não incomodava, ou seja, acaba ficando ainda mais afastado das pessoas. Seu dilema está em nunca se sentir satisfeito com a vida; mesmo fazendo aquilo que deseja, como a própria personagem assume, nunca se sentia realizado ou pleno naquilo, considerando-se muitas vezes até inútil.

Outro aspecto que merece destaque na leitura dos contos é o contato das crianças marginalizadas com os protagonistas das narrativas, o qual é diferente de um para outro. O executivo está com sua saúde abalada em função do trabalho exaustivo, tendo até uma forte taquicardia no dia em que encontra o menino, encontro que acaba abalando ainda mais seu estado de crise e nervoso. Vale ressaltar que, durante esses encontros(são vários no decorrer da narrativa) que seguem, o menino nunca é visto de fato como um menino, mas sim como um sujeito qualquer de rua, para na sequência ser visto como um homem forte e amedrontador.

Conformado com sua situação, podemos dizer, isolada do mundo, acaba sofrendo um verdadeiro baque no momento onde o menino surge pedindo-lhe ajuda e acaba lhe dando algum dinheiro. Ele não reparou a fisionomia ou qualquer coisa no menino, apenas constatou-o como

um “sujeito que me acompanhou até a porta dizendo “doutor, doutor, será que o senhor podia me ajudar?” (FONSECA, 1994)

Após uma visita ao cardiologista, que lhe recomendou uma mudança de vida (emagrecendo e trabalhando menos), ele foi, no dia seguinte, novamente “assaltado”, tendo identificado desta vez o menino como “um homem branco, forte, de cabelos castanhos compridos.” (FONSECA, 1994). O executivo aos poucos vai criando um sentimento de medo que vai crescendo a cada novo encontro dos dois, nos quais o dinheiro sempre é a moeda de troca pela qual o menino pede ajuda e o executivo, mesmo não querendo, acaba cedendo. Em determinado momento, a situação torna-se inaceitável para o executivo; após o menino pedir dinheiro novamente, a resposta é agressiva:

‘arranje um emprego’. Ele disse, ‘eu não sei fazer nada, o senhor tem que me ajudar’. Corríamos pela rua. Eu tinha a impressão de que as pessoas nos observavam com estranheza. ‘Não tenho que ajudá-lo coisa alguma’, respondi. ‘Tem sim, senão o senhor não sabe o que pode acontecer’, e ele me segurou pelo braço e me olhou, e pela primeira vez vi bem como era o seu rosto, cínico e vingativo. (FONSECA, 1994).

Esse trecho evidencia mais o medo que o homem passa nutrir pelo menino, ainda o vendo como um homem que cada vez vira um monstro maior em sua mente. Em um momento seguinte, é expresso ainda mais evidentemente esse medo: “[...] encostou o seu corpo bem junto ao meu, [...], e eu podia sentir o seu hálito azedo e podre de faminto. Ele era mais alto do que eu, forte e ameaçador.” (FONSECA, 1994).

Enquanto o sentimento de medo do homem pelo menino cresce a cada momento, de outro lado temos a biônica mulher de “Creme de Alface” que de medo não tem nada. Naquela tarde em que estava alucinada em pagar o tal crediário, acaba se deparando com a imagem de Jane Fonda como destaque em um cinema. Pelo decorrer da narrativa, percebemos que a protagonista é muito fã da atriz norte-americana, tendo nela um modelo de admiração de beleza. Talvez por isso, decide deixar os crediários de lado e relaxar um pouco assistindo o filme; é na bilheteria do cinema que encontra a menina pela primeira e única vez:

Foi então que a menina segurou seu braço pedindo um troquinho pelo amor de deus pro meu irmãozinho que tá no hospital desenganado, pra minha mãezinha que tá na cama entrevada, tia. Ela disse não tenho, crispando as unhas vermelhas na alça da bolsa enquanto puxava a entrada do outro lado do vidro da bilheteria. A menina insistia só um troquinho pro meu irmãozinho e pra minha mãezinha, moça bonita, tão perfumada. (ABREU, 2002).

No trecho, a menina chega pedindo o dinheiro para a protagonista, que não se comove com as palavras da menor. Não sabemos mais nada sobre a menina, ela simplesmente pede o dinheiro, contando ou inventando histórias de sofrimento para ajudar em sua persuasão, mas isso não funciona com a mulher. A menina não se cansa de pedir, até que a mulher explode e grita com a menina:

Ela repetiu não tenho e de novo não tenho, mas a menina olhava o troco pedindo cinqüenta centavinhos, uma tia tão bonita, eu tô com tanta fome e o meu irmãozinho desenganado no hospital e a minha mãezinha entrevada em casa, eu que cuido. Ela gritou não tenho porra, e foi tentando andar em direção à porta do cinema, não me enche o saco, caralho, em volta os outros olhavam, e não me chama de tia, mas a menina não largava seu braço. (ABREU, 2002).

Mas gritar e xingar foi pouco perto do que aconteceu a seguir:

Assim: ela segurando com força a alça da bolsa fechada enquanto tentava andar, e sem querer arrastando a menina que não parava de pedir. Ela sacudiu com força o braço como quem quer se livrar de um bicho, uma coisa suja grudada, enleada, e foi então que a menina cravou fundo as unhas no seu braço e gritou bem alto, todo mundo ouvindo apesar do barulho dos carros, dos ônibus, dos camelôs, das britadeiras, a menina gritou: sua puta sua vaca sua rica fudida lazarenta vai morrer toda podre. (ABREU, 2002).

O conflito acaba se gerando e transforma-se num confronto, onde a pedinte não quer deixar a mulher prosseguir, pois sabe que ela tem o dinheiro(pelo menos o troco do bilhete, pois chegou a vê-lo) e a mulher, sempre egoísta, não está disposta a ajudar.

As duas narrativas são conduzidas a um momento em que os protagonistas de ambas acabam não tolerando mais a necessidade dos marginalizados; o individualismo cresce e se mostra mais sólido após os primeiros embates entre o executivo contra o jovem e a mulher contra a menina, que são meramente verbais.

Em “O Creme de Alface”, a mulher não pensa em ajudar de jeito algum a menina e, após a violência verbal, acaba agredindo a menina, que antes disso crava as unhas em seu braço: “Como um passo de dança ensaiado, repetido, estudado. E executado agora, em plenitude. Ela ergueu a perna direita e, com o joelho, pelo estômago, jogou a menina contra a parede.” (ABREU, 2002) O narrador cita que, no passado, a mulher tivera algum talento para a dança, e durante o ato de violência acaba lembrando disso, fazendo uma comparação consigo mesma, enquanto agride, que a beleza daquele ato violento possa ser comparado com a beleza de um passo de dança: “Alonga e contrai e bate e volta e alonga e contrai e bate e volta: exatamente como numa dança, certo talento, todos diziam.” (ABREU, 2002)

Não bastasse causar o ato violento que acabou causando lesão na menina, a forma como ocorre e o que a mulher pensa e sente durante a violência descrevem ainda mais a forma desumana da protagonista, que em momento algum manifesta arrependimento, comoção ou pelo menos reflexão sobre os acontecimentos. Antes, se mostra indiferente à própria condição que deixou a menina no chão, cabendo ao narrador onisciente neutro dizer para nós, indiretamente, que a menina chegou a sangrar. O que acontece de fato com a menina, assim como a vida dela, não é nos relatada, demonstrando ainda mais a indiferença da mulher perante a menina enquanto sujeito marginalizado: “Mas não esperou pelo sangue. Afastou as pessoas em volta com os

cotovelos, só o tempo de comprar um pacote de pipocas [...]”(ABREU, 2002).

O embate em “O Outro” se dá de forma diferente. O jovem, como nos demais encontros, espreita o executivo e novamente lhe pede ajuda. Desta vez, o homem o conduz até sua própria casa, pedindo para que o pedinte espere na porta. O último “confronto” é breve: o homem entra, segue até o quarto, pega uma arma e volta para atirar no jovem, que suplica por sua vida:

Bosi caracteriza a ficção de Fonseca como “narrativa brutalista”, em consonância com Benjamin Abdala, que descreve as personagens do autor como “condicionadas pela violência” em um ambiente em que “não há espaço para o humanismo”. (GINZBURG, 2012, p. 452).

As características que Ginzburg descreve no trecho acima de fato podem ser verificadas especialmente na sequência final do conto. O jovem implora pela piedade do executivo, que chegou ao seu limite e acaba atirando nele, silenciando a voz que “atrapalha” sua vida. Se até então o menino representasse uma ameaça e era sentido como um bandido, agora, na fragilidade de sua morte, o narrador-personagem pela primeira vez o enxerga de fato como é: “Ele caiu no chão, então vi que era um menino franzino, de espinhas no rosto e de uma palidez tão grande que nem mesmo o sangue, que foi cobrindo a sua face, conseguia esconder.” (FONSECA, 1994)

Em “O Outro”, o executivo muda sua visão do menino pedinte, que também muda e, se antes era forte e amedrontador, pouco antes de morrer é um suplicante e, depois de baleado, “torna-se” em um sujeito frágil e fraco. A menina de “Creme de Alface” também muda, mas de um sujeito delicado e frágil, que diz padecer com a família doente, para alguém capaz de xingar e também ferir, acondicionada pelo estado de pobreza e violência aos quais está sujeita.

Nesse sentido, pode-se pensar que a violência, mesmo cada um tendo a noção de sua suposta imortalidade dentro de si, acaba mudando o modo de agir, de pensar, de sentir ou de perceber quando é eclodida; isso valendo tanto para as personagens quanto para os condicionados pela violência na “vida real”.

## **A VIOLÊNCIA, O INDIVIDUALISMO, A LITERATURA: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É comum na literatura contemporânea a voz de marginalizados serem ouvidas. Pensemos, por exemplo, em romances como “Capão Pecado”, de Férrez, e “Cidade de Deus”, de Paulo Lins. Como lembra Pelegrini(s/d, p. 133) “[...] eles se situam ou podem ser situados como a encarnação da ‘voz da periferia’[...].” Nestes dois casos, o cenário é propício para que os, nesse sentido, marginalizados sejam os próprios donos das vozes, diferentemente das narrativas analisadas aqui.

Ainda assim, em nenhum dos casos(tanto os analisados quanto os citados), a violência tem o seu plano causador revelado. Seria a literatura de tantos autores tão ingênua a ponto de não saber a motivação? A resposta provavelmente é não, já que a função dela é trabalhar este-



ticamente o tema que fundamenta nossa cultura já sabendo que ela está interiorizada dentro de cada brasileiro, de cada personagem e, na verdade, de cada leitor. Os sentimentos irão mudar de acordo com quem ler a(s) violência(s) descrita(s).

E também, não há motivos que sustentem a violência que não aqueles básicos: a violência está enraizada em nossa cultura e, com isso, está presa dentro de cada brasileiro. Todos somos vítimas, todos os dias, mas seria assim tão impossível acreditar que algum dia isso irá mudar?

Foi citada no penúltimo parágrafo da análise deste artigo a mudança das personagens diante da eclosão da violência. A mulher de “Creme de Alface” ficou de fora justamente por não ter mudado, começou individual e terminou assim, tendo ao final da narrativa pensado em comprar um creme de alface para suas olheiras. Essa é a forma que essa mulher-monstro encontra para se sentir menos ou nada estarecida com a violência: individualizar-se cada vez mais, ser fria com as pessoas e “biônica” para o mundo e si própria.

O trecho de música de Chico Buarque que iniciou a análise deste conto fala de rotina de modo bonito, trabalhado e poético. A rotina acaba remetendo ao individualismo das protagonistas que acabam indiferentes aos personagens marginalizados e a violência, que já existe independente disso, acaba se manifestando uma vez mais. E mais uma vez. E uma vez mais.

De modo incessante, a violência é contínua tanto na literatura contemporânea como na vida contemporânea, onde é impossível não percebê-la e, percebendo-a, não se revoltar com a mesma, contanto que não pensemos ou agimos como sujeitos “atômicos supersônicos eletrônicos”. Sabemos que esse quadro precisa mudar, mas assim como os finais dos contos, nesta vida contemporânea tudo o que presenciamos são outra vez tiros em sujeitos marginalizados ou então mais individualistas buscando pagar suas contas ou comprar mais e mais cremes de alface para suas próprias olheiras.

**ABSTRACT:** The contemporary Brazilian literature addresses of frequent themes related to urban violence, pointing out several interpretive paths. Accordingly, this paper discusses the representation of violence in contemporary tales, noting how urban violence is addressed in short narrative and to what extent it relates to social marginality. The objective, in this perspective, is to examine the problematic of violence in contemporary literature. To conduct the study, are taken as the object of analysis two short stories: “Cream of Lettuce,” Caio Fernando Abreu, and “The Other” by Ruben Fonseca. The analysis of two narratives suggests that violence, as highlighted Pellegrini and Ginzburg, is intrinsic to Brazilian culture and its representation in literary art is a form of memory building of contemporary Brazilian context and alert on the routine practices of social violence in Brazil.

**Keywords:** Social marginalization. Violence. Caio Fernando Abreu. Rubem Fonseca.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. Creme de alface. In: *Ovelhas negras*. Porto Alegre: L&PM, 2002. 127-133. Disponível em: <<http://clubedeleituracaiof.blogspot.com.br/2012/01/creme-de-alface.html>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

FONSECA, Rubem. O Outro. In: *Contos Reunidos*. Companhia das Letras — São Paulo, 1994. Disponível em: <[http://www.releituras.com/rfonseca\\_outro.asp](http://www.releituras.com/rfonseca_outro.asp)>. Acesso em: 18 nov. 2012.

GINZBURG, Jaime. A violência na literatura brasileira: notas sobre Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio; GINZBURG, Jaime; HARDMAN, Francisco Foot (orgs.). *Escritas da violência*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. v.1. p. 123-135.

\_\_\_\_\_. *A violência constitutiva: notas sobre literatura e autoritarismo no Brasil*. Revista Letras, v. 18/19, Santa Maria, jan./dez. 1999, p. 121-144.

\_\_\_\_\_. *Violência e Literatura: Notas sobre Dalton Trevisan e Rubem Fonseca*. In: **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2012. p. 449-454.

PELLEGRINI, Tânia. *As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea*. Revista Crítica Marxista, n. 21, Campinas, s/d, p. 132-153. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/ce-marx/criticamarxista/critica21-A-pelegrini.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.



# REFLEXÕES ACERCA DA LITERATURA DE TESTEMUNHO NO BRASIL: MEMÓRIAS DO HOLOCAUSTO

Vanderléia de Andrade Haiski<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo realizar uma breve reflexão teórica acerca da modernidade e de um dos acontecimentos mais violentos e traumáticos deste período: o Holocausto. Além disso, pretende-se verificar como tal episódio é representado através da literatura de testemunho e trazer breves exemplos de relatos de testemunho produzidos no Brasil, nos quais os autores narram suas memórias como vítimas do Holocausto. A análise dessa literatura, considerando-se a perspectiva do trauma e da representação, evidenciou que a tentativa de reduzir os relatos em lógicas lineares, falsearia a dimensão do evento. Para o embasamento desta proposta, servirão como suporte teórico as obras de autores como Alain Touraine, Zygmunt Bauman e Márcio Seligmann-Silva. Assim, é possível refletir sobre um dos mais terríveis fenômenos da modernidade e a sua representação.

**Palavras-chave:** Holocausto. Literatura de testemunho. Modernidade. Trauma.

Nós, tocados pela sorte, tentamos narrar com maior ou menor sabedoria não só nosso destino, mas também aquele dos outros, dos que submergiram: mas tem sido um discurso “em nome de terceiros”, a narração de coisas vistas de perto, não experimentadas pessoalmente. A demolição levada a cabo, a obra consumada, ninguém a narrou, assim como ninguém jamais voltou para contar a sua morte.

(Primo Levi)

Pensar a modernidade implica refletir, dentre outros aspectos, sobre seu propósito primário e os eventos que caracterizaram este período. A modernidade, além de ser um período marcado pelo desenvolvimento científico, tecnológico e das formas de produção, foi também um período assinalado por grandes catástrofes, em que a evolução da técnica também foi empregada em atos bárbaros. Este trabalho tem por objetivo verificar alguns aspectos teóricos concernentes à modernidade e a um dos fenômenos mais marcantes e brutais deste período: o Holocausto. Além disso, pretende-se avaliar a tentativa de representação desse acontecimento através da literatura de testemunho e, por fim, apresentar breves exemplos de relatos de testemunho produzidos no Brasil. Refletir sobre essa literatura envolve, entre outros aspectos, questões como o trauma, a memória, a representação e, em especial, a significância dessa literatura para quem a escreve bem como os aspectos éticos nela envolvidos.

A ideia de modernidade possibilitou o rompimento com o sagrado na medida em que

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI – Campus Frederico Westphalen. E-mail: vanderleiaedeandrade@hotmail.com

o colocou como parte da vida privada dos indivíduos, e não como forma de dominação social como era concebido até então. A noção de modernidade substituiu Deus do centro da sociedade pela ciência, reservando as crenças religiosas para a esfera da vida familiar. Dessa forma, a modernidade possibilitou a separação da vida pública e da vida privada, além de difundir a produção da atividade racional, científica, tecnológica e administrativa. Isto provoca a progressiva distinção entre os diversos setores da sociedade tais como a política, a economia, a vida familiar, religião, e a arte em particular, “porque a racionalidade instrumental se exerce no interior de um tipo de atividade e exclui que qualquer um deles seja organizado no exterior” (TOURAINÉ, 1999, p. 17). Considerando a ideologia clássica da modernidade, a ordem social deve basear-se apenas na liberdade de decisão do ser humano, fazendo dele o princípio do bem e do mal. Os princípios que regem a sociedade deixam de estar a cargo de um representante de Deus ou da natureza. O ser humano passa a dirigir a sua própria vida e estabelecer seus princípios, conforme julgar adequado.

Segundo Rousseau (apud TOURAINÉ, 1999, p. 25), existe uma ordem natural na qual o homem deve estar inserido, que visa a atender as questões mais gerais da sociedade, e, quando o homem se distancia dessa ordem com o intuito de atender a seus desejos e ambições, ela passa para o campo do mal, que separa e opõe os indivíduos. Desse modo, o indivíduo deve pensar na coletividade ou no funcionamento social, visando o que é bom ou prejudicial à sociedade como um todo, e não olhar além da sociedade, na direção de Deus ou de sua individualidade. Contudo, Rousseau defende um consenso entre a união e a vontade, para que se tenha uma liberdade menos revolta contra a ordem social do que a submissão à ordem natural. Touraine faz uma importante observação quando trata sobre a modernidade, pois, para ele, “ela é feita do diálogo entre a Razão e o Sujeito. Sem a razão, o sujeito se fecha na obsessão da sua identidade; sem o Sujeito, a razão se torna o instrumento do poder” (1999, p. 14).

Por esse viés, é importante dar ênfase ao diálogo entre o sujeito e a razão, pois, se tomada como princípio somente a razão, esta pode tornar-se instrumento de poder e de dominação. Nesse sentido, há um forte questionamento dos críticos em relação à racionalização ou ao que chamaram de “reino da razão”, sobre o qual argumentam: “não é em nome da razão e da sua universalidade que se estendeu a dominação do macho ocidental, adulto e educado no mundo inteiro, sobre trabalhadores e colonizados e sobre mulheres e crianças?”. Afora isso, questiona-se “[c]omo tais críticas não seriam convincentes no final de um século dominado pelo movimento comunista que impôs a um terço do mundo regimes totalitários baseados na razão, na ciência e na técnica?” (TOURAINÉ, 1999, p. 10). Nessa mesma perspectiva, é válido pensar sobre a racionalidade exercida em um dos fenômenos mais terríveis ocorridos na modernidade: o Holocausto e as milhares de pessoas vitimadas.

Faz parte do conhecimento geral que a tentativa de decifrar o Holocausto como uma bar-

bárie cometida por criminosos natos, sádicos, loucos, depravados sociais ou qualquer outro tipo de insanidade moral não encontra respaldo nos fatos envolvidos. As pessoas que participaram dos atos cruéis do Holocausto poderiam ser compreendidas, segundo Zygmunt Bauman (1998, p. 39) como pessoas normais da “ação racional moderna”. Em tal perspectiva, Bauman afirma que “a maioria dos que executaram genocídio eram pessoas normais, que passariam facilmente em qualquer peneira psiquiátrica conhecida por mais densa e moralmente perturbadora” (1998, p. 39). Assim, é intrigante pensar e compreender teoricamente que as instituições responsáveis pelo Holocausto, mesmo sendo criminosas, não eram, no sentido sociologicamente legítimo, patológicas, tampouco anormais. Desse modo, é importante ter um olhar atento para esses padrões supostamente compreendidos como normais.

Deve-se lembrar, portanto, que a maioria dos participantes do genocídio não conduziram diretamente crianças às câmaras de gás ou atiraram nos trabalhadores dos campos de concentração. Grande parte dos burocratas elaborou memorandos, redigiu planos, atendeu a telefonemas e participou de conferências, tendo, desse modo, a capacidade de destruir todo um povo, sentados em seus escritórios, sem sujar suas mãos (BAUMAN, 1998, p. 44). Com isso, muitos dos atos que conduziram ou foram responsáveis pelos genocídios não tiveram quem os assumissem de forma consciente, expondo, assim, a cegueira moral estarrecedora que pairava sobre grande parte da sociedade. Além disso, os nazistas se sobressaíram através de um método que eles conseguiram aperfeiçoar em um grau sem precedentes: “o método de tornar invisível a própria humanidade das vítimas” (BAUMAN, 1998, p. 46). E, nessa perspectiva, se não há “humanidade” nas vítimas, não há também o compromisso ou obrigação moral e, pode-se acrescentar, ético, de protegê-las.

Experiências traumáticas, como o Holocausto, conservam-se na memória e no cotidiano de muitas sociedades. Nessa perspectiva, Seligmann-Silva destaca que o “elemento traumático do movimento histórico penetra nosso presente tanto quanto serve de cimento para nosso passado, e essas categorias temporais não existem sem a questão da sua representação”(2005, p.63). Essas situações violentas ou catastróficas originaram um novo tipo de literatura. Do desejo ou necessidade de narrar essas situações extremas e traumáticas, surge a literatura de testemunho, que ganhou maior ênfase depois de Auschwitz.

Com relação ao relato de testemunho, este está intimamente relacionado com um determinado período sócio-histórico e, é válido afirmar, que a literatura de testemunho é “um modo literário de reagir à brutalidade de nossa história” (FRANCO, 2003, p. 306). Pode-se dizer que Auschwitz foi o marco central da literatura de testemunho e que, desde então, questões como o trauma e a memória de eventos como o Holocausto adquiriram uma dimensão difícil de narrar, pois tais atrocidades por vezes não encontram nas palavras suporte necessário para expressar os sentimentos envolvidos nas experiências vividas. E, quando se fala em narrar tais experiências

sob a ótica literária, é imprescindível refletir entre a linguagem, a ficção e o real. O relato de testemunho promove o cruzamento entre a necessidade de narrar e a impossibilidade de essa narrativa expressar de forma satisfatória os eventos sofridos pela testemunha.

De acordo com Seligmann-Silva, por meio da literatura de testemunho, dá-se a articulação entre a angustiante necessidade de narrar experiências e a percepção de que a linguagem é insuficiente diante de fatos inenarráveis e do aspecto inimaginável desses acontecimentos e, conseqüentemente, sua inverossimilhança (2003, p. 46). O conceito de literatura de testemunho conduz os teóricos a repensar a relação entre a literatura e a realidade na medida em que

[a] literatura de testemunho é mais do que um gênero: é uma face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes e faz com que toda a história da literatura – após 200 anos de autorreferência – seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o “real” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 373).

Nesse sentido, a questão principal não é afirmar o que é realidade ou não. Segundo Northrop Frye (1957, p. 78), uma obra literária não pode ser caracterizada como verdadeira ou falsa, pois não é essa a sua pretensão. Assim como se verifica a partir da história ou da narrativa de um acontecimento, não se pode afirmar que tal versão seja verdadeira ou falsa, pois cada pessoa tem uma percepção, leitura e interpretação próprias dos acontecimentos que o cercam. O fundamental é a capacidade de percepção e simbolização do real, ou seja, a verossimilhança. Quando uma situação traumática é narrada tal qual a realidade, o relato pode ser considerado “absurdo” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 51). Assim, ela perde a característica basilar da obra literária: a verossimilhança. Segundo Seligmann-Silva (2003, p. 50), “o real resiste ao simbólico” e é especialmente quando o real é demasiadamente monstruoso e inenarrável que se dá essa resistência. Para o autor a literatura de testemunho “talvez seja uma das maiores contribuições que o século XX deixará para a rica história dos gêneros literários. Nesse sentido ela é uma filha da própria história: pois nunca houve um século com tantos morticínios de populações inteiras como esse” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p.110).

A literatura de testemunho difundiu-se pelos diversos países que tiveram eventos violentos ou que acolheram as vítimas de catástrofes, como, por exemplo, o Brasil, que recebeu imigrantes judeus em busca de refúgio no país. Na literatura brasileira, a temática judaica teve seu ingresso em língua portuguesa em meados do século XX, como forma de reação literária aos problemas típicos decorrentes da imigração. As escritas de temática judaica produzidas no Brasil englobam tanto obras ficcionais quanto relatos de testemunho. É uma narrativa que possui características próprias, e que aborda tópicos concernentes à cultura judaica, de modo que muitas delas estão relacionadas às experiências de judeus em território brasileiro. Quanto à classificação de uma obra literária como inserida nessa temática, segundo Regina Igel, cabe enfatizar:

Reconhece-se um tema como judaico quando o conflito principal de uma obra estiver expressamente ligado ao judaísmo quanto a sua gênese e à vivência física, mental, espiritual e psicológica de quem a escreve. Essa condição deve encontrar-se tanto na manifestação literária ficcional quanto na poética, dramática e na crônica, como também na semificcional e em depoimentos. (1997, p. 7).

Além disso, os textos nos quais prevalece a temática judaica e escritos por autores judeus não são, em sua maioria, reconhecidos como trabalhos modelares ou exemplos de construção refinada. E tampouco muitos dos autores se definem ou aspiram ser escritores profissionais, e alguns até fogem do termo escritor, pois não almejam uma profissionalização como tal. Porém, apesar dessa resistência, a escrita judaica é digna de ser analisada como integrante do mundo literário e do imaginário brasileiro. Além do mais, o seu estudo se justifica por pelo menos dois fatores relevantes: o primeiro, “diz respeito à crescente infusão de uma nova temática na literatura brasileira, originada de diversos grupos imigratórios dentre os que têm afluído no Brasil” (IGEL, 1997, p. 1) e, o segundo fator, está vinculado ao “surgimento, no Brasil e em outras partes do mundo, de uma literatura escrita por judeus, um ato praticado na Diáspora ou no Exílio” (IGEL, 1997, p. 1).

Tratando-se da temática judaica na literatura brasileira, destaca-se aqui a literatura de testemunho. Neste tipo de literatura, a transmissão da memória pessoal para a cultural é um fator fundamental. E para a transmissão das experiências violentas sofridas, como o Holocausto, “precisamos de *todas* as nossas instituições de memória: da escrita histórica tanto quanto do testemunho, do testemunho tanto quanto da arte” (HARTMAN, 2000, p. 215). Nesse sentido, a história se incorpora a arte e a imaginação, para que num processo de rememoração tais circunstâncias sejam narradas.

Toma-se aqui como exemplo de literatura de testemunho a obra *Quero viver... memórias de um ex-morto* (1976), de autoria do judeu-brasileiro Joseph Nichthauser, que relata suas memórias como vítima do Holocausto. No relato de testemunho de Nichthauser, o autor começa o prólogo de sua obra declarando que não é seu anseio “mostrar ao mundo algo novo, ou tentar justificar quem quer que fosse, pois já se escreveu muito sobre esse tema” (NICHTHAUSER, 1976, p. 11). Tampouco sua ambição é produzir uma obra literária, pois em seguida, na mesma página, afirma que “existem livros que descrevem de maneira muito literária o heroísmo dos soldados aliados, dos sacrifícios inúteis dos soldados inimigos e das atrocidades cometidas nos campos de concentração”. Sua pretensão é, pois, apenas descrever os vários aspectos de sua história como sobrevivente do Holocausto.

A obra de Nichthauser, de acordo com seu prefaciador Hugo Schlesinger, é “o primeiro relato escrito em português e aqui no Brasil” (1976, p. 6). Seligmann-Silva concorda com essa afirmação e destaca que o trabalho de “Nichthauser é talvez o mais bem escrito da literatura de sobreviventes produzida no Brasil” (SELIGMANN-SILVA, 2007, p. 143). Nichthauser de-



monstra a preocupação em proporcionar ao leitor a impressão de realidade em cada parte de sua obra, tanto que, no prólogo de seu livro, o autor destaca que “os personagens deste livro são todos reais e com nomes certos” (NICHTHAUSER, 1976, p. 11). No decorrer da obra, o autor preocupa-se em fazer uma descrição extremamente detalhada das situações por ele vivenciadas, com o intuito de transmitir a sensação de realidade no seu relato. Seligmann-Silva (2007, p. 143) destaca ainda que

[o] autor consegue o desafio de narrar sua história e construir um livro de “memórias”, como ele o denomina, com uma forte estrutura narrativa e literariamente muito bem resolvido. A narrativa em primeira pessoa, típica do registro da escrita dos sobreviventes, é mantida, mas ao mesmo tempo o autor reconstrói diálogos e situações cotidianas nos seus mínimos detalhes, gerando um forte “efeito de realidade” no leitor.

Outros exemplos de literatura de testemunho no Brasil são *...e o Mundo Silenciou* (1972), de Ben Abraham e *Pesadelos: como é que eu escapei dos fornos de Auschwitz e Dachau (Memórias)* (1976), de Konrad Charmatz. Em ambas narrativas, os autores, embora façam uso de elementos empregados em obras ficcionais, elaboram uma síntese sobre suas experiências do Holocausto judeu, recorrendo a informações e, especialmente, a memória individual dos acontecimentos por eles vivenciados. Abraham relata suas experiências nos vários campos de concentração em que passou, entre eles Auschwitz, além de cinco anos e meio que viveu no gueto de Lodz. Chartman também descreve sua trajetória nos campos de concentração e como se tornou um dos poucos sobreviventes dentre aqueles que com ele compartilharam essa experiência traumática e desumana.

No âmbito desta questão, a pergunta que se coloca é a seguinte: por que é importante para as vítimas do Holocausto narrarem seus passados? A resposta pode ser dada com base nos argumentos de Claude Lévi-Strauss, Hayden White e Walter Benjamin. Para esse último, a narração teria um poder de cura. Segundo o autor (1987, p. 269), “o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo”. Benjamin, frente a essa ideia, trabalha com a hipótese de que a narração formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas. Um horizonte de questionamento afim a essa reflexão benjaminiana é dado pelo antropólogo Lévi-Strauss.

O autor francês procura entender como, em uma comunidade primitiva, um feiticeiro pode curar um doente. O ensaio aborda a tribo indígena Cuna, que habita no Panamá. Uma mulher, que está parindo, sofre muitas dores. A cura é possível porque, atribuindo significado às dores internas e aceitando a sua presença dentro do sistema de significados conhecido, a doente se integra a uma experiência na qual “os conflitos se realizam numa ordem e num plano que permitem seu livre desenvolvimento e conduzem ao seu desenvolvimento” (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 229). Não se trata de explicar conceitualmente à enferma causas das dores, mas de propiciar condições para que ela simbolize essas dores e as integre a um sistema conhecido. O

que é estranho torna-se familiar, provocando o “desbloqueio do processo fisiológico, isto é, a reorganização, num sentido favorável, da sequência [de transformações] cujo desenvolvimento a doente sofreu” (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 228).

Hayden White (1994) desenvolve argumento similar. Para o autor, o conjunto de acontecimentos do passado do paciente, que são causa do seu sofrimento, manifestados na síndrome neurótica, deixaram de ser familiares, tornando-se ameaçadores, e assumiram um sentido que ele não pode aceitar nem rejeitar. O paciente, justamente por conhecer o evento muito bem, convive com ele constantemente de modo que se lhe torna impossível ver quaisquer outros fatos, exceto aqueles que carrega na mente. De acordo com a teoria da psicanálise, o paciente supertramou esses acontecimentos, “carregou-os de um sentido tão intenso que, sejam reais ou apenas imaginários, eles continuam a moldar tanto as suas percepções como as suas respostas ao mundo muito tempo depois que deveriam ter-se tornado ‘história passada’” (WHITE, p. 103. 1994).

A solução para determinados traumas, para White, é então levar o paciente a retramar toda a sua história de vida de maneira a mudar o sentido (para ele) daqueles episódios e a sua significação para a economia de todo o conjunto de acontecimentos que compõem a sua vida. Assim, a terapia é um exercício no processo de refamiliarizar os acontecimentos que deixaram de ser familiar. Como resultado, “os acontecimentos perdem seu caráter traumático ao serem removidos da estrutura do enredo em que ocupam um lugar predominante e [são] inseridos em outra na qual tenham uma função subordinada ou simplesmente banal como elementos de uma vida partilhada com os demais seres humanos” (WHITE, 1992, p. 104).

Nos relatos de testemunho, os autores recorrem à narração como forma de aliviar ou ressignificar suas dores. Considerando o que há em comum entre os apontamentos de Benjamin, Lévi-Strauss e White, pode-se dizer que esses relatos consistem em histórias cujo objetivo não é simplesmente narrar o que aconteceu, mas fazer com que elementos da experiência do sobrevivente que, a princípio, são estranhos, misteriosos e ameaçadores, passem a ser compreendidos de forma sistemática. O que importa, antes de mais nada, é a possibilidade de verbalizar (representar) o estranho e o maligno e reconhecê-lo dentro de um processo em que conflitos acontecem, mas a ordem pode ser recuperada e ressignificada.

Nas obras de ficção sobre o Holocausto, de maneira universal, há um consenso no reconhecimento deste evento como um período de terror, violência e extremamente desumanizador. Quanto à literatura de testemunho, cabe questionar qual posição esta ocupa. Segundo Regina Igel (1997, p. 238-9), o tema do Holocausto, desenvolvido literariamente por sobreviventes aqui refugiados, como a obra de Nichthauser, “poderia inserir-se na literatura brasileira ao lado de categorias já formalizadas, como o romance e o conto”. Contudo, existem várias questões, como as de ordem éticas e estéticas, que merecem ser averiguadas para entender a questão de

localização das diversas narrativas sobre o Holocausto.

Como quer que seja, o testemunho, ou literatura de testemunho, deve ser considerado não apenas um produto da modernidade, mas também, conforme propõe Geoffrey H. Hartman (2000), como um “processo humanizador e transitivo, que faz exatamente aquilo que Appelfeld deseja que a arte faça: ele atua sobre o passado resgatando o ‘individual, com rosto e nome próprios’, do lugar do terror do qual aquele rosto e aquele nome foram levados embora” (p. 215). Além disso, Bauman (1998, p. 31) propõe tratar o Holocausto “como um teste raro, mas importante e confiável das possibilidades ocultas da sociedade moderna”. Então, se o Holocausto é uma possibilidade ou um fruto da sociedade moderna e racional, a rememoração desse evento através da literatura de testemunho é pertinente na medida em que possibilita o não-esquecimento de tais catástrofes. A literatura de testemunho expõe uma época de eventos violentos – histórica – aliada a elementos literários, a fim de que as barbáries presenciadas se tornem verossímeis ao leitor. E, através da rememoração, dá-se também a tentativa de evitar que tais catástrofes voltem a ocorrer novamente, pois a literatura de testemunho mantém o compromisso ético do não-esquecimento, quando a memória sobre os fatos históricos ameaça dissipar-se na cultura da modernidade contemporânea.

**ABSTRACT:** This study aims to carry out a brief theoretical discussion about modernity and one of the most violent and traumatic events of that period: the Holocaust. Furthermore, we intend to verify how such an episode is represented through literature of testimony and bring brief examples of witness narratives produced in Brazil, in which the author tells their memories as victims of the Holocaust. This literature analysis, considering the perspective of trauma and representations showed that the attempt to reduce these narratives in linear logic, distorts the extent of the event. For this proposal basis, will serve as theoretical support the works of authors such as Alain Touraine, Zygmunt Bauman and Márcio Seligmann-Silva. Thus, it is possible to reflect on one of the most terrible phenomena of modernity and its representation.

**Keywords:** Holocaust. Modernity. Testimony literature. Trauma.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Ben. *...E o mundo silenciou*. São Paulo: Símbolo, 1972.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. Vol. I.

\_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. Vol. I.

\_\_\_\_\_. Conto e cura. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. Vol. II.

CHARMATZ, Konrad. *Pesadelos: como é que eu escapei dos fornos de Auschwitz e Dachau* –

Memórias. Trad. Ana Lifschitz. São Paulo: Novo Momento, 1976.

FRANCO, Renato. Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Unicamp, 2003.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1957.

HARTMAN, Geoffrey H. Holocausto, testemunho, arte e trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

IGEL, Regina. *Imigrantes judeus / Escritores brasileiros: o componente judaico na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva; Associação Universitária de Cultura Judaica; Banco Safra, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A eficácia simbólica. In: \_\_\_\_\_. *Antropologia estrutural*. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

NICHTHAUSER, Joseph. *Quero viver... memórias de um ex-morto*. São Paulo: Ricla, 1976.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Escrituras da *Shoá* no Brasil. In: WALDMAN, Berta; AMÂNCIO, Moacir (Orgs.). *Noaj=Noah: Revista Literária / Asociación Internacional de Escritores Judios em Lengua Hispana y Portuguesa*. n. 16/ 17 (jun. 2007). – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, p. 137- 156, 2007.

\_\_\_\_\_. *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Unicamp, 2003.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução de Elia Ferreira Edel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário. In: \_\_\_\_\_. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. Tradução de Alípio Correia de França Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

**EIXO TEMÁTICO 4:**  
**LITERATURA E ETNICIDADE**

## **COMUNICAÇÕES**



# **A IMAGEM DO AFRODESCENDENTE NO CONTO “O NEGRO BONIFÁCIO” DE SIMÕES LOPES NETO**

Ana Alice Pires da Silva Stacke<sup>1</sup>

Andiara Zandoná<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo apresenta reflexões sobre a imagem do afrodescendente no conto “O Negro Bonifácio” de Simões Lopes Neto, tendo como objetivo ampliar as análises das representações interculturais nas manifestações literárias gaúchas, explicitando certas articulações entre os aspectos linguísticos e identitários e analisar as formas de articulações dessas representações com a literatura, bem como contribuir para a fortuna crítica de Simões Lopes Neto. A fundamentação teórica baseia-se nos textos de Flávio Loureiro Chaves e Cristian J. Salaini. A análise mostra a ambiguidade do vocabulário regionalista utilizado por Simões Lopes Neto, tornando-se múltipla e correção, realizando um diálogo com o leitor.

**Palavras-chave:** Aspectos Identitários. Aspectos Linguísticos. Gaúcho. Negro.

## **1 PALAVRAS INICIAIS**

Este artigo visa apresentar os estudos culturais respondendo às seguintes questões: Como se articulam as representações dos diferentes estratos da população gaúcha em textos literários e em outras manifestações culturais? Como se constrói o discurso em sua condição de lugar em que se realizam os conflitos de representações e de identidades?

O artigo tem como objetivos, ampliar as análises da representação intercultural nas manifestações literárias gaúchas, explicitando certas articulações entre os aspectos linguísticos e identitários, analisar a imagem dos afrodescendentes na obra de Simões Lopes Neto, analisar as formas de articulação dessas representações com a literatura e contribuir para a fortuna crítica de Simões Lopes Neto.

## **2 “O NEGRO BONIFÁCIO”: UMA LEITURA DA IMAGEM DO AFRODESCENDENTE NO CONTO DE SIMÕES LOPES NETO**

No conto “O Negro Bonifácio”, Simões Lopes Neto aborda uma história a respeito de Bonifácio, um homem de pele morena. A história é carregada de palavras do vocabulário gau-

<sup>1</sup>Ana Alice Pires da Silva Stacke – Formada em Filosofia e atualmente está no final da Graduação de Letras e está cursando o Mestrado em Letras – Literatura Comparada na URI – Campus de Frederico Westphalen, turma 2012.

<sup>2</sup>Andiara Zandoná – Formada em Letras e atualmente está cursando o Mestrado em Letras – Literatura Comparada URI – Campus de Frederico Westphalen, turma 2012.



chesco, as quais têm sentido ambíguo. No livro Simões *Lopes Neto: regionalismo & literatura*, Flávio Loureiro Chaves, trata a respeito das fontes de Simões Lopes Neto. Segundo o autor:

Vale assinalar o traço comum entre Simões Lopes Neto e todos os outros narradores, que o antecederam. Na sua prosa de ficção há, obviamente, uma intenção regionalista, explícita e nomeada desde a primeira página dos *Contos gauchescos*, quer na eleição de personagens, que é um “tipo rio-grandense”, quer na seleção de suas qualidades matrizes – força, sobriedade, virilidade, coragem, imaginação, quer no esforço declarado para inventariar os elementos locais ( o pitoresco dialeto gauchesco), quer ainda pela inserção intencional do mundo imaginário [...] (CHAVES, 2001, p.58).

Essas características dos personagens dos *Contos gauchescos* podem ser notadas em *O negro Bonifácio*, pois o personagem é descrito como “taura”, por exemplo, e esse adjetivo qualifica uma pessoa valente. Simões Lopes Neto utiliza também a expressão: “Era um governo, o negro!” (NETO, 2009, p.27), indicando que o negro era destemido, que não era mandado por ninguém; ele mesmo se governava sem se preocupar com a opinião alheia.

Chaves (2001, p.58) destaca que “o mundo narrado possui fronteiras previamente delimitadas, as fronteiras que circunscrevem uma região, seus tipos, hábitos, costumes, tradições, folclore, sua história, enfim”. Esses aspectos são encontrados no conto *O negro Bonifácio*, pois a história trata de um fato que ocorreu durante uma carreira, que é uma corrida de cavalos típica do Rio Grande do Sul: “Quando houve a carreira grande, do picaço do major Terêncio e o tor-dilho do Nadico [...]” (NETO, 2006, p.25).

Essa frase aparece logo no início do conto e toda a história se passa durante essa “carreira”, na qual aparece o negro Bonifácio e faz uma aposta, aposta essa que gera uma grande confusão e acaba ocasionando a morte de Bonifácio. Nesse conto, a imagem do negro pode ser analisada sob dois pontos de vista: de um lado o ponto de vista preconceituoso; de outro, uma ascensão do personagem negro.

Tratando a respeito da imagem do negro, é necessário ressaltar o modo como essa etnia é vista no Rio Grande do Sul, local inspirador para o autor Simões Lopes Neto em sua obra *Contos gauchescos*.

Em estudo intitulado *Nossos heróis não morreram: um estudo antropológico sobre formas de “ser negro” e de “ser gaúcho” no estado do Rio Grande do Sul*, o autor Cristian Jobi Slaini ressalta que:

[...] os negros tiveram participação fundamental junto às forças rebeldes republicanas que lutaram contra o império. Eles teriam composto, durante a Revolução Farrapilha, de um terço à metade do exército republicano e, foram integrados ao exército farrapo em duas divisões: a cavalaria e a infantaria [...] sendo denominadas ‘Corpo de Lanceiros Negros’ (SALAINI, 2006, p. 36).

Com base nesse fragmento, pode-se perceber que os negros tiveram grande participação

na Guerra dos Farrapos lutando a favor do povo gaúcho. Analisando o contexto histórico sob essa ótica, pode-se pensar que a imagem do negro não é negativa, mas sim uma figura heróica, pois de acordo com Salaini (2006, p. 44) muitos dos lanceiros negros morreram nessa batalha e atualmente há, na cidade de Pinheiro Machado, no Rio Grande do Sul um lugar que possui “manequins de lanceiros negros utilizando indumentárias de guerra típicas da época”.

No texto de “O Negro Bonifácio”, o personagem é descrito usando roupas da indumentária gaúcha: “De chapéu de aba larga, botado no cocuruto da cabeça e pero num barbicacho de bolas morrudas, passado pelo nariz; no pescoço um lenço colorado, com o nó republicano [...] (NETO, 2006, p.27).

Como já havia sido dito anteriormente, a imagem do negro nesse conto pode ser analisada de duas formas. Sob a ótica preconceituosa, o negro Bonifácio é apresentado, logo de início, como “maleva” (mal intencionado, mau, rancoroso, irritadiço, indócil, praticante de ações criminosas, malfeitor, bandido, segundo Houaiss), “condenado” (perverso, com maus antecedentes, marcado pela reprovação alheia) e “taura” (valentão, arruaceiro, folgazão).

A descrição inicial de Bonifácio lhe é bastante desfavorável: “O negro não vinha por ela [Tudinha] não; antes mais por farrear, jogar e beber; ele era um perdaço pela cachaça e pelo truco e pela taba”. Farrista, irresponsável, adito ao álcool a aos jogos de azar (truco e taba), tal é a descrição do personagem. Para completar, o narrador se exclama: “Eta! Negro pachola!” Ora, “pachola” significa, sempre segundo Houaiss, “pessoa preguiçosa, vadio, indivíduo mulhengo, gracejador e farsola”.

Bem se vê que o vocabulário utilizado serve para construir, numa primeira leitura, uma imagem intensamente negativa do personagem, como aliás se observa na sequência: “Na pabulagem, andava sozinho: quando falava, era alto e grosso e sem olhar para ninguém”. Se o vocábulo “pabulagem” atribui a Bonifácio uma excessiva confiança em si mesmo e uma forte presunção, também a sua preferência pela solidão loquaz sugere um temperamento de homem vaidoso, jactancioso, soberbo e pretensioso – impressão que se confirma no ato de não “olhar para ninguém”, de desconsiderar os demais que se encontram à sua volta, ou na arrogância do imperativo com que Bonifácio se dirige à Tudinha.

Esse comportamento negativo estende-se à sua forma de agir em público: “[...] depois de se mostrar um pouco, o negro apeou a chirua e já meio entropigaitado começou a pastorejar a Tudinha [...]”. Ao “pastorejar” (cortejar à maneira rústica do campo, dos pastores) Tudinha em público e diante de seu namorado, Bonifácio demonstra uma personalidade exibicionista, espalhafatosa, pouco propensa à modéstia e à contensão. Além do mais, “entropigaitado” serve para apresentar o personagem em estado alterado por excesso de bebida alcoólica.

No momento em que todos os personagens estão festejando em honra ao vencedor da

carreira, Bonifácio aparece e o narrador caracteriza-o como “negro excomungado” (NETO, 2009, p.28). Esse adjetivo significa, segundo o dicionário Houaiss aquele que é ruim, detestável. Ou seja, ele era considerado uma pessoa ruim pelos demais.

Essa atitude acaba desencadeando uma briga feroz entre Nadico e Bonifácio, na qual os demais personagens terminam se envolvendo, por diversas razões: “Vinte ferros faiscaram; era o Nadico, eram os outros namorados de Tudinha e eram outros que tinham contas a ajustar com aquele tição atrevido”. Ora, “tição” é uma palavra que significa “indivíduo sujo, de má índole, diabo, demônio”, ou, ainda e pejorativamente, “preto, negro”. Ademais, esse fragmento sugere uma aversão coletiva com relação a Bonifácio, em função de ações pretéritas – vocabulário e ações constroem uma imagem extremamente negativa do negro Bonifácio.

No decorrer da briga, Bonifácio atinge Nadico. Depois, atinge também, os outros que estavam lutando contra ele deixando uma “sangueira naquele reduto”. E o narrador acrescenta que “não quebrava o corincho o tabuzana” (NETO, 2009, p. 30). A palavra tabuzana significa, segundo o dicionário Houaiss uma pessoa brigona. Sendo assim, pode-se inferir que há no texto insinuações de que o negro Bonifácio é uma pessoa adepta a criar confusões por onde passa.

Porém, apesar de ter sucesso no início da luta, no final o negro Bonifácio acaba derrotado ou mais que derrotado, pois Bonifácio está morto: “Em roda, a gauchada mirava, de sobranceiras rugadas, porém quieta: ninguém apadrinhou o defunto”. Solitário, renegado e vencido por uma multidão, esta é a imagem que de Bonifácio permanece no espírito do leitor, transferindo-se por estereotipia ao conjunto dos afro-descendentes brasileiros, ou neles buscando uma pretensa legitimidade preconceituosa.

Numa primeira leitura, o leitor ingênuo pode se admirar com o forte preconceito que se manifesta por meio do vocabulário gauchesco: logo ficará admirado com a habilidade do autor em manejar a ambiguidade da linguagem, o anverso e o reverso das palavras. Por exemplo, os próprios nomes dos personagens indicam distintas possibilidades de leitura. A morena (“cor de pêssego maduro”) Tudinha traz “tudo” em seu nome, enquanto seu namorado Nadico traz “nada” (em redutiva forma de diminutivo!). Bonifácio, conforme a etimologia do nome, é “aquele que faz bem”. Tais nomes sugerem uma inversão das hierarquias entre personagens brancos, negros e mestiços (os “pelo duro”, tal como poderia ser qualificada Tudinha, segundo a terminologia gauchesca).

Assim, a palavra “taura”, acima analisada em sua conotação negativa, também significa “perito em algum tema, forte, destemido e valente”, segundo Houaiss: o texto oferece ao leitor a possibilidade de leitura em sintonia com sua própria visão do mundo e das relações interétnicas que estruturam a cultura. Inversão análoga ocorre com o termo “pachola!”, que pode significar “bom, simples e ingênuo”, para além dos aspectos negativos apontados páginas acima. Assim, fica a cargo da subjetividade do leitor a interpretação da exclamação que qualifica (ou desqua-

lífica) Bonifácio. Ora, o texto acrescenta ainda uma descrição física positiva desse personagem, ainda que sutilmente encoberta pelo véu de uma linguagem que se pretende ingenuamente neutra:

De chapéu de aba larga, botado no cocuruto da cabeça e preso num barbicacho de bolas morrudas, passado pelo nariz; no pescoço um lenço colorado, com nó republicano; na cintura um tirador de couro de lontra debruado de tafetá azul e mais cheio de cortados do que manchas de um boi salino!” (LOPES NETO, 2009, p.27).

Bonifácio apresenta-se bem vestido e bem adornado, tal como preceitua a cultura campeira gaúcha. “Morrudas”, por exemplo, significa “grande, vantajoso”: o adereço é amplo e assoberbado como o chapéu e o “tirador de couro de lontra”, executado em material raro e nobre, complementado com custoso tecido que é geralmente reservado para peças de vestuário cerimonial. O personagem mostra-se cioso com o respeito da cultura e das tradições locais, em contraponto a certos gestos que poderiam sugerir descaso e soberba. Ora, também seu cavalo, um “lobuno” (de coloração cinza escuro, com o aspecto selvagem e livre do indomável lobo), é superior ao de Nadico, um “tordilho” (da cor deslavada do tordo, ave frágil e inofensiva, presa fácil de armadilhas e gaiolas). Em outras palavras, o cavalo de Nadico leva ares de inofensivo pássaro diante daquele de Bonifácio, em seu respeitável e temível aspecto de lobo. Por contigüidade imagística e em desfavor de Nadico, inverte-se a hierarquia entre personagens.

Enquanto todos os personagens estão bebendo e rindo depois da carreira ter acabado, Bonifácio chega e o narrador caracteriza-o como “excomungado”. Essa palavra, além de significar alguém que é ruim, detestável, significa, também, alguém que foi estigmatizado como maldito, amaldiçoado, que sofreu excomunhão. Ou seja, ele sofre um estigma. E um estigma não é algo confirmado. E alguém que sofre excomunhão não é, necessariamente, alguém ruim, pode ser uma pessoa injustiçada, por exemplo.

No momento em o negro Bonifácio utiliza o imperativo (“Toma!”) para se dirigir a Tudinha, o texto atribui ao personagem uma superior posição hierárquica, posição de comando. Por outro lado, o fato de várias pessoas manifestarem desafeto por Bonifácio pode sugerir, por exemplo, um sentimento de inveja ou despeito que seria amplamente compartilhado pelos demais personagens – justamente em razão da valentia, do destemor, das superiores habilidades e do poder de sedução que o texto atribui ao exímio e elegante ginete (“ginetaço”, diz o texto). Esse desfavorável sentimento coletivo engendra a necessidade de eliminação da ameaça representada por Bonifácio.

Tanto que no início da briga, Bonifácio assume posição de vantagem em relação aos demais combatentes. O narrador caracteriza-o como “tabuzana” que segundo o dicionário Houaiss, além de qualificar uma pessoa brigona, também qualifica uma pessoa valente e destemida. Portanto, pode-se pensar que ao invés de o personagem ter uma característica negativa – de

estar criando conflitos com todos – tem, na verdade, uma característica positiva – ser valente e destemido.

A feroz luta de Bonifácio contra diversos contendores só se define em desfavor do loquaz ginete quando a mãe de Tudinha, Siá Fermina, lança traiçoeira água fervente em suas costas, deixando-o indefeso contra o grupo. É nesse contexto que Bonifácio é qualificado como “tição”, palavra ambígua que, para além dos significados pejorativos vistos páginas acima, também remete ao carvão em brasa, em lume, em sua atraente cor vermelha brilhante, emanando pura luz e energia. Assim, Bonifácio é morto numa disputa desigual e após um covarde e traiçoeiro ataque pelas costas, sua luz própria de “tição” aceso apenas se apaga após o conluio do restante da comunidade. Devido à ambiguidade das palavras utilizadas por Simões Lopes Neto, há como pensar o contrário, que ao invés de o autor estar falando do negro em tom preconceituoso, ele está exaltando o personagem.

### 3 PALAVRAS FINAIS

A ambiguidade do vocabulário regionalista utilizado por Simões Lopes Neto faz com que a leitura do conto “O Negro Bonifácio” torne-se múltipla e correída, cabendo ao leitor a função de atribuir sentido ao texto e tirar suas próprias conclusões a respeito do enredo e dos personagens. A maioria dos termos utilizados pelo autor (senão todos) traz forte carga simultaneamente pejorativa e valorativa. Ao término da leitura, o leitor pode concluir que o negro Bonifácio, na verdade, para muito além da imagem de derrotado, traz consigo a imagem de uma parcela da população brasileira injustiçada pela própria história, fazendo parte das minorias.

**ABSTRACT:** This study presents reflections on the image of African descent in the story “The Black Boniface” of Simões Lopes Neto, aiming to extend the analyzes of cultural representations in literary manifestations Gaúcho, explaining certain aspects joints between language and identity and examine ways joints of these representations to the literature, as well as contribute to the critical fortune of Simões Lopes Neto. The theoretical framework is based on texts by Flavio Loureiro Chaves and Cristian J. Salaini. The analysis shows the ambiguity of the vocabulary by using regionalist Simões Lopes Neto, becoming multiple and slide, conducting a dialogue with the reader.

**Keywords:** Black. Gaúcho. Linguistic Aspects. Identity aspects.

### REFERÊNCIAS

CHAVES, Flavio Loureiro. *Simões Lopes Neto*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: Ed. da Universidade, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Edição eletrônica. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

LOPES NETO, Simões. *Contos gauchescos & Lendas do Sul*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

NUNES, Zeno; NUNES, Rui. *Dicionário de regionalismos do Rio Grande do Sul*. 7 ed. Porto

Alegre: Martins Livreiro, 1996.

SALAINI, Cristian J. *Nossos heróis não morreram*: um estudo antropológico sobre formas de “ser negro” e de “ser gaúcho” no estado do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado (Antropologia Social), Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006, 144 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7636>.



## ESCREVIVÊNCIAS: MEMÓRIA, GÊNERO E NARRATIVA EM *INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES*

Denise Almeida Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** A comunicação propõe-se a analisar a coletânea de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo. Parte-se do conceito de “escrevivência”, primeiro exposto pela autora em 2005, e reafirmado, consistentemente, pela práxis ficcional e pela pena crítica desde então. Reflete-se sobre a íntima conexão entre memória, gênero e narrativa, implícita no conceito, partindo-se, a seguir, para o estudo da maneira como o conceito de escrevivência tem caráter estruturante na obra. Nesse sentido, analisa-se a forma como as narrativas que a compõem (con)fundem a memória individual com a memória social, e expõem, a partir de diversos ângulos, a experiência de ser mulher.

**Palavras-chave:** Conceição Evaristo. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Escrevivência. Memória. Literatura afro-brasileira.

A coletânea de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), o mais recente livro de Conceição Evaristo, reúne 13 contos. Independentemente de si, os textos trazem em comum a presença de uma narradora, que se apresenta como boa ouvinte, uma coletora de histórias alheias, a partir das quais tece sua ficção, sempre no “premeditado ato de traçar uma escrevivência”. (2011, p. 10). Embora, evidentemente, não se deva identificar essa voz narrativa com a de Conceição Evaristo, ser real, **escritora**, é evidente que a personagem-narradora compartilha um dos mais acariciados conceitos praticados por Evaristo. Trata-se do conceito de escrevivência, expresso no texto “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”, primeiro apresentado no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras (Rio de Janeiro, 2005), e mais tarde publicado na coletânea *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces* (2007).

Como se deduz, o neologismo, que combina escrita e vivência, aponta para a gênese experiencial de sua escrita. Inicialmente, o texto remete à grafia-desenho da mãe, que em solene ritual, deslocava-se no espaço, acompanhada por suas filhas. Agachando-se, traçava um sol no solo, gesto através do qual evocava a presença do astro, tão essencial a uma família de lavadeira, que dependia de seus raios para aprontar as encomendas de onde tirava o sustento. Foi nessa ambiência que a menina Conceição percebeu a função utilitária da escrita, como traduzida pelo rol das roupas lavadas ou pela bem calculada lista do que alcançava ser comprado na padaria, nos armazéns, nas tendinhas... Por outro lado, mãos lavadoras guiaram as da menina no desenho das primeiras letras, e no folhear das velhas revistas, jornais e livros que lhe despertariam para sempre o prazer da leitura. Contudo, como Evaristo, ressalta, no tempo/espaço de sua infância

---

<sup>1</sup> Dr. em Letras; profª da do PPGL da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.



não predominavam os livros, mas a palavra falada – daí o gosto, cultivado desde o berço, pelo ouvir e contar histórias, arte na qual sobressaíam, além da mãe, seus tios. Daí, por que, também, “desde criança [aprendeu] a colher as palavras”, (2007, p. 20) atividade a que se entrega, com prazer sempre renovado, também a narradora de *Insubmissas lágrimas de mulheres*.

O relato “Da grafia” remete, ainda, à gênese de pelo menos dois dos termos que dão nome à coletânea de contos em análise, “insubmissas” e “mulheres”. Se é verdade que, no título, o adjetivo qualifica as lágrimas das mulheres, apontando para uma insubmissão à dor e ao sofrimento, é bem verdade, também, que tais mulheres são vitoriosas, insubmissas, rainhas, como as chama o derradeiro conto, “Regina Anastácia”. No contexto da infância em ambiente não letrado evocado em “Da grafia-desenho”, leitura e escrita surgem, como possibilidades de abertura, inserção e insubordinação, indissociáveis do lugar a partir de onde Evaristo escreve, ou seja de suas especificidades como sujeito-mulher-negra. Nas palavras de Evaristo:

Se a leitura desde a adolescência foi para mim um meio, uma maneira de suportar o mundo, pois me proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita. E se inconscientemente desde pequena, nas redações escolares eu inventava outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de auto-afirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra.[...]

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação (EVARISTO, in ALEXANDRE, 2007, p. 20-21).

É na conclusão do texto, quando reafirma a insubmissão essencial de seus escritos, que Evaristo apresenta pela primeira vez o neologismo “escrevivência”: “A nossa escrevivência,” afirma, “não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, in ALEXANDRE, 2007, p21).

O conceito tem sido repetidamente reafirmado em sua práxis ficcional e em depoimentos; volta a ser explicitamente mencionado no texto inicial de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, uma espécie de Prólogo em que a narradora se apresenta e, ao fazê-lo, anuncia a estrutura da obra: trata-se de histórias supostamente colhidas por ela, histórias alheias. Tais histórias, jamais anteriormente ouvidas ou imaginadas para serem encarnadas por uma personagem, uma vez coletadas, tornam-se também propriedade da narradora, na medida em que se (con)fundem com as histórias por ela narradas:

Gosto de ouvir. [...] Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. [...] confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e

nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2011, p. 9).

Diferentemente do texto de 2005/2007, que remetia, sobretudo, às vivências a partir das quais se tece a narrativa, o prólogo de 2011 enfatiza dois pontos essenciais: a partilha de experiências, similares, mas não idênticas às da narradora, e a natureza ficcional de sua escrita. Como a narradora afirma, o mero ato de narrar já representa uma instância diferente entre o real vivido, o fato efetivamente vivenciado, e seu registro. Trata-se, pois, de ficção, e isso é bastante salientado ao longo da coletânea, em histórias que tanto primam por alimentar a “realidade” da existência desse autor implícito, a narradora que sai a colher relatos, como defendem firmemente o caráter ficcional de seus escritos. A introdução à narrativa de Natalina Soledad é exemplar a este respeito. Ao antecipar a singular história da personagem, a narradora confessa ser “viciada em ouvir histórias alheias”. Contudo, adverte: “Digo, porém, que a história de Natalina Soledad era muito maior, como em outras, escolhi só alguns fatos. Repito, elegi e registrei, aqui, somente estas passagens.” (EVARISTO, 2011, p. 19). A narradora-entrevistadora reafirma, assim, o caráter de construção ficcional de seu relato, e sua liberdade autoral: sua escrita é resultado de processo de recriação seletiva, determinado por suas próprias escolhas.

Um outro exemplo relevante, nesse sentido, é a apaixonada defesa do processo criativo ante a reação da reticente Líbia Moirã, a qual questiona o porquê do interesse em histórias de mulheres, indagando, ainda, se não seria mais fácil, para a narradora-autora, inventar suas próprias histórias do que sair por aí, provocando a fala das pessoas, para escrever tudo depois. Ante essa provocação, a coletora de histórias é enfática: “Eu invento, Líbia, eu invento! Fale-me algo de você, me dê um mote, que eu invento uma história como sendo a sua...” (EVARISTO, 2011, p. 74).

Por outro lado, o caráter construído dos relatos também é acentuado. As mulheres entrevistadas deixam claro que escolhem parte de suas vidas para narrar. “Foi assim”, diz Shiley Paixão, introduzindo a narrativa do dia mais triste de sua vida; mais explicitamente, Maria do Rosário Imaculada dos Santos escolhe o momento pelo qual deseja iniciar sua narração: aos 10 anos de idade, com a cena do rapto, a qual ainda conserva nítida na memória.

A narração configura-se, assim, como um trabalho de memória. O relato de Maria do Rosário é particularmente explícito quanto ao papel da rememoração. Raptada na infância lembra a maneira como, distanciada dos familiares, experimenta o esvaecimento de sua imagem,

ao mesmo tempo em que procurava preservá-la:

Todas as noites, antes do sono me pegar, eu mesma mecontava s minhas histórias, histórias de minha gente. Mas, com o passar dotempo, comdesespero, eu via a minha gente como um desenhodistante, em que eu não alcançava os detalhes. Época houve em que tudo se tornou apenas um esboço. Por isso, tantos remendos em minha fala. A deslembança de vários fatos me dói. Confesso, a minha história é feita mais de inventos do que de verdades... (EVARISTO, 2011, p. 42)

Como fica evidente nesse conto, o trabalho da memória corresponde a uma reconstrução, mais do que a uma reconstituição do passado. Candau considera que “o memorável é um saber no presente, operado por reinterpretações, e não um passado registrado ou conjunto de arquivos” (2011, p. 95). Em contraste com a velha concepção arquivística de Santo Agostinho, e com a memória-hábito de Bergson, o estudioso ressalta a necessidade de elaboração: toda a memória verdadeiramente partilhada sofre triagens, acréscimos e eliminações feitas sobre as heranças (CANDAU, 2011, p. 47).

O papel estruturador da memória, que organiza o mundo, conferindo-lhe sentido, é exposto por Maurice a partir da existência de memórias individuais e coletivas, garantidoras da continuidade do tecido social. De acordo com o estudioso francês, a memória individual é enriquecida e influenciada pela grupal. O sociólogo concebe o grupo como mais do que um conjunto de indivíduos: sua essência constitutiva é, antes, interesses e preocupações comuns, passíveis de se particularizarem, refletindo a personalidade de seus membros, mas, ao mesmo tempo, impessoais o bastante para garantir a continuidade do grupo, mesmo em face de alterações ou trocas de seus membros. Um grupo, Halbwachs ensina, “se fecha no contexto que construiu” e tanto a imagem construída acerca do meio exterior como das relações que nele desenvolvem passam para o primeiro plano da ideia que tem de si mesmo (2006, p. 147; 159).

A narrativa de Maria do Rosário é exemplar na exploração do caráter compartilhado e reconstrutor da memória. Raptada em criança, removida de uma casa para outra, a personagem conserva a memória do dia em que foi roubada. Não é, porém, uma memória inalterada. A cena, que lhe aparece repetidamente, surge em várias versões, com ou sem detalhes, e por vezes modificada. A versão modificada é altamente simbólica: Maria do Rosário vê-se jogada no porão de um navio pelo casal que a havia roubado. Evidentemente, aqui convergem sua história pessoal e a história de seu povo, roubado de sua terra e trazido, em navios negreiros, da África para a América colonial. A personagem pode, somente, reconstruir sua história de maneira mais coerente a partir do momento que encontra uma irmã: em um encontro sobre crianças desaparecidas, ao ouvir-lhe o relato de uma familiar raptada, vai ajuntando os pedaços de sua fala aos recortes de sua própria memória, surgindo daí a certeza de ser a irmã desaparecida.

Percebe-se, nas escrevivências em análise, íntima conexão entre memória, gênero e narrativa. É como mulher, e mulher negra, que a narradora se define. Todas as suas entrevistadas

são mulheres, e, salvo algumas incompreensões iniciais, como no caso de Líbia Moirã, logo forma-se entre entrevistador e entrevistada uma “confraria de mulheres”. Talvez nada defina melhor a intimidade desse compartilhamento vivencial entre depoente e ouvinte, do que a descrição inicial da coletora de histórias acerca do pranto a que livremente se entregam entrevistadas e entrevistadora. Essas lágrimas, vertidas e enxugadas, surgem espontâneas, insubmissas, quer nas mulheres, na evocação de espantosas afrontas ou de conquistadas vitórias, quer na coletora de histórias, que a elas se irmana – sim, porque delas torna-se “igual”, “*sister*”, ao ouvir suas histórias:

E, no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lagrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar” (EVARISTO, 2011, p. 9)

O compartilhamento das histórias narradas é ponto cuidadosamente construído ao longo do volume. Nesse sentido, já a primeira narrativa inicia de modo significativo: não só a entrevistada, Aramides Florença, é descrita pela narradora como “minha igual”, como a entrevista recebe a entrevistadora com um gesto comunitário de inclusão: ao apresentar-lhe seu maior tesouro, o filho, ergue-o nos braços, em direção à visitante, como que oferecendo-o em presente, em um gesto que relembra rituais de apresentação de recém nascidos a suas comunidades. Outro exemplo ainda é Mirtes Aparecida Daluz, a que possui no corpo uma completude diferente daqueles dotados da visão, a qual, antes de conceder a entrevista, submete a entrevistadora a um ritual de introdução ao seu espaço e modo de conhecer o mundo. Só então declara a si mesma e a sua interlocutora habilitadas para trocar histórias, relatos que qualifica como “nossas histórias” (EVARISTO, 2011, p. 69).

Resta analisar de que falam essas mulheres. Recordam, e recortam de suas vivências, o que pensam ser sua experiência mais marcante, e/ou o que mais profundamente as define. Juntos, os contos apresentam variado e abrangente panorama do universo feminino, frequentemente rememorado naquilo que é mais indissociavelmente ligado à condição feminina: o fazer-se mulher, no primeiro sangramento, a relação íntima, o parto, a experiência da maternidade, a vivência, enfim, do feminino corpo. Além destas experiências, os contos remetem à realização da mulher enquanto profissional, à maneira como trilham seus próprios caminhos – *my way*, como diria a personagem Mary Benedita. Note-se, porém, que embora remetendo a experiências individuais, essas histórias de vida remetem a tantas outras mulheres cujas vivências se lhes assemelham.

Não por acaso Conceição Evaristo destaca esse universo feminino, ressaltando, nele, a figura da mulher negra, e mãe. Como destaca em comentário oral,<sup>2</sup> a literatura brasileira é

<sup>2</sup> Comentário de Conceição Evaristo no decorrer do Minicurso “Minorias, discurso e representação”, que teve lugar durante o II Simpósio Afro-

incapaz de focalizar a mulher negra como mãe, a não ser como mãe negra, i. e, como aquela que não se ocupa da própria prole, mas dos filhos alheios. Seria este, indaga a escritora, o caso quenossa literatura estaria, no nível do recalcado, negando a matriz negra da sociedade brasileira? (EVARISTO,2012). Assim, colocar mulheres negras no centro da narrativa equivale a resgatá-las da invisibilidade a que, por tanto tempo, estiveram relegadas, e reconhecer-lhes não só a existência, mas também o valor de sua presença em nossa sociedade.

O centramento nas mulheres e sua prole provoca, de certa forma, um isolamento do universo feminino. Isso contribui para fazer sobressair o fato de que essas mulheres são, todas, vencedoras. Praticamente sozinhas, desafiam a vontade de pais, o desprezo ou desumanidade de maridos ou namorados, o descaso e preconceito do meio social, e afirmam-se como mulheres, e mulheres vitoriosas, em suas respectivas esferas de ação. Shirley Paixão, com o ardor de seu amor pela enteada, ajuda-a a superar os traumas da infância, e a tornar-se mulher bem sucedida; Aramides Florença, sozinha, cria o filho; Natalina Soledad refaz sua vida, do que se torna símbolo o novo nome, e assim por diante – os exemplos multiplicam-se ao longo dos treze contos.

Não raro as histórias remetem a homens que em algum ponto de sua convivência com essas mulheres traíram a confiança neles depositada, tornando-se ou revelando-se tão fracos quanto prepotentes, pretensiosos e violentos. Por isso, não merecem ser nomeados. Nisso contrastam com as mulheres e os filhos de seus ventres, ou aqueles que por amor tornam-se seus, todos nomeados, com termos que via de regra carregam forte conteúdo simbólico relativo à experiência por que passaram, como no caso exemplar de Natalina Soledad, a mulher que, da solidão e do desprezo, renasceu e se automeceu.

Em contraste, homens como o pai de Seni, que violenta sua própria filha, o ex-marido de Aramides Florença, portador de ciúme doentio pelo próprio filho e o de Mirtes Aparecida, paralisado ante a imaginada possibilidade do nascimento de um filho cego, o pai de Natalina Soledad, de um machismo exagerado, que associa a existência de filha mulher a falta de virilidade, ou, ainda, os homens que participam do estupro coletivo de Isaltina Campo Belo, a convite do pretenso/pretençioso namorado, revelam ser desgraçados, ou seja, desprezíveis, abjetos. Tais homens poderiam ser assim descritos justamente porque a eles poderiam ser atribuídos, ainda, dois outros sentidos da palavra, conforme a define o *Novo dicionário da língua portuguesa* de Aurélio Buarque de Holanda (1986): inábeis, incapazes (no seu trato com a mulher e o fruto do seu ventre); e, por isso mesmo, infaustos, infelizes, incapazes de prosperar em suas relações sociais.

Esses seres são, pois, duplamente desgraçados, não somente desprezíveis infelizes, mas inominados. Lembro, aqui, o sentido, hoje quase em desuso, de graça como sinônimo de nome, como expresso na expressão “Qual é a sua graça?”<sup>3</sup>. De acordo com Reinaldo Pimenta, a ex-

cultura, literatura e educação, realizado na URI/Frederico Westphalen, de 20 a 22/12/2012.

<sup>3</sup> Devo a associação de desgraçado a não nomeado a comentário oral do professor Hugo Lenes Menezes, proferido no momento da discussão

pressão origina-se pela associação com o batismo, “que cristianizava a pessoa, concedendo-lhe a graça divina. E com a graça vinha o nome” (PIMENTA, 2002, p. 106). Sentido análogo está implícito na expressão sinônima “mercê” (“Qual é sua mercê?”), palavra que denota, também, graça, benefício, dom gratuito.

Destacou-se já, neste texto, a importância da relação vivência- escrita- recriação, que se faz a partir de base memorial, pelo trabalho criativo ficcional. A íntima conexão entre memória, gênero e narrativa não somente é refletida em cada conto como é essencial a sua própria concepção, o que é visível já a partir da ideia inicial do livro: a reunião de supostas narrativas, evocadas por mulheres, em resposta aos questionamentos de uma mulher, e reelaboradas por esta última. Uma vez que a narradora- entrevistadora apropria-se dessas histórias, estas passam a ser suas, não só porque elegerá narrá-las a seu próprio modo, ou recriá-las a partir de um mote, como porque refletem experiências que se confundem com as suas e as de sua gente, fundindo a memória individual e social para expor a experiência de ser mulher – uma mulher que sofre e que chora, mas que é insubmissa à dor e ao assujeitamento.

## REFERÊNCIAS

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

EVARISTO, Conceição. *Memória e escrevivência – Parte I*. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (org). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. Entrevista. In: Pereira, *Malungos na escola – Questões sobre culturas afrodescentes e educação*. Edmilson de Almeida, São Paulo, Paulinas, 2007b, p.277-287.

\_\_\_\_\_. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

PIMENTA, Reinaldo. *A casa da mãe Joana: curiosidades nas origens das palavras, frases e marcas* 10 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.



## **IDENTIDADE, AUTOESTIMA E IMAGEM CORPORAL: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA E “AS MÁSCARAS DE DANDARA”**

Fabiana Garafini<sup>1</sup>

Gabriela Cornelli dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo consiste em uma análise da *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado e o conto “As Máscaras de Dandara” de Serafina Machado; ele visa explicar como a identidade negra é estabelecida nos protagonistas de ambos os enredos. A análise baseia-se em reflexões sobre a identidade, e em pensamentos de Kabengele Munanga sobre a relação entre corpo e identidade, em especial seu postulado de que o corpo é a sede de todos os outros aspectos da identidade. O estudo contrasta o orgulho da Menina Bonita em ser preta com a introjeção de preconceito de Dandara contra o corpo negro, e o consequente desenvolvimento de uma baixa autoestima. A análise segue, então, a decisão de Dandara em usar máscaras até sua aceitação final de si mesma como um ser/corpo negro, e a aceitação de sua herança Africana é parte do processo de resgate de sua identidade a qual é construída a partir da diferença.

**Palavras-chave:** “As Máscaras de Dandara”. Autoestima. Corpo negro. Identidade. *Menina Bonita do Laço de Fita*.

*“Aquele que adora o preto é tão ‘doente’ quanto aquele que o execra. Inversamente, o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco.”*

Frantz Fanon (Pele negra, máscaras brancas, 2008, p. 26).

A identidade cultural tem sido amplamente discutida, especialmente nas sociedades pós-coloniais, devido à transformação pela qual os seus sujeitos tiveram que passar após a grande pressão que o colonialismo impôs, ao tratá-las como sociedades estigmatizadas e inferiores às ocidentais. No entanto, após adquirirem sua independência política, estas nações começaram a ir em busca do que supostamente haviam perdido: sua identidade.

Hall, ao dedicar-se ao estudo da identidade cultural ressalta que essa busca da identidade “perdida” não se resume a isso. Ao ir ao encontro de sua identidade “legítima” ou essencial, o sujeito pós-colonial produz nova identidade e não redescobre ou exuma o que a experiência

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela URI, campus de Frederico Westphalen, RS. E-mail: fabigarafini@hotmail.com. Professora na rede pública estadual. Aluna especial do curso de Doutorado em Letras pela URS.

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela URI, campus de Frederico Westphalen, RS. E-mail: gabrielacornellidossantos@hotmail.com. Professora na rede pública estadual.



colonial enterrou e cobriu, apenas. A identidade cultural “não é jamais uma essência fixa que se mantenha imutável, fora da história e da cultura” (1996, p. 70), pois provém de algum lugar e tem história. E como tudo o que tem história sofre transformação

constante, assim é com a identidade cultural, ela tem fluidez, movimento e poder de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum.

Rutherford explica que “a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação” (apud WOODWARD, 2000, p. 19). Nas desigualdades sociais, advindas de sistemas políticos e econômicos rígidos, as identidades são contestadas. Dessa forma, estes povos que ficam à mercê de dominação vêm-se obrigados a posicionar-se de maneira diferenciada e buscar o que agora lhes falta e, nesta busca, criam-se novas identidades.

Um exemplo dos que residem à margem da história e, por conseguinte, vivem em busca de reposicionarem-se quanto à identidade são, frequentemente, os negros. A identidade negra ou negritude, assim como qualquer outra, para construir-se, deve tomar consciência das diferenças entre o “nós” e os “outros”. E é nesse momento que surgem questões complexas como o racismo, o antirracismo e o autorracismo, mas também a tomada de consciência de afirmação e construção de um sentimento comum de dignidade humana.

Quando falamos em identidade negra necessariamente envolvemos uma personalidade coletiva. Os seus fatores de composição: históricos, linguísticos e psicológicos (MUNANGA, 2012, p. 12), podem unir-se e formar uma identidade perfeita, ou enfraquecer-se com a predominância de outro e tornar-se uma identidade em crise.

Em um debate ainda confuso sobre o que é ser negro<sup>33</sup>, a negritude não deve ser considerada a identidade somente daquele que possui a pigmentação escura da pele, mas de todos aqueles que sentem-se como vítimas de um estado de um poder que não contempla sua importância:

Persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (MUNANGA, 2012, p. 16).

A negritude abarca muito além da cor negra da pele. Contempla todos os grupos humanos que foram, na história, vítimas das piores formas de desumanização e de terem suas culturas negadas. A negritude torna-se um clamor constante de todos os que receberam a condição de objeto e aceitação passiva para que se engajem na reabilitação dos seus valores e culturas autênticos que lhes foram usurpados sem direito de defesa.

O que de fato interessa à negritude, para que ela se torne efetiva, é tomar consciência

<sup>3</sup> Partindo da verdade histórica que a África é o berço da humanidade, todas as pessoas independente da sua cor, seriam afrodescendentes. Os mestiços também possuem herança genética dos negros. E o Brasil, como sabido, é um país onde a miscigenação é uma característica predominante, logo, só por ser brasileiro, culturalmente, possui origens afros.

histórica de sua participação na cultura brasileira. O perigo está quando, de forma contrária, a consciência identitária é manipulada por uma ideologia dominante, que age com desejos separatistas. Para Munanga “essa manipulação pode tomar a direção de uma folclorização pigmentada despojada de reivindicação política” (2012, p. 13).

Pereira acrescenta que “os filhos da luta são preciosos, não devem ser criados e se desenvolver de qualquer maneira” (2012, p. 218). Somente com a responsabilidade de todos, brancos, negros, mestiços é que será possível inaugurar uma era de igualdade de oportunidades, de justiça social e democracia.

Para que não se perca no seu desejo de conscientização e afirmação e construção identitária, a comunidade que clama pela negritude deve ter a precaução de não cair em uma armadilha que ela mesma pode elaborar: a segregação cercada pelo particular, ou seja, na reação contra a agressão racial branca pode tornar-se agressiva e dominante tanto quanto o outro.

Segundo Munanga (2012, p. 19), “o negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade”. Problemas estes de origem psicológica: “alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüente inferiorização e baixa estima, a falta de conscientização histórica e política”.

Estes problemas, o negro consegue superar graças a busca consciente de suas posições identitárias, e dessa forma, ele pode libertar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se diante dos outros oprimidos, o que é uma condição essencial para uma luta coletiva.

Munanga (2012, p. 19) constata que “o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”, logo, é o fator primordial e indispensável para se pensar em uma identidade negra. Mas o negro, segundo Frantz Fanon (2008), em determinados momentos, fica enclausurado no próprio corpo. Não há como almejar reconhecimento de sua cultura e importância na história brasileira, fortalecer seus ideais no combate cotidiano das situações de discriminação e racismo sem elevar sua autoestima. Deve-se ter orgulho de sua afrodescendência e com isso reconhecer-se como um ser que também possui beleza. Afinal, não deve-se considerar errado aquilo que simplesmente é diferente.

A autoestima, além de incluir a avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma quanto a ações, valores morais, está intimamente ligada à imagem corporal. O negro como todas as outras raças deve aceitar seu corpo, com as especificidades que a própria raça lhe incute: a cor negra, o cabelo duro, o nariz chato, olhos escuros. Santos concorda com o postulado de que o negro deve sentir-se mais autoconfiante para assim obter êxito na sua busca de igualdade: “A vigência do racismo, aliada à baixa estima do grupo, conspiram para seu fracasso social.”

É a partir da constatação de que a negritude e ou a identidade negra necessariamente

passa pela aceitação do corpo que elaboramos uma análise da história infantil *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado e do conto afro-brasileiro “As Máscaras de Dandara”, de Serafina Machado<sup>4</sup>. 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. Já a protagonista do conto, Dandara, sofre racismo e possui sua autoestima baixa, tornando-a ainda mais excluída do meio onde vive. Somente quando passa a aceitar-se como ser/corpo negro, com suas nuances e características específicas da raça, é que passa a viver em harmonia com seu eu e com a sociedade, pois ao descobrir-se como corpo o faz também identitariamente.

### **MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA: ACEITAÇÃO DO CORPO, HARMONIA COM SEU EU**

Na história *Menina Bonita do Laço de Fita*, a menina negra é a protagonista. E o motivo do protagonismo é, especialmente, por ela possuir essa cor. A personagem é valorizada e reconhecida pela beleza de sua pigmentação escura da pele. Esses aspectos perpassam toda a narrativa.

Logo na primeira página do livro, 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.” (A.M.MACHADO, 2005, 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, os quais se definem como de cor preta e quem nem por isso são insignificantes, assim como a menina que é negra e tem seu valor.

Assim, acreditamos que além de uma grande lição de vida e exemplo de reconhecimento para as pessoas brancas, esta história é um resgate da identidade de milhares de meninas afro-descendentes, que ao lerem a narrativa podem se identificar nessa personagem, e perceber que a sua beleza é poderosa, encantadora e que foi capaz de deixar um coelho branco admirado, “achando a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida” (p. 6). Ou seja, a beleza da protagonista é tamanha que até os animais como o coelho são capazes de se encantar e querer se igualar ou ter filhos dessa mesma cor.

Na sequência da história mostra este encantamento do coelho pela menina em que ele destaca que gostaria de ter filhos com a mesma cor da menina e principalmente tenta se trans-

<sup>4</sup> Visto que o sobrenome das duas autoras das obras analisadas é o mesmo, Ana Maria Machado será citada dessa forma: A.M.Machado e Serafina Machado, apenas Machado.

formar em um negro e várias vezes ele pergunta: “menina bonita do laço de fita” qual é o seu segredo para ser tão pretinha?”(p.7), e a menina fica tão surpresa, sem saber como responder e reage inventando algumas anedotas ao coelho como: “Deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina” (p. 7), “eu tomei muito café quando era pequenina” (p.9), “eu comi muita jabuticaba quando era pequenina” (p.11).

E a cada fato inventado o coelho tentava fazer a receita indicada pela menina, para também ficar pretinho: caiu na tinta, tomou muito café e comeu muita jabuticaba e nada funcionou, continuou branquinho. Mas, como ele era insistente, ainda retornou na casa da menina e repetiu a mesma pergunta, até que a mãe da menina interrompeu e falou o verdadeiro segredo: a descendência da avó negra.

Assim, finalmente, o coelho entendeu que ele não poderia ficar negro, pois sua família era toda branquinha, mas que se quisesse ter filhos lindos e negros como a menina do laço de fita deveria procurar uma namorada negra, e foi o que ele fez. Encontrou uma linda coelhinha escura, casou-se com ela e teve uma filhinha igualzinha à mãe, que se tornou afilhada da menina bonita do laço de fita. E a coelhinha continuou despertando curiosidade sobre sua beleza negra, assim como a menina despertava, e sempre perguntavam a ela qual era o seu segredo para ser tão pretinha e linda, e ela respondia: “conselhos da mãe da minha madrinha” (p. 21).

Em suma, acreditamos que esta história é uma lição de vida para todos nós. É um livro que pode ser lido para os nossos filhos, sobrinhos, alunos, amigos e quem queira ler uma boa história, a qual ressalta e valoriza a beleza negra que é importante e parte integrante da identidade do nosso país.

Pensamos também que este livro pode ter uma função crucial com alunos nas séries iniciais, pois estimula o respeito, incentiva o anti-preconceito e, aos alunos negros, o livro pode lhes trazer maior aceitação por serem negros, assim todos os alunos aprendem a conviver com as diferenças e que elas só enriquecem o ambiente, as culturas, e promovem valores como o respeito, a união, a solidariedade e o afeto.

Há diversas atividades que podem ser trabalhadas e pensadas a partir desta história, mas acreditamos que a função principal é valorizar a beleza negra, aceitando o diferente e diminuindo a cada dia os olhares preconceituosos tão prejudiciais à vida de um ser humano. E que possam existir muitas meninas bonitas do laço de fita ao nosso redor, com uma autoestima elevada, e que se aceitem, em primeiro lugar, pois o negro estando bem, confiante e sentindo-se feliz acaba atraindo somente coisas positivas para si, assim como para qualquer pessoa.

Levando em consideração o que expomos no começo deste texto, pode-se afirmar que a Menina da história, não sofre um conflito de identidade, pois ela aceita seu corpo negro e não se vê como inferior. É feliz consigo mesma e por isso põe-se em pé de igualdade com os demais

grupos. Sua autoestima é reflexo desse despojamento, do sentir-se bem em meio as outras pessoas, que historicamente, lhe negaram participação no convívio com a sociedade.

A menina incorporou no seu interior a identidade negra. E isso facilita os seus relacionamentos, pois não vê uma vítima e um culpado. Sente-se digna humanamente e não se obstina por causa da diferença.

### **“AS MÁSCARAS DE DANDARA”: CONSTRUINDO MODELOS IDENTITÁRIOS A PARTIR DA DIFERENÇA**

O conto de Serafina Machado narra a história de Dandara, desde criança, passando pelos bancos escolares até a formatura na universidade e o início de sua carreira profissional como professora. Dandara é uma menina negra, “feia e tinha cabelos pixains que nunca cresciam. Ironizavam dizendo ser cabelo-bombril. O nariz amassado [...] Dentes esquetejadores, deformadores” (MACHADO, 2009, p. 109)<sup>5</sup>. Palavras difíceis de serem ouvidas, retratando o preconceito do branco contra o negro. Na verdade, Dandara é mestiça. As suas origens mais remotas são brancas:

A bisavó era branquinha, tinha olhos azuis...descendente de italianos. Casou-se com um negro e nasceu a avó: pele mais escura, mas ainda branca e com olhos azuis. Casara-se com um negro e seus filhos nasceram com a pele mais escurecida. Sua mãe também casou-se com um negro e ela nasceu negra, de cabelo duro e com o nariz amassado (p. 109-110).

Dandara sentia vergonha de sua imagem. Não gostava de ser negra, sentia-se inferior as demais colegas que eram brancas, lindas. Isolava-se pelos cantos da sala, e sentia o menosprezo e preconceito de quem a cercava. “Parecia que um simples olhar iria petrificá-la para sempre [...] para se proteger, decidiu esconder-se atrás de máscaras” (p. 107): as máscaras de Dandara.

Por detrás daquela menina que já sabia entender e reconhecer a maldade das pessoas e sentir inferioridade, até mesmo insignificância naquele meio em que “não pertencia”, a menina demonstrava pureza e ingenuidade próprias de uma criança. Certa vez, quando de tanto sentir vergonha e medo de seus colegas por causas dos risos de deboches, ela não se conteve e urinou no canto da sala de aula. Sentiu-se como uma criminoso. Mas acreditava em fadas. A inocência revelou-se quando “juntou um pouco de pó de giz e jogou para cima, pedindo às fadinhas, que a transformassem em qualquer coisa, mas que escondessem aquela aparência que despertava tanto sarro” (p. 107 e 108).

Já nestes primeiros excertos aqui apresentados percebemos a baixa estima do personagem protagonista. Como atingir a felicidade, autoafirmação, independência, se ela não se sente feliz com sua imagem? Como encarar a discriminação se ela própria é conivente com tal situação? Lembramos que para Munanga o corpo é a sede concreta de todos os outros aspectos iden-

<sup>5</sup>A partir dessa citação todas as outras citações dessa obra somente será mencionado o número da página.

titários. Ter consciência da busca por uma identidade negra provém, inicialmente, de reavaliar-se, aceitar-se, e descobrir-se para assim poder pertencer a um meio de uma forma equilibrada.

Dandara em vez de encarar a realidade, de acreditar na sua beleza e não se importar com o desprezo dos outros prefere camuflar-se usando máscaras. Ela quer escapar de sua negrura, quer provar sua brancura aos outros e sobretudo a si mesmo. As máscaras são constituídas de materiais pouco resistentes, as quais em pouco tempo o racismo atinge seu rosto novamente. Outras até conseguem agradar aos outros, mas a sufoca a ponto de não aguentar.

A primeira máscara que usou era de MADEIRA<sup>6</sup>, mas os risos funcionavam como pregos que penetravam o material que deveria protegê-la. Os colegas cantavam a ela e debochavam: “ ‘Nega do cabelo duro, que não gosta de pentear...’”; “ ‘Olha a neguinha do saravá’” (p. 108).

Dandara queria ser aceita, queria fazer parte, pertencer. Mas não se ajudava. Continuou a usar máscaras de todos os tipos:

simples, complexas, articuladas ou imóveis, zoomorfas ou híbridas, feitas de folhas, de cascas ou de tecido, de pele ou de couro, de conchas, forjadas em ouro, prata ou outros metais, esculpidas em pedra ou cozidas em cerâmica (p. 109).

Ao passar do tempo pouco foram as transformações. Não queria que as pessoas conhecessem nem o seu interior. Não se aproximava das pessoas com medo de rejeição. No início da sua juventude pôs a máscara de PLÁSTICO. Mas a máscara tinha uma cor especial, que fazia a pertencer àquele grupo: branca. A cor branca lhe trouxe aceitação: “as pessoas diziam que estava bonita” (p. 110). Entretanto a máscara branca a asfixiava. O plástico por si só a queimava, corroía, causava dor. Arrancou e voltou a ser desprezada, pois a sua branquitude tinha sido provisória, instantânea. Sua máscara original negra voltou a lhe causar tristeza e insatisfação. Somente o desejo de ser salva não basta. Sua aparência mina, e enfraquece suas ações.

Dandara exemplifica muito bem o que Frantz Fanon disserta sobre o desejo do negro em embranquecer-se, de alcançar o padrão situado nas mãos dos brancos. Eis o que Fanon (2008, p. 188) diz

O negro quer ser como o branco. Para o negro não há senão um destino. E ele é branco. Já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca.

A partir do dia em que a máscara branca a sufocou e com o ingresso na universidade passou a usar máscaras abstratas como a de coitada, simpatia, autoconfiança, amável, sorriso, complexidade, felicidade e indiferença. Dandara começou a se sentir mais confiante, porém as pessoas ainda a viam com desprezo. Era a melhor aluna, brilhante.

<sup>6</sup> No conto todas as máscaras aparecem escritas em caixa alta. Isso com a finalidade de proporcionar ao leitor uma visualização da dimensão da própria máscara: grande, encobrendo o rosto de Dandara.

Dandara, concluindo o curso universitário, teve a oportunidade de substituir uma colega em um cursinho pré-vestibular. Atuaria como professora. Entretanto, o diretor, não sabia que a candidata tão bem referenciada pela funcionária, possuía a pele escura. Demonstrou desprezo e lhe deu uma desculpa que contataria com ela no outro dia. Ledo engano. Por mais que sua capacidade e inteligência superassem muitas as das outras candidatas, Dandara não foi escolhida por causa de sua aparência grotesca, na visão do diretor.

Como Dandara já podia enfrentar com mais coragem os “nãos” da vida, prosseguiu estudando e passou em outro concurso. Tornou-se recepcionista em um posto de saúde. Os pacientes e os colegas de trabalho continuaram vendo-a como um ser inferior, e destinavam a ela palavras ofensivas, agressivas. Tentou usar a máscara SORRISO para quebrar a violência com que as pessoas se comunicavam com ela. Mas era confeccionada em papel manteiga e rapidamente a destruía com suas lágrimas de dor.

Dandara era infeliz: “o mundo parecia tão cruel que qualquer máscara parecia feita de areia e para uma mulher de areia. Mulher desmanchada pelo vento, despedaçada, dispersada de si. Perdida” (p. 113). Quando se formou, passou em um concurso para ser professora. Venceu por seus méritos e não por indicação de alguém como fora anteriormente. Ninguém podia esbarrá-la, ela daria as coordenadas agora. Assumiu a máscara da indiferença e começou a mostrar aos colegas o quanto era inteligente e merecedora daquele emprego. Entretanto, a tristeza ainda persistia no seu interior e no seu olhar.

Quando se deparou com um professor substituto que veio àquela escola, apaixonou-se. Sentiu medo de ser enganada e ser motivo de chacota até mesmo do professor. Mas teve coragem, não se protegeu com máscaras. Entregou-se aos beijos e carinhos loucos. Seguiram para um motel, onde Dandara interrompeu as carícias do amado e se refugiou no banheiro, com medo de falsas promessas. Ele foi embora.

Esse momento foi crucial para a aceitação do seu corpo negro. Antes de entregar-se a um homem precisava ela querer-se, conhecer-se e gostar-se. Foi o que fez. Sentia que naquele momento não poderia usar máscaras, nem ser um personagem criado para se defender dos outros que não a aceitavam por ser simplesmente diferente do padrão. “Era necessário reinventar-se [...] descobrir-se” (p. 114).

Olhou-se pela primeira vez ao espelho com admiração: seus olhos castanhos, cabelos crespos, nariz achatado, sua pele negra. Barreiras antes intransponíveis, agora eram vencidas:

Passou as mãos nos cabelos. Tocou o nariz, as orelhas...Tocou levemente o queixo. Desceu a mão. Conhecia-se. Tocou os seios suavemente. Lá demorou. Amava-se. Com o indicador fez movimentos circulares, fechou os olhos e sentiu um arrepiamento maravilhoso que começou nos pés e terminou nos cabelos. / Tocou a barriga. Enfiou o dedo mindinho no umbigo e ficou ali acariciando-se. Ria sozinha. Explorava-se. A mão correu pelo ventre. Fechava e abria a boca. Mordia os próprios lábios. Beijava as

mãos, os braços. Sentia-se. Desejava-se. Acariciava-se calmamente, pausadamente, demoradamente. [...] Voltou ao quarto sem medo, sem disfarces, e entregou-se a si. (p. 114 e 115).

Essa é a última passagem do conto. A mais bela. Erótica e, ao mesmo tempo, a mais significativa para Dandara resolver seu conflito identitário. Desde criança queria “pertencer”, mas ela própria se subestimava. Queria ser aceita, ter amigos verdadeiros e ser valorizada na escola e no trabalho. Preferiu usar máscaras que a tornaram cada vez mais dilacerada, estranha, incapaz.

Ao descobrir-se pelo corpo resolveu seu problema de baixa autoestima que lhe impedia de ser. Como Munanga (2012) alertou-nos e já dito anteriormente, o ser humano começa a formar seus aspectos da identidade cultural a partir da aceitação do corpo. Podemos dizer que Dandara levou muitos anos para que pudesse estabelecer este vínculo entre corpo e realização pessoal, convicção, tomada de consciência de sua importância na sociedade que a cercava.

Fanon também ressalta que não tem valor algum questionar-se sobre ser superior ou inferior. E conclui sua grande obra dizendo: “gostaríamos que todas as pessoas sintam, como nós, a dimensão aberta da consciência” (2008, p. 191). Dandara assim fez. Tomou consciência de si, reconheceu-se e aceitou-se. Antes disso Dandara ilustrava com excelência o título da obra de Fanon: *Pele negra, máscaras brancas*. Sentia vergonha da sua negreza e disfarçava-se com máscaras para que pudesse não ser diferenciada dos brancos. Após o reconhecimento do valor de sua cor, da aceitação do corpo passou a ignorar as máscaras: “sorriu ao ver a única máscara que não poderia jamais tirar: sua própria pele. Pele negra.” (p. 114).

Ao encerrar esse texto comparativo entre *Menina Bonita do Laço de Fita* e “As Máscaras de Dandara” percebemos que enquanto a protagonista da história infantil, negra, aceita-se e promulga igualdade entre seus semelhantes, ela firma sua identidade negra. Ao reconhecer-se como tal, impõe a sua liberdade de ser e pensar, agindo positivamente na sociedade. Levando em consideração que a menina ainda é criança e ingênua, e que convive com a mãe e, Dandara já frequenta a escola e torna-se adulta, sendo madura e consciente da realidade que a cerca, ainda assim afirmamos que uma criança que desde cedo aceita seu corpo, sua cor, tende a sentir-se um ser com autonomia quando cresce.

Dandara desde criança sente vergonha de sua aparência e sofre muito com isso. Tenta modificar-se para ficar igual aos brancos e cada vez se torna vazia, triste e confusa. Dandara contrariamente à Menina sente um conflito identitário, mas que é resolvido quando passa a gostar de si e a conhecer-se.

A revalorização e aceitação de sua herança africana fizeram parte do processo do resgate de sua identidade coletiva. Assim, Dandara pode entender que apesar de viver em um lugar onde a identidade branca é hegemônica, esta não é a mais importante, porque em nosso país,



como diz Munanga “os sangues se misturam, os deuses se tocam, e as cercas das identidades culturais vacilam” (2012, p. 17 e 18).

**ABSTRACT:** This article consists of an analysis of Ana Maria Machado's *Menina Bonita do Laço de Fita* and Serafina Machado's short story “As Máscaras de Dandara”; it aims at explaining how black identity is established in the protagonists of both plots. Analysis relies on reflections on identity, and on Kabengele Munanga's thoughts on the relation between body and identity, in special his postulate that the body is the seat of all other aspects of identity. The study contrasts Menina Bonita's pride in being black with Dandara's introjection of prejudice against the black body, and the consequence development of a low self-esteem. Analysis follows, then the decision of Dandara to wear masks until her final acceptance of herself as a black being/body, and the way acceptance of her African heritage is part of the process of rescuing her identity which is constructed from the difference.

**Keywords:** “s Máscaras de Dandara”. Black bod, Identity. Self-esteem. *Menina Bonita do Laço de Fita*.

## REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

HALL, Stuart. *Identidade cultural e diáspora*. Tradução de Regina Helena Fróes e Leonardo Fróes. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Serafina. As máscaras de Dandara. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (Orgs.). *Contos afro-brasileiros*. v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009. p. 107-115.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Toma lá que o filho é seu: políticas públicas pragmáticas e outros desafios na institucionalização da luta contra o racismo*. In: *Revista da ABPN*, v. 3, n. 7, 2012. p. 213-219.

SANTOS, Márcio André dos. *Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade Negra no Brasil*. Disponível em: < [http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva\\_sociologica/Numero4/Artigos/marcio\\_andre.pdf](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero4/Artigos/marcio_andre.pdf)>. Acesso em 5 de nov. de 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-71.

## ISAURA E ROSAURA: DUAS FIGURAS AFRODESCENDENTES DO ROMANCE FOLHETIM

Hugo Lenes Menezes<sup>1</sup>

**RESUMO:** No início do romantismo, “romance” e “folhetim” se confundiram numa forma em série, estampada numa seção da parte inferior dos periódicos, recebendo a denominação de “romance-folhetim”. Ao lado da fragmentação, o folhetim apresentava narrativa aventuresca, o que não o impediu de abordar, na Europa, a luta pelas monarquias constitucionais ou pela república, as cidades degradadas pela miséria geradora do crime, o abandono material e moral da infância e da velhice, bem como a opressão da mulher. Aqui no Novo Mundo, quando os literatos reproduziam os padrões europeus, não se limitavam a uma imitação estrutural. Demonstravam, também, interesse pelos ideais políticos e sociais veiculados pelos modelos, nacionalizando os problemas debatidos, como exemplifica o caso da escravidão. Assim, neste artigo, enfocamos, enquanto figuras afrodescendentes do romance-folhetim, as personagens-título de *A escrava Isaura* e *Rosaura, a enjeitada*, de Bernardo Guimarães.

**Palavras-chave:** Afrodescendência. Bernardo Guimarães. Romance-Folhetim. Romantismo.

Indubitavelmente, no Brasil romântico dos Oitocentos, a narrativa literária, que encontrou no romance-folhetim o veículo ideal de difusão, teve em José de Alencar o seu melhor representante, que chegou a roubar a cena a outros ficcionistas. Desse ponto de vista, devemos repensar a arte verbal nacional, uma vez que, entre os prosadores colocados em um posto secundário, alguns, como Bernardo Guimarães, não poderiam cair na penumbra.

Até porque, ao lado de outros motivos, em conformidade com Muniz Sodré, um dos mais respeitados teóricos da comunicação de massa no Brasil, o gênero narrativo cultivado por Bernardo Guimarães, isto é, o folhetinesco, foi encarado como um “documento social” por um dos seus criadores, Eugène Sue<sup>2</sup>, cuja obra *Os mistérios de Paris* (1842-1843) chegou mesmo a ser classificada, por José Ramos Tinhorão, como “romance social” (1994, p. 42) e o seu autor, apontado por Carlos d’Alge como um “escritor progressista” (1996, p. 18), constituindo a filosofia engajada literato parisiense uma das principais características do folhetim. Os representantes de tal gênero, convictos de serem legítimos porta-vozes dos anseios populares da sua época e denunciadores dos podres dos donos do poder, assumiram uma verdade dialética ao inaugurarem uma arte literária, a um só tempo, de evasão e de participação social.

Haja vista os mencionados aspectos folhetinescos e não obstante os defeitos típicos do gênero folhetim, como a inverossimilhança, optamos por uma leitura não empobrecedora, não

<sup>1</sup>Pós-Doutorando em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP).

<sup>2</sup> Ver SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1988.

reducionista e não depreciativa de semelhante narrativa e sua feitura inventiva, inclusive da rocambolesca, em oposição à ditadura do gosto acadêmico por parte de críticos conservadores, começando por Sainte-Beuve (1839), que tachou o gênero em causa de “literatura industrial”, numa mentalidade estreita, preconceituosa e ultrapassada para um verdadeiro intelectual e crítico, respeitador também de gostos, estilos e artistas em geral. Nesse aspecto, Wilson Martins (1992, p. 461) afirmou que o folhetim da escravidão, *A cabana do pai Tomás, ou a vida entre os humildes* (1851-1852), texto ainda conhecido como *A vida dos negros na América*, da autora estadunidense Harriet Beecher Stowe, exatamente por ser, em demasia, sentimental, repleto de incidentes melodramáticos, coincidências inacreditáveis, diálogos que afugentariam o público de hoje, conquistou uma recepção estrondosa na era romântica.

Procurando quebrar o *apartheid* socioliterário, não separamos a grande arte romanesca oitocentista do folhetim. Charles Dickens, Victor Hugo e Honoré de Balzac, escritores que converteram tal arte naquilo que Hegel chamou de “epopeia burguesa moderna” (1980, p. 190), consagraram-se como folhetinistas. E mesmo Dostoiévski, genial inquiridor do espírito e dos conflitos da humanidade em várias obras-primas universais, que renovaram o gênero romance, foi igualmente folhetinista, atento ao modelo de Eugène Sue.

Desse modo, compreendemos perfeitamente que folhetinistas tenham sido os maiores prosadores românticos brasileiros, como Bernardo Guimarães. A ele coube a glória de introduzir, na literatura brasileira, o homem interiorano, o garimpeiro, o mameluco e o quilombola, com todas as suas características étnicas. De onde Paulo Dantas assinalar que Bernardo Guimarães teve “a paixão ambiciosa de retratar gentes e paisagens, costumes e histórias, lendas e narrativas, fatos e cenas típicas de um ciclo que podemos chamar: ciclo dos casos rudes e sentimentais do Brasil no tempo da escravidão” (2005, p.168).

Por seu turno, José Guilherme Merquior encarou Bernardo Guimarães como “um *pendant* rústico da prosa de Alencar” (1996, p.121); Alceu Amoroso Lima o classificou como “uma espécie de José de Alencar regional” (2001, p. 298) e Otto Maria Carpeaux considerou o autor de *A escrava Isaura* um “romancista alencariano” (1955, p. 91). Da mesma maneira que José de Alencar, Bernardo Guimarães produziu uma vasta e diversificada obra literária, cultivando a ficção urbana, a regionalista-sertanista, a indianista e a histórica. Dessa última modalidade, Bernardo Guimarães e José de Alencar mantiveram-se como os principais representantes no nosso romantismo. Dentre os romances históricos de Bernardo Guimarães, destacamos *Maurício* ou *os paulistas em São João Del Rei* (1877) e *O bandido do Rio das Mortes* (1904 - inacabado), nos quais abordou o episódio da Guerra dos Emboabas.

Mesmo nos romances que não se centraram na reconstituição de um fato pontual do passado do Brasil, como a Guerra dos Emboabas, Bernardo Guimarães revelou-se um literato sintonizado com o contexto histórico do Brasil, enfocando questões factuais polêmicas do seu

tempo, a exemplo da escravidão africana, da condição do povo negro e mestiço, vítima da segregação social, do preconceito étnico. A esse respeito, os romances históricos *O ermitão de Muquém* (1869), *Maurício* ou os *paulistas em São João Del Reie* *O bandido do Rio das Mortes* continuaram interligados por um fio comum de indianismo ao modo de José de Alencar e pelo tema da fusão social que também incluía o negro, conforme verificamos no seguinte trecho da descrição lapidar de uma cena de batuque, constante de *O ermitão de Muquém*: “Ao par de uma branca de longos cabelos castanhos ou louros, sapateava a crioula de trunfa encarapinhada; junto de uma megera desgrenhada titubeante, linda mulata de olhos úmidos e lascivos se bamboleava...” (GUIMARÃES, s.d, p. 32-33).

Já em *O garimpeiro*, de 1872, Bernardo Guimarães tocouno problema do cativo afro entre nós, embora buscando relativizar as dicotomias “senhor x escravo”, “explorador x explorado”, ao apresentar relações de afetividade e acomodações individuais não predominantes no regime servil brasileiro. Nesse âmbito, reconhecendo uma rara convivência pautada pela lealdade e proteção mútua entre cativos e os seus donos, na apresentação de *O garimpeiro*, Hélio Lopes fez esta anotação:

Cumprir assinalar ao lado de Simão, o fiel amigo de Elias, a escrava Joana, fiel amiga de Lúcia. São confidentes dos amantes. Joana é alforriada aos rogos de Lúcia. O Major, em suas aperturas econômicas, não a poderá vender. O amor da branca vem a conservar, a seu lado, a escrava. O amor da escrava-livre a faz conservar-se ao lado da branca-senhora. É otimista o relacionamento entre senhores e as poucas escravas negras no sítio do Major (1991, p. 6-7).

Assim, ao contrário do que constatamos nos romances *A escrava Isaura* e *Rosaura, a enjeitada* (1883), em relação a *O garimpeiro*, identificamos, entre proprietário e escravaria, a representação de um relacionamento não marcado pelo conflito, e sim pela sintonia entre ambos. Na dedicação de Joana e Simão aos seus donos, respectivamente, a Lúcia e a Elias, vimos a possibilidade de interpretá-la como uma prova da forte afetividade atribuída à etnia africana. Aliás, entre os negros, particularmente, os dois mencionados, Bernardo Guimarães assinalou a nobreza de caráter, a inclinação para o bem. Através da voz narrativa, ele reverteu o padrão de certos valores sociais então vigentes, ao valer-se, para combater a instituição servil, de uma postura digna de nota, revelada por cativos negros. Lembremos que, como um deus *ex-machina*, foi o escravo Simão quem descobriu e doou a Elias a mina de diamantes que, pelo final da obra, viabilizou a felicidade do protagonista de *O garimpeiro* junto à mocinha.

Grande parte da ficção literária apresentando tal configuração do negro/escravo surgiu depois do retromencionado folhetim de Harriet Beecher Stowe, *A cabana do pai Tomás*. Isso porque, no transcurso de todo o século XVIII e em parte do século XIX, o negro na literatura ora era bom, virtuoso e nobre, ora mau, cruel, depravado. Com o folhetim da romancista norte-americana, a exemplo do que tinha acontecido com o mito do bom selvagem, despontou

o mito do negro dócil. Por isso, nos últimos tempos, caiu o conceitudo espírito abolicionista daquela escritora nos Estados Unidos da América, visto que ela recebeu pesadas críticas quanto à composição do seu protagonista pai Tomás. Ativistas negros declararam ser tal personagem resignado e submissos demais, não constituindo, portanto, modelo de herói para eles. Inclusive, a leitura da história em questão foi banida dos colégios por trazer o vocábulo “nigger” (termo para “negro” considerado pejorativo nos Estados Unidos), chegando a ser a maior afronta a um afrodescendente nesse país a expressão “pai Tomás”, que virou sinônimo de conformismo diante da condição inferior imposta pelo preconceito.

Mas ainda no vizinho século XX, deparamos com semelhante concepção paternalista do negro em mais uma obra de ressonância mundial, enquanto *best-seller* à maneira de um folhetim novelesco, de autoria de outra estadunidense, Margaret Mitchell. Falamos de ... *E o vento levou* (1936). Aqui, o negro foi:

Descrito na ação, pelos personagens e pelo narrador, como alguém muito bom e ingênuo que necessitaria sempre da figura de seus donos para ensiná-lo e guiá-lo na vida. O negro seria como filho e seus donos seriam seus pais (...). A narrativa mostra uma visão sulista da trajetória do negro no sul, a partir da Guerra da Secessão. Antes da guerra, ele serve cegamente seus senhores, obedece a tudo. (...) Durante a guerra, o negro é mostrado servindo em batalhas por seus senhores, ou seja, o negro era obrigado a lutar contra o norte e, portanto, contra a própria abolição. Scarlett O’Hara (a protagonista) encontra escravos lutando na guerra e eles se mostram muito honrados com isso. (...) Quando a guerra termina, acaba a escravidão, mas isso não impede muitos sulistas de continuarem a ter escravos. A própria Scarlett continua mantendo seus escravos mais próximos. No livro é afirmado, várias vezes, pelos personagens ou pelo próprio narrador, que bom negro era aquele que continuava a ser escravo depois da escravidão, que sabia ser agradável aos donos... (FONTES, 2009, p. 5).

Por outro lado, mesmo antes do lançamento em livro de *A cabana do pai Tomás* no ano de 1832, o que fez multiplicar o retrato do negro servil, desse último o folhetinista Eugène Sue criou uma magnífica sátira em *Atar-Gull, ou a implacável vingança de um escravo*, romance publicado em 1831. Herói negro, dotado de um físico e de uma força excepcionais, inteligente, frio, rancoroso e dissimulado, Atar-Gull é um verdadeiro anti-pai Tomás, o antípoda daquele estereótipo do escravo subserviente, infantilizado, passivo e de uma fidelidade canina, capaz até do autossacrifício em favor do seu dono.

No Brasil, em especial durante o Abolicionismo no Segundo Império, igualmente a Atar-Gull, muitos escravos, num contexto de total exploração, reagiram às agressões físicas e morais dos proprietários por várias maneiras, entre elas: roubos, assaltos a fazendas, desvios de produtos agrícolas, levantes, assassinatos, suicídios e quilombagens. Tal princípio “coincidia com o dos abolicionistas mais exaltados, sobretudo na fase final da campanha, para os quais o crime do escravo contra o senhor não era crime” (BROCA, 1979, p.273). Atento a semelhante fato, no romance *Maurício, ou os paulistas em São João del rei*, continuado por *O bandido do rio das Mortes* e assentado nos inícios da exploração de minérios entre nós, atividade em que

muitos escravos trabalharam no estado natal de Bernardo Guimarães, esse apresentou um:

Escravo hercúleo que, apesar dos maus tratos do seu avarento senhor português, suporta tudo isso durante longo tempo. Quando, finalmente, o senhor o ultraja de maneira descomedida, ele o ataca, o mata e foge para organizar um bando de escravos fugidos, pondo-se ao lado dos (chamados) desbravadores paulistas contra os portugueses (SAYERS, 1958, p. 348).

Embora possuindo, como dissemos, à maneira de José de Alencar, uma ampla produção, Bernardo Guimarães, diferentemente do ficcionista cearense, permaneceu somente com três romances lidos: *O garimpeiro*, *O seminarista* (1872) e *A escrava Isaura*. Essa obra, a mais popular do seu autor, recebeu versões da literatura de cordel e teatrais, a exemplo da do dramaturgo Walter Daguere em 2002, bem como duas versões cinematográficas (em 1929 e 1949), merecendo também as atenções da teledramaturgia: em 1976, na Rede Globo de Televisão, Gilberto Braga realizou, da narrativa em foco, uma famosa adaptação, que veio a ser a telenovela brasileira de maior sucesso no exterior, exibida em mais de trinta países. Vinte e nove anos depois, na Rede Record, *A escrava Isaura* foi objeto de outra bem sucedida transposição televisiva. Referimo-nos ao folhetim eletrônico homônimo, de Tiago Santiago. Nesse ponto, citemos que, com extrema pertinência, Lígia Cademartori assim se manifestou:

A integração de um romance (*A escrava Isaura*) desse romântico mineiro ao repertório das tramas televisivas não é (...) fortuita. E é bem explicável sua aceitação por parte de um amplo público. Bernardo Guimarães compôs seus romances sob o signo do folhetim e não é outra a modalidade narrativa consagrada nas telenovelas (1997, p.8).

Mesmo sendo a história da escrava branca o trabalho de Bernardo Guimarães detentor de maior prestígio, entendemos ser digno de igual reconhecimento o seu outro folhetim que também versou sobre o problema social da escravidão africana. Trata-se da citada obra *Rosaura, a enjeitada*, romance estruturado numa trama rocambolesca, mas que, embora sendo mais complexo em termos narrativos e bem mais extenso, foi invisibilizado pelo livro *A escrava Isaura*, fato confirmado pelas seguintes palavras de Antonio Candido:

Outro grave problema (além do celibato clerical em *O seminarista*) que Bernardo Guimarães enfrentou foi o do regime servil, em *A escrava Isaura* e *Rosaura, a enjeitada*, o primeiro dos quais ficou sendo o mais popular dos seus livros, não devendo porém, de maneira alguma, ser considerado a sua obra-prima (1993, p. 217).

.....

*Rosaura*, passado em São Paulo, é bem mais interessante (...). Vindo mais tarde, porém, e possuindo menos exacerbação dramática, não pode superar a sólida posição de *A escrava Isaura*, que o relegou para a sombra (1993, p. 218. Atualizamos a ortografia).

Em *Rosaura, a enjeitada*, reconhecemos o único romance urbano de Bernardo Guima-

rões por se tratar da única história dele a não se situar em vilas e povoados do interior, tendo ação transcorrida, como acabamos de saber, na capital paulista antes do seu enriquecimento pelo ciclo do café e pela industrialização, que a tornaram a mais importante cidade brasileira, cuja região metropolitana veio a congregar um dos principais aglomerados populacionais do mundo, hoje com o maior número de negros e pardos do Brasil (4,2 milhões), conforme os indicadores absolutos.

Ainda que apreciado na condição de obra da maturidade por Alfredo Bosi (1997, p.159), o romance *Rosaura, a enjeitada* ficou esquecido. Em nossos dias, afora um trabalho como a tese *Multiculturalismo e legado literário: identidade de mestiças em Rys, Windle e Bernardo Guimarães*, do professor doutor Heleno Álvares Bezerra Júnior, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), apenas na área das ciências humanas, tal obra literária, dado o seu forte teor sócio-histórico, serviu de referência para alguns textos acadêmicos que localizamos, a saber: o artigo “Família e abandono de crianças em uma comunidade camponesa de Minas Gerais: 1775-1875”, do professor doutor em história Renato Pinto Venâncio, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o ensaio “Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio”, da professora doutora em história Maria Lúcia de Barros Mott, do Instituto Butantan (IBU-BRASIL); o livro *A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife (1789-1832)*, da professora doutora em história Alcileide Cabral do Nascimento, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); e o artigo “Escravistas versus emancipacionistas na prosa romântica: as representações senhoriais no romance *A escrava Isaura*”, bem como a dissertação *Por que razão não libertaram esta menina? – discurso emancipacionista e perfil do liberto ideal no romance “A escrava Isaura”*, do mestre em história Kleber da Silva Alves, do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB).

Nesse quadro, o leitor de *A escrava Isaura*, romance escrito e publicado antes da edição dos grandes poemas antiescravagistas de Castro Alves, motivado pelo título da narrativa, poderia cobrar, do seu autor, uma tese abolicionista. No entanto, as mazelas de tal regime na obra em causa, tirante umas rápidas cenas, ou certas falas do mocinho Álvaro, permaneceram num plano inferior, pois:

o que centraliza a atenção no livro é (...) a luta de Álvaro para salvar uma certa escrava por quem se apaixonou e não a denúncia dos males da escravidão. É um caso de amor que move o romance e não o problema social e humano da escravidão. Ninguém se preocupa com o destino dos outros escravos da fazenda...(TUFANO, 1991, p. 102).

Além disso, percebemos que a história de Isaura sempre mereceu atenção, apesar da condição de cativa da sua protagonista, por essa ser aparentemente branca e, a exemplo da escrava Elisa, personagem do romance-folhetim *A cabana do pai Tomás*, dispor de educação concedida a moças brancas do século XIX.

Já em *Rosaura, a enjeitada*, Bernardo Guimarães não elevou à posição de heroína do romance brasileiro uma moreninha caucasiana, como o fez Joaquim Manuel de Macedo naquele que convencionamos ser o nosso primeiro romance, *A moreninha* (1844), nem mais uma escrava com fenótipo da raça branca (para usarmos o termo da época), como a protagonista Isaura, e sim duas lindas mestiças de marcantes traços físicos da etnia negra. Com certeza, isso ocorreu dado o momento histórico da publicação de *Rosaura, a enjeitada*, o ano de 1883, numa fase de instauração das estéticas não românticas, quando o regime monárquico estava enfraquecido, a campanha abolicionista e as lutas republicanas encontravam-se acirradas e, também, boa parte da poesia antiescravagista de Castro Alves tinha sido reunida no livro póstumo *Os escravos*.

Num reflexo desse contexto, a narrativa ficcional passou a ser mais comprometida, sobretudo, pela observação sociológica, ainda que o romantismo continuasse a lançar mão dos mesmos recursos já explorados para a tessitura do enredo romanesco. Eis porque, na estrutura folhetinesca, Bernardo Guimarães inseriu, agora noutro enfoque, a temática social do nosso negro/escravo no romance *Rosaura, a enjeitada*.

Dentro das possibilidades oferecidas pelo contexto histórico de 1883 e dentro dos limites do gênero folhetinesco, Bernardo Guimarães, que encarava o mulato como o verdadeiro tipo do brasileiro (SAYERS, 1958, p. 386), superou a si mesmo. Isso porque, apesar de já ter eleito, em termos de carga genética, uma mulata para protagonista do romance *A escrava Isaura*, na história da enjeitada, ele elegeu para exercer, com toda a dignidade, a função do mesmo elemento constitutivo da narrativa, personagens mestiços não só em nível de genótipo, mas agora também em nível de aparência física, o que verificamos pela imagem negróide de Rosaura e Adelaide, imagem essa, em nossa concepção, trabalhada pelo autor tendo em vista uma conscientização étnica nacional.

Agindo de tal forma, Bernardo Guimarães colocou-se na contramão do pensamento romântico dominante, para o qual o índio constituía o herói por excelência da literatura nacional, pois conferir ao colonizador europeu o papel de herói da nossa gente equivaleria a um contrasenso, principalmente quando levamos em conta a longa tradição nativista das letras brasileiras e a onda de nacionalismo e antilusitanismo pós-Independência. Também dessa ótica, o negro não podia representar o papel do herói por não ser nativo, nem livre, mas, ao invés disso, “estrangeiro” e escravo.

No entanto, converter o índio em símbolo da nossa nacionalidade não estava nos planos de Bernardo Guimarães. E dada, possivelmente, a sua repulsa pelo nacionalismo baseado na mitificação pura e simples do índio, ele conseguiu compor uma produção literária original para a sua época. Além disso, ao dar relevo a uma índia não idealizada, a feroz Jupira, do romance homônimo de 1872, e ao falar sobre os seus complexos amores, bem como ao conferir destaque de protagonista à figura cabocla de Conrado em *Rosaura, a enjeitada*, Bernardo Guimarães-



tangenciou a questão da miscigenação envolvendo o povo indígena, tema quase não abordado pelos românticos. José de Alencar apontou para tão importante assunto quando fez sobreviver Moacir (o filho da dor) no final de *Iracema*.

Contudo, Bernardo Guimarães, em *Rosaura, a enjeitada*, foi além. Numa bela atitude de não-exclusão, pela boca do referido mestiço de índio com branco, Conrado, ele teve a oportunidade de reconhecer, no caráter híbrido das origens do povo brasileiro, a presença inquestionável não só das etnias branca e indígena, mas também da negra. Eis as palavras do citado personagem:

Em nossa terra é uma sandice querer a gente gloriar-se de ser descendente de “ilustres avós”; é como dizia um velho tio meu: no Brasil ninguém pode gabar-se de que entre seus avós não haja quem não tenha puxado a flecha ou tocado a marimba (s.d., p. 88. As aspas são nossas).

Embora o que acabamos de expor não tenha recebido o valor merecido pela sua real dimensão, ao levarmos em conta o tempo da publicação de *Rosaura, a enjeitada*, tal fato constituiu, sim, um grande avanço. Até porque, agora, em pleno século XXI, foi que surgiu no Brasil um folhetim eletrônico com uma protagonista negra fora do ambiente histórico-escravista e de papéis de subalternos e serviçais. Falamos de uma telenovela de Manoel Carlos, que foi exibida em horário nobre, às 21h, de 14 de setembro de 2009 a 14 de maio de 2010 pela Rede Globo, tendo por título *Viver a vida* e, por personagem principal, Helena, uma *top model* descendente de africanos no auge do sucesso.

**ABSTRACT:** In the beginning of the Romanticism, periodical literature and romance were combined into serials. These serials were printed in the bottom section of newspapers and called feuilleton. Besides being serialized, they presented adventure narratives. However, this did not prevent the authors, in Europe, from writing about the fights for constitutional monarchies or republics; cities degraded by misery and filled with crime; the material and moral abandonment of children and seniors and, also, the oppression of women. When reproducing these European patterns in the New World, the local writers did not limit themselves to the feuilleton structure. They were also interested in the political and social ideals conveyed in the serials, although the problems were nationalized, as it is shown in the case of slavery. This work focuses on the main characters of *A escrava Isaura (Isaura, the Slave)* and *Rosaura, a enjeitada (The Neglected Rosaura)*, by Bernardo Guimarães, as feuilleton afro-descendent characters.

**Keywords:** Afro-Descendent. Bernardo Guimarães. Romanticism feuilleton.

## REFERÊNCIAS

ALGE, Carlos d'. *Almeida Garrett*. Rio de Janeiro: Agir, 1996 (Coleção Nossos Clássicos, nº 122).

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BROCA, Brito. O bom escravo e *As vítimas algozes*. In: *Românticos, pré-românticos, ultra-românticos*. São Paulo: Polis; Brasília: INL, 1979.

CADEMARTORI, Lígia. Arrojos e clausuras – Prefácio a *O seminarista*. São Paulo: FTD, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993.

CARPEAUX, Otto Maria. *Pequena bibliografia crítica da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955.

DANTAS, Paulo. Perfil do autor: Bernardo Guimarães – Posfácio de *A escrava Isaura*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

FONTES, Luciana Romano. A ideologia sulista representada pelas personagens em ...*E o vento levou*. In: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduação/CCL>. Consulta em 30 de agosto de 2009.

GUIMARÃES, Bernardo. *O bandido do Rio das Mortes&Maurício ou os paulistas em São João Del Rei*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1905.

\_\_\_\_\_. *O ermitão de Muquém*. Rio de Janeiro: Saraiva, s.d.

\_\_\_\_\_. *A escrava Isaura*. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. *O garimpeiro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s.d.

\_\_\_\_\_. *Rosaura, a enjeitada*. São Paulo: Saraiva, s.d. (1ª ed. 1883).

HEGEL, Friedrich. *Estética*. Lisboa: Guimarães Ed., 1980.

LIMA, Alceu Amoroso. Introdução à literatura brasileira. In: TELES, Gilberto Mendonça (Org.). *O pensamento estético de Alceu Amoroso Lima II*. Rio de Janeiro: Educam; Paulinas, 2001.

LOPES, Hélio. Para ler *O garimpeiro* – Prefácio. São Paulo: Ática, 1991.

MARTINS, Wilson. Memórias do tempo presente. In: *História da inteligência brasileira*. Vol. II. São Paulo: T.A. Queiroz, 1992.

MERQUIOR, José Guilherme. O romantismo: o espírito da literatura romântica. In: *De Anchieta a Euclides: breve história da literatura brasileira I*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

QUEIRÓS, Rachel de. *Discurso de Posse na ABL*. [http://rebra.org/escritora/escritora\\_ptbr.php?assunto=texto&id=1001](http://rebra.org/escritora/escritora_ptbr.php?assunto=texto&id=1001). Consulta em 24 de outubro de 2008.

SAINTE-BEUVE, Charles Augustin. De la littérature industrielle. In: *Revue des Deux Mondes*. Paris, 01/09/1839.

SAYERS, Raymond. *O negro na literatura brasileira*. Trad. de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1958.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1988.

SUE, Eugène. *Os mistérios de Paris*. Lisboa: Guimarães & Cia, 1913.

TELEDRAMATURGIA. <http://www.teledramaturgia.com.br/tele/home.asp>. Consulta em 27 de agosto de 2012.

TINHORÃO, José Ramos. *Os romances em folhetins no Brasil (1830 à atualidade)*. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

TUFANO, Douglas. Bernardo Guimarães: Juiz, poeta e romancista. In: *Estudos de língua e literatura*. São Paulo: Moderna, 1991.

# O RETRATO DA INFÂNCIA SOB OLHARES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: LEITURA DE CONTOS DE *CADERNOS NEGROS*

Maria Carolina de Godoy<sup>1</sup>

**RESUMO:** Na apresentação de *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros* (2011), seus organizadores Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa ressaltam o desejo de que o livro chegue até professores e lamentam a falta de visibilidade dessa produção nas escolas. Para essa divulgação, necessário se faz o debate não só em torno do *como* chegar à sala de aula, mas também a publicação de estudos e análises que mostrem o *porquê* de destacar essa produção literária nos currículos escolares. O objetivo deste trabalho é apresentar “Lumbiá” de Conceição Evaristo, “O Anjo” de Débora Garcia e “Família” de Míghian Danae que mostram visões de personagens infantis negras e seu primeiro contato com o mundo adulto. Propõe-se, também, a reflexão sobre a forma conto e peculiaridades da narrativa contemporânea a fim de oferecer caminhos aos profissionais da educação para estudos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Conto. Literatura afro-brasileira. Personagens infantis.

## INTRODUÇÃO

O trabalho aqui proposto faz parte de um projeto mais amplo intitulado “Literatura afro-brasileira e sua divulgação em rede” e insere-se em dois contextos de interesse para a pesquisa: na Universidade Estadual de Londrina (UEL), instituição de execução do projeto e onde atuo como professora adjunta em regime de dedicação exclusiva do curso de Letras (Centro de Letras e Ciências Humanas) junto ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição com a qual mantenho o vínculo de pesquisadora.

A investigação científica e tecnológica a ser desenvolvida a respeito da literatura afro-brasileira e sua divulgação em rede que se vincula, de um lado, aos Diálogos Culturais, uma das linhas de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina do Programa de Pós-Graduação em Letras *stricto sensu* que se estende à graduação e à especialização e, de outro, à linha de pesquisa intitulada Novas Tecnologias do Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/UFRJ), sintetiza inquietudes de pesquisadora e experiência de ensino: a) Pensar no conceito de literatura afro e sua pertinência (ou não) no contexto dos estudos literários; b) Levar aluno de graduação, pós-graduação e educadores a manterem contato com obras de autoria negra e colocá-las em debate; c) Apresentar os resultados das pesquisas e propostas de trabalhos aos

<sup>1</sup>Professora Doutora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC/UFRJ)

professores da rede pública de ensino; e) Refletir sobre a interferência da *webe* sua importância para divulgação de autores desse grupo que antes dependiam exclusivamente de editores para publicação.

Neste trabalho, mais especificamente, propõe-se a reflexão sobre a personagem infantil a partir do volume 34 de *Cadernos Negros* publicado em 2011 e organizado por Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa que traz uma coletânea de vinte e um contos onde são narradas histórias em que os conflitos sociais centrados no tema do preconceito são evidenciados. Para análise, destacam-se três contos “Lumbiá” de Conceição Evaristo, “O Anjo” de Débora Garcia e “Família” de Míghian Danae pela presença da personagem infantil em formação. Essas personagens em confronto com o mundo adulto sobretudo no que tange às descobertas e conflitos oriundos do preconceito no espaço escolar e na sociedade em geral recorrem à capacidade pueril de refazer a realidade pelo imaginário ficcional ou da invenção para sua proteção, ao menos, momentânea. As percepções do mundo adulto transparecem pela adoção do ponto de vista da criança que se torna privilegiado na narração e nesse espaço do imaginário as sensações de tristeza, medo, raiva são reelaboradas pelo viés da sensibilidade infantil ao descrever os fatos. Marie-José Chombart-de-Lauwe em seu livro *Um outro mundo: a infância*, aponta esse estado de isolamento da criança em seus devaneios que muitas vezes é invadido ou destruído pelo adulto:

Por vezes as crianças entre si quase que criam este “outro mundo” ao qual muitos autores aspiram. Em geral esta vida separada dura pouco. Ela se desenvolve durante períodos privilegiados: primeiros anos, férias, situações excepcionais. Os valores da sociedade adulta e suas práticas são aí rejeitados ou plagiados, ou interpretados sem constrangimentos. Algumas vezes, no entanto, eles perturbam as relações. Este mundo está fadado à destruição direta pelos adultos, ou indireta, pela idade que transforma as crianças ou, ainda, pelas necessidades da integração à vida social. (1991, p.155)

Em cada um dos contos, espaços distintos são representados para a trajetória da personagem infantil que, entendidos como limites de construção das relações sociais e familiares de cada personagem, adquirem novas perspectivas simbólicas no campo do imaginário infantil em face dos desafios e conflitos neles engendrados.

## 1 NA RUA

A situação excepcional na narrativa de Lumbiá, personagem que dá nome ao conto, consiste em estar nas ruas, espaço aberto, dinâmico e diversificado, vendendo amendoim, chicletes e flores com sua irmã Beta e o amigo Gunga. A possibilidade de acompanhar a perspectiva do menino contribui para o adentramento em seus pensamentos e é possível notar seu olhar pueril e ingênuo para os casais a quem pretende vender as flores. O contato com a diversidade desses casais torna-se tão natural sob o olhar do menino que é capaz de diluir qualquer resquício de preconceito:

Havia os casais semelhantes. Homem com homem. Mulher com mulher. Esses não se beijavam em público. Às vezes faziam um carinho rápido nas mãos do outro. Raramente compravam rosas. As mulheres se aventuravam mais. Compravam e ofertavam para amiga ao lado. Lumbiá gostava muito de se aproximar dos casais semelhantes. Gostava da troca carinhosa que ele às vezes assistia entre os pares. O beijo era depositado na palma das mãos, que escorregavam levemente na direção da outra pessoa. O beijo agarrado era substituído por uma flor-sorriso nos lábios. (EVARISTO, 2011, p.36)

De suas experiências cotidianas, marcadas pela privação e pela inserção precoce nas dores do mundo adulto, brota a capacidade de elaborar a tristeza na criação de histórias. Do sentir para o narrar, Lumbiá transita entre a dor imaginada e a tristeza vivida:

Nas histórias que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade, algo semelhante tinha acontecido com ele ou com Gunga, seu amigo. Safanões da mãe, mercadoria encalhada, dinheiro perdido ou tomado por algum menino maior... E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino. (EVARISTO, 2011, p.37)

Para Bachelard (2001, p.113), a criança encontra suas fábulas no devaneio:

Não é com essas fábulas fósseis, esses fósseis de fábulas, que vive a imaginação da criança. É nas suas próprias fábulas. É no seu próprio devaneio que a criança encontra as suas fábulas, fábulas que ela não conta a ninguém.

A fábula principal recriada por Lumbiá surge quando se encanta com a época de Natal por sua identificação com o Menino Jesus do presépio. Nesse momento da narrativa, o símbolo natalino desloca-se do campo religioso, pouco significativo para o imaginário infantil e passa a integrar-se ao humano, na união entre a família de Deus-menino e a do garoto pelo laço da pobreza:

Só havia uma coisa que Lumbiá gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino. Todos os anos, desde pequeno, em suas andanças pela cidade com mãe e mais tarde sozinho, buscava de loja em loja, de igreja em igreja, a cena natalina. Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua. Da imagem-mulher que era a mãe, da imagem-homem que era o pai. A casinha simples e a caminha de palha. Deus-menino, pobre, só faltava ser negro como ele. Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino. (EVARISTO, 2011, p.38)

Nos contos de Conceição Evaristo, observa-se a união de duas narrativas, como ocorre em Lumbiá: a primeira e principal mostra o dia a dia do garoto e sua percepção da realidade das ruas a qual, mesmo em meio ao sofrimento, permanece marcada pela sensibilidade e ingenuidade pueril; a segunda, intercalada à primeira destaca um acontecimento pontual na vida do garoto: a visita a um presépio com o qual, simbolicamente, a criança se identifica:

Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiram esconder a sua pobreza e

solidão. Lumbiá olhava. De braços abertos, o Deus-menino pedia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio. Lumbiá tocou na imagem, à sua semelhança. Deus-menino, Deus-menino! Tomou-a rapidamente em seus braços. Chorava e ria. Era seu. Saiu da loja levando o Deus-menino. O segurança voltou. Tentou agarrar Lumbiá. O menino escorregou ágil, pulando na rua. (EVARISTO, 2011, p. 41)

O desfecho abrupto com a morte do menino Lumbiá revela o encontro entre as duas narrativas: a criada pelo menino, em seu espaço de fantasias e identificação com o mundo ao redor e a da realidade das ruas reveladora de sua condição de impotência e fragilidade.

O final implica mais do que um corte, uma mudança de velocidade. Existem tempos variáveis, momentos lentíssimos, acelerações. Nesses movimentos de temporalidade se joga o remate de uma história. Uma continuidade deve ser alterada: algo trava a repetição. (PIGLIA, 2004, p. 99)

## 2 NA ESCOLA

A narrativa do conto de Débora Garcia “O Anjo” se desenvolve em *flashback* a partir do instante em que a personagem principal, o bombeiro Inácio, revê em um de seus plantões o filme “O Auto de Natal”: “Contudo, naquele instante Inácio já não estava mais ali. Ao ver aquele anúncio do filme voltou ao passado, há exatos vinte anos, quando viveu uma situação que mudaria sua vida para sempre.” (GARCIA, 2011, p.59). Na época de Natal, festa marcante para crianças como aparece no conto de Conceição Evaristo, a professora de artes propõe, após exibir o filme, uma peça teatral e Inácio manifesta seu desejo de ser o anjo. Ante a reação da professora, que nega o papel ao garoto por ser negro, ele corre e atea fogo às lixeiras dos corredores. Imagina-se o anjo, salvando todos do incêndio:

Todos pararam assustados e através da fumaça olharam para Inácio, que parecia estar em transe, fora de si. Nesse momento, Inácio sentiu que seus braços se abriram feito asas, mas quando iria alçar vôo alguém o deteve. Era a diretora da escola e, com um olhar fumegante, agarrou Inácio pelo braço e o arrastou para a Diretoria. (GARCIA, 2011, p. 62-63)

O imaginário ativado desde a apresentação do filme, se não pôde se manifestar no espaço teatral, como queria o protagonista, manteve-se ativo no ato de resistência de atear fogo. Essa ação, a despeito do perigo, torna-se símbolo não apenas de sua revolta, mas também da possibilidade de evasão da criatividade inibida:

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representa nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia o escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam aos atentos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las somente nessa selvagem libertação da fantasia infantil. Crianças que fizeram teatro dessa maneira libertam-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. (BENJAMIN, 2002, p.118-119)

Do encontro entre a diretora da escola e a mãe, representantes de duas formas de poder presentes na educação do menino – a estrutura escolar e a familiar -, resultam, no mínimo, três impressões: do garoto, ainda constrangido pela fala da professora; da mãe, conhecedora da discriminação; da diretora, que se atém à gravidade dos fatos e não às suas motivações. Sobre a discriminação ocorrida em espaço escolar e seu reflexo em muitas reações das crianças, Jeruse Romão (2001, p.168) no livro *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, organizado por Eliane Cavalleiro, destaca:

[...] quando a criança é embranquecida pela escola, seu corpo torna-se um corpo dissidente de sua negritude. E, quando resiste, seu corpo expressa uma relação contra a opressão à sua liberdade de ser; não podendo ser negro, se rebela e explode. Muitas vezes, por não saber ou poder expressar verbalmente a opressão por que passa – o que é comum entre as crianças -, manifesta suas revoltas e seus desgostos por meio de atitudes agressivas contra si e os outros. Na grande maioria das vezes é analisado e avaliado o comportamento de resposta às violências por que passa e não a causa destes comportamentos; assim sendo, a escola e sua prática pedagógica não são questionadas, mas sim os comportamentos dos/as alunos/as.

Quando saem do espaço escolar, a conversa entre a mãe e o garoto baseia-se na necessidade de adaptação ao sistema, mesmo que ele reproduza a desigualdade: “[...] é preciso saber jogar o jogo!” (GARCIA, 2011, p.64). Respeitado por amigos no espaço escolar, Inácio, apesar de se sentir perseguido pela diretora, mantém seus gestos de resistência reprimidos:

“Não sou problemático! Só não quero estar onde eles querem me colocar! Minha mãe é sozinha e precisa trabalhar para nos alimentar e pagar o aluguel, ela não pode faltar no trabalho por minha causa... lembro bem o que Ela dizia: ‘Sabe como é a vida de diarista, meu filho! Não tem segurança nenhuma... se a gente falta a patroa logo arruma outra sem dizer nada.’” (GARCIA, 2011, p. 65)

### 3 NA FAMÍLIA

O conto “Família” de Míghian Danae traz a linguagem típica de uma criança de nove anos e seu pensamento é entrecortado pela busca de suas próprias explicações para a realidade, ao confrontar-se com a discriminação. Neste conto, diferentemente do anterior, a mãe não reforça a adaptação da menina ao espaço que lhe oprime, mas distingue para ela os valores da escola daqueles construídos *na* e *pela* família, reiterando a importância da preservação deste último:

Na escola ensinam coisas. Eu entendi isso, mas minha mãe disse que eu não devo me preocupar com o que professora faz ou diz sobre mim, sobre meu cabelo e pele. Que eu tou ali pra só aprender a ler e escrever e a educação quem me dá é ela, meu pai e a família lá de casa. Eu descobri hoje por que ela diz isso, porque vem o menino com sardas no rosto e cabelo ruivo e me diz que eu sou engraçada com meus biotes e a trança.

As marcas da oralidade da menina são mantidas no discurso, enquanto ela procura, em casa, ampliar a redação solicitada pela professora, cujo tema é a família. Nesse processo de or-



ganização da escrita de seu texto e preocupada em registrar impressões, a protagonista elabora descobertas de sentimentos de tristeza, de medo e de amor. Como a constatação da condição social que lhe obriga a dividir roupas com a irmã:

Eu passo o dia empurrando as coisas tristes para a hora de dormir e aí eu vou pra cama bem cansada e pego logo no sono então não penso muito nelas. Mas esses dias agora isso não resolveu porque as coisas tristes estão ficando acumuladas, teve semana passada a morte da cachorrinha aqui em casa e depois minha mãe disse que a gente não ia ter formatura porque ia ser no mesmo dia e ela só podia comprar um vestido. Eu e a Dita já sabemos como é isso, porque nossa roupa da escola é a mesma e ela usa de manhã e eu de tarde [...] (DANAE, 2011, p. 137)

A perspectiva da criança sobressai ao confrontar-se com o mundo adulto e suas agruras, sem que se percam a ingenuidade e a leveza, representadas por fragmentos discursivos de singular beleza poética, como o jogo de sentido estabelecido pela palavra “suspiro” no penúltimo parágrafo do texto:

Ainda tenho nove anos e muita coisa está perto de acontecer, eu sinto. Minha mãe vai ficar grávida e acho que minha irmã vai conseguir beijar Nestor, o menino da casa de trás. Ela vive suspirando e minha tia diz que quinze anos é essa idade do suspiro e da vontade. Minha tia que disse isso e eu não sei como é o tempo da vontade e do suspiro. Suspiro eu só conheço do doce da vendinha de dona Neca e esse pra mim é sempre tempo, mesmo quando eu tou sem dinheiro. Então eu acho que deve ser um tipo de suspiro que só crescendo mesmo é que eu vou entender como funciona e que gosto em. (DANAE, 2011, p. 141)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre os contos aqui apresentados são pontos de partida para que profissionais da educação conheçam textos da literatura afro-brasileira, cuja voz autoral é negra - como aponta Eduardo Assis Duarte (2011) ao falar das características do texto afro-brasileiro - e traz os temas relacionados não apenas aos conflitos suscitados pelo preconceito e pela discriminação, mas também aqueles pautados em sonhos, devaneios e beleza. Os protagonistas infantis, ao recriarem e transformarem com sua capacidade imaginativa os dissabores em histórias, sugerem interpretações para nova realidade e mostram alternativas ficcionais para resistirem ao sofrimento. Em outro plano, no discurso narrativo, o tema do preconceito fica entremeado a uma linguagem que afirma, em momentos sutis, a necessidade de debate contínuo sobre o assunto e a descrição de espaços onde essa discussão pode (e deve) ser realizada.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad., apresentação e notas Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHOMBART-DE-LAUWE, Marie-José. *Um outro mundo: a infância*. Trad. Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1991.

DANAE, Míghian. Família. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2011. Vol. 34

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares.(Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Vol. 4

EVARISTO, Conceição. Lumbiá. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (orgs.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2011. Vol. 34

GARCIA, Débora. O Anjo. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2011. Vol. 34

GOTLIB, Nádía Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2002.

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2011. Vol. 34



## UM ESTUDO DOS TEMAS RECORRENTES EM *CADERNOS NEGROS* V. 32: DA AUTODEPRECIAÇÃO À AUTOAFIRMAÇÃO.

João Paulo Pascoal<sup>1</sup>

Denise Almeida Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** A busca de legitimação, pelo negro, trouxe uma nova forma de ver a história do afrodescendente, que deixa de ser lembrada apenas com referência à escravidão. A coletânea *Cadernos Negros* é publicação que, ao apresentar uma literatura afro-brasileira, contribui para modificar a visão errônea e preconceituosa sobre o negro na literatura brasileira, pois nela o negro fala de si próprio, de sua subjetividade e experiências. Este ensaio analisa alguns dos contos publicados em *Cadernos Negros* volume 32, e estuda as temáticas recorrentes abordadas pelos autores, que vão desde o problema da cor, da identidade até o cotidiano do negro na sociedade. Os contos a serem mais especificamente enfocados nesta comunicação debruçam-se sobre os efeitos negativos causados por autodepreciação baseada em ideal identitário calcado sobre a estética branca dominante, e o conflito interior que surge devido a dificuldades causadas pelo preconceito e à exclusão.

**Palavras-chave:** *Cadernos negros*. Identidade. Literatura afro-brasileira. Quilombo hoje.

Tanto na história quanto na literatura o negro lutou por seu espaço e por seus direitos, luta que ainda hoje permanece em meio a uma literatura brasileira que, como Cuti denuncia, é abusivamente branca. Dessa forma o afrodescendente aos poucos tenta conquistar seu espaço através de uma produção textual que se inicia após a abolição da escravidão: naquele momento, são filhos de escravos alforriados que começam a denunciar sua condição, mostrando sua própria voz. A tentativa de exclusão do negro e de seus descendentes, que pode ser vista tanto na época da escravidão quanto no processo de construção da identidade brasileira, também está presente, como vai demonstrar Fonseca (2010, p. 91), na produção literária relativa a diferentes períodos da cultura brasileira.

Até o século XIX não havia uma literatura *do* negro, mas unicamente *sobre* o negro, que, na grande parte da produção literária é colocado em segundo plano, como um contraponto social. Nessa produção, o negro é, geralmente, posto como um objeto, através de estereótipos, dos quais muitos permanecem até hoje, tais como os do negro pervertido, vítima, infantilizado, erotizado, objeto sexual, ou ainda o do escravo demônio, que é tornado fera por força da própria escravidão.

---

<sup>1</sup>Acadêmico da URI/FW, Bolsista PIBIC/CNPq.

<sup>2</sup>Dr. em Letras, docente na URI/FW, orientadora da pesquisa.

Contudo, em contrapartida a esses estereótipos, surgem políticas de afirmação e mecanismos de reafirmação que transformam os clichês em contrapontos de resistência presentes. (FONSECA, 2010, p. 93). Exemplos disso são as músicas dos *rappers*, que muitas vezes chegam a ser violentas, o *hip hop*, o *streetdance*, cujo principal objetivo é enfrentar as dificuldades propostas pela discriminação e a exclusão, levando a um processo de conscientização. Começam a ganhar força os discursos negros que são originados por vozes desejosas de falar de si e por si, com sua própria subjetividade, contrastando, assim, com a literatura brasileira, escrita, predominantemente, a partir da perspectiva de uma sociedade que muitas vezes, por não aceitar a miscigenação, recorre a representações estereotípicas do negro e do mestiço (EVARISTO, 2011, p. 135).

A partir do final do século XIX, começam a surgir discursos negros orientados por uma fala denunciadora de sua condição. São vozes desejosas de falar de si e por si, com sua própria subjetividade que está impregnada de experiências vividas pelo autor, porque é a partir de si mesmo que escreve. Isso pode ser provado pelo simples fato de que, quando escreve, cria ou inventa, o autor não se desvencilha de seu corpo de homem ou mulher, de afrodescendente ou não. Embora seja possível a uma pessoa branca imaginar experiências e pensamentos vividos pelo negro, pois por mais que se aproxime dessa visão, ela será falsa porque falta-lhe a subjetividade de um corpo e a vivência experimental.

Os autores afro-brasileiros trazem uma nova visão para uma sociedade; lutam na busca de seus direitos. Para se fazer impor, movimentos negros, preocupados com essa mentalidade preconceituosa que não admite o diferente, começam a surgir; no entanto, com a ditadura militar dos anos 70, como também já ocorrera no Estado Novo, toda a manifestação de cunho racial é inviabilizada. Após a ditadura, os movimentos negros se reorganizam e buscam fazer ouvir a sua voz. Há, também, uma renovação da imprensa negra, que inicia nos primeiros anos do século XX. Intelectuais, funcionários, operários afrodescendentes reúnem-se em torno de jornais e associações e buscam reivindicar seus direitos de cidadãos e um lugar ativo na sociedade imaginada Brasil, na tentativa de romper as barreiras da política da época. “Desde a década de 50, os escritores afro-brasileiros continuaram insistindo em fundar grupos, jornais e revistas para, através deles expor seus pensamentos e propostas de atuação” (SOUZA, 2010, p. 217). A autora demonstra isso ao citar exemplos, como os *Cadernos de cultura* da Associação Cultural do Negro, os Congressos do Negro, a revista *Afro-Latina*, o jornal *Abertura* em São Paulo, o *Jornal do Movimento Negro Unificado*, o grupo GENS.

Em meio a esse contexto da década de 70, em que escritores e intelectuais negros repensam a produção literária, surge a coletânea *Cadernos Negros*, iniciada em 1978 por Cuti, que também é fundador do grupo Quilombhoje. Esse grupo é responsável pela publicação dos *Cadernos*, sempre alternando entre conto e poesia, semestralmente, com o objetivo de afirmar

o caráter empenhado da literatura afro-brasileira, através do compromisso de luta contra o racismo e a discriminação. Demonstra claramente um trabalho coletivo de resistência, de crítica social, produzindo textos marcados por uma posição diferenciada na sociedade brasileira. Assumem assim, a negrura bela e forte e definem o caráter empenhado da literatura ali apresentada (SOUZA, 2010, p. 219), eles trazem o compromisso da luta, que sempre foi constante contra o racismo e a discriminação.

A coletânea tem publicações anuais que se alternam entre contos e poemas escritos por autores que se autodenominam afro-brasileiros discutindo em seus textos, desde o primeiro número lançado, conceitos e significados da literatura negra. A publicação tem revelado autores novos; atualmente, estreantes continuam publicando lado a lado com autores que, revelados em grande parte nos *Cadernos*, hoje são amplamente conhecidos e reconhecidos. Recordando o momento de sua fundação, Fonseca descreve:

Os *Cadernos Negros* surgiram numa época em que o processo de redemocratização do país mostrava-se com mais força, a publicação procurou, nos primeiros números, apresentar ao público poemas e contos cujos autores eram, em sua maioria, pouco conhecidos fora dos movimentos negros (FONSECA, 2010, p. 95).

Vários temas são abordados, desde o problema da cor, da identidade até o cotidiano do negro na sociedade na qual busca seu espaço e seus direitos. Nos volumes dos *Cadernos Negros* é proposta a valorização de uma estética negra, através da qual os escritores procuram apagar do corpo as marcas deixadas pela sociedade escravocrata. Os poemas e contos publicados na coletânea procura reverter imagens que foram criadas, nas quais o negro era colocado como desqualificado, sujo, feio. Escritores afro-brasileiros procuram mostrar a face real do negro brasileiro, em relatos inspirados em suas experiências de vida.

Muitas temáticas são abordadas pelos autores como: preconceito, discriminação, a exclusão, o cotidiano do negro, a preservação de sua herança cultural. Especificamente com referência ao volume em estudo, a partir de uma análise dos temas recorrentes, percebem-se as temáticas: da cor/corponos contos Cristiane Sobral “Cauterização”, de Serafina Machado “As máscaras de Dandara” e de Michel Yakini “Orvalho da Manhã”; sobre identidade e valorização histórica nos contos de Ademiro Alves “Foi ariano que fez os caracóis chorarem”, de José Luanga “Identidade”, e de Sérgio Ballouk “Jogo Eleitoral”; branqueamento e da superação e da mulher como objeto nos contos de Cuti “Abraço no espelho” e de Elizandra Souza “Orvalho da Manhã”; preconceito e discriminação racial nos contos de Débora Almeida “Bandelê” e de Elizandra Souza “Diritmia”.

No volume 32 da coletânea *Cadernos Negros* a questão da cor é abordada com maior frequência. Os contos exploram conflito interior: geralmente a história está dividida em dois momentos. Em um primeiro, a personagem, despreza-se, se autodeprecia e vê sua pele como

um grande obstáculo, não aceita sua cor e isso gera consequências, registrando estratégias de branqueamento, e o medo que a protagonista sente da própria autoimagem. No entanto, mais tarde, descobre a si mesma e passa a exaltar sua etnicidade, havendo uma mudança de atitude e a descoberta de felicidade.

Partindo, então, do primeiro momento, os contos trazem presente uma personagem que sofre um grande conflito interno, que se manifesta na tentativa de fuga de sua própria identidade racial, o que é demonstrado pelas efetivas mudanças de suas características corporais. Por exemplo, no conto “Cauterização” de Cristiane Sobral é apresentada ao leitor uma protagonista que pretende deixar de ser uma “mancha negra” perante a sociedade e tornar-se elegante e transparente, além de invisível, é ‘claro’ (SOBRAL, 2009, p. 22), o que, em seu ponto de vista, demandaria tornar-se branca. Tenta se convencer da não essencialidade da cor de sua etnia, afirmando que o negro de sua pele é um efeito causado pelo aquecimento global. Deseja atingir a brancura de Deus, que a seu ver é um ser tão branco que chega a ser invisível, transparente, como ela mesma sonha ser. Fica claro que a transparência equivale a seu ideal de inexistência absoluta de traços negros. Essa concepção traz presente a negação da identidade, e implica um menosprezo da etnia negra, sugerido pela atribuição da cor branca à divindade, o que sutilmente sugere que negros não são filhos de Deus.

Há uma busca em que a personagem tentase transformar naquilo que supostamente a sociedade considerava como ideal, devido ao desejo de não sofrer mais preconceito e discriminação; como uma forma de atingir sua meta, passa a adotar estética branca. Passa a utiliza-se da maquiagem para clarear a pele, tenta esconder as características de seu corpo. Cria também ao redor de si comportamentos de autodefesa como uma forma de se proteger do preconceito que muitas vezes é acontece desde a infância como acontece, por exemplo, no conto “As máscaras de Dandara” de Serafina Machado, em que a protagonista, Dandara, decide, desde a infância, se esconder atrás de “máscaras” para se proteger dos olhares das pessoas que, segundo ela, parecia que iriam petrificá-la.

Tais “máscaras” são forma de se proteger do preconceito, que lhe feria tanto: “Não sabia o porquê, mas sentia que o mundo a perseguia, como se quisesse destruí-la” (MACHADO, 2009, p. 107). Esse conto de certa forma faz uma alusão a Frantz Fanon e seu clássico estudo *Pele negra, máscaras brancas*, publicado em 1952, no qual ele tenta entender o porquê os negros adotarem valores brancos e analisa a alienação e ansiedade advindas pela assunção dessa atitude. Tem-se, frequentemente, nas personagens de *Cadernos Negros*, e não somente destes contos, a visão da pele como um obstáculo para o próprio crescimento social: assim muitas se escondem através das aparências como se ser negro fosse um crime. Aos poucos cria-se como que uma hostilidade para com a pele.

Em tais contos, que trazem presente a questão do desprezo da cor ocasionado pelo pre-

conceito, torna-se muito clara a ação autodepreciativa através da qual os personagens procuram fazer numa tentativa de mudança ou de transformação, quase que buscando desesperadamente uma aceitação externa a si. Ocorre, portanto, uma tentativa de adoção da estética branca. De modo geral, a autodepreciação é consequência da dor e sofrimento e de dificuldades sofridas derivadas do constante preconceito e da exclusão. São conflitos interiores que vão se acumulando ao longo do tempo e vão impulsionando as personagens para uma falta de confiança diante de sua capacidade e diante da própria imagem, posteriormente passa para uma fase de autonegação que é o momento da fuga de sua identidade e da busca do branqueamento e para atingir esse objetivo passa a se autodepreciar.

No entanto, essa dor e sofrimento vão aos poucos tornando-se uma alavanca para a superação, uma tomada de decisão que leva à auto-aceitação, e valorização da herança étnica. Após todo este processo que culmina na autodepreciação as personagens não veem mais saída em alguns casos a única saída que conseguem pensar é no suicídio. Mas geralmente os autores presentes na coletânea colocam o segundo momento da vida de sua protagonista, o momento da mudança, do desespero para felicidade, a partir de um acontecimento que mexe profundamente, fazendo com que a personagem seja jogada para dentro de si mesma e assim repense sua compreensão de *eu*.

Esse acontecimento pode ser um simples esbarro em outra pessoa, uma discussão no trânsito ou uma atitude. Determinado acontecimento é decisivo para uma tomada de decisão definitiva, assim aos poucos se assume, encontra sua identidade, deixa aflorar o seu verdadeiro *eu*. Passa a destruir aquilo não lhe é próprio, como a estética branca, por exemplo, ocorre então a experiência de um sentimento profundo e sereno do nascimento de uma nova pessoa, de alguém que passa a ser *sujeito*, ou seja, torna-se dono da própria vida. Partindo da reavaliação que a personagem faz da própria vida vê a necessidade de uma reinvenção de si e da necessidade de parar de se esconder atrás de outras identidades ou “mascaras” como ocorre no conto de Serafina Machado. Então passa a aceitar a si mesma e ao ocorrer essa aceitação se enche de coragem torna-se sujeito de si encontra a calma e a felicidade em seu interior, vence os efeitos do preconceito, da discriminação, da exclusão.

A falta de confiança em si, muitas vezes, também gera um aprisionamento que vai se formando aos poucos ao longo de experiências traumáticas vivenciadas pela personagem desde sua infância quando sofria preconceito na escola. Como ocorre com Zaji no conto “Disritmia” de Elizandra Souza, descrita como alguém “solitária, ainda presa ao casulo, espiando pelo canto do olho o convite das borboletas em pleno voo” (2009. P.50). Embora ela quisesse se divertir tinha medo e vergonha, então se repreende-se. Zaji não se permitia a liberdade de si mesma estava sempre o estudo, a leitura acaba por se tornar seu mundo de fuga, mas quando adulta por muitas insistência de suas amigas de faculdade ela começa a sair a noite. Embora repreendendo-



-se ela queria partilhar aquela diversão, aquele momento alegre que estava acontecendo.

Engoliu e seco todas as suas experiências traumáticas, feridas abertas e fixou raízes neste território tão seu e ao mesmo tempo distante. Ali aos 30 anos, ela lançava sorriso aos quatro ventos, permitindo ser guiada pela sonoridade dos tambores (SOUZA, 2009, p. 51).

Os diversos autores presentes na coletânea *Cadernos Negros* trazem ao longo de suas páginas um tom otimista, discutindo sobre varias temáticas a partir do cotidiano do negro. Questão como identidade, valorização histórica e dificuldades financeiras devido a falta de emprego também são bem presentes na coletânea. No tema identidade ocorre uma reconstrução ou relembração da história que vai acontecendo aos poucos, mas que culmina numa grandiosa descoberta, a identidade. Pode-se perceber um grande predomínio de heróis brancos como os grandes personagens da história, por exemplo, o conto de José Luanga “Identidade” trás muito claramente isso, um sentimento de falta que prende a personagem do conto, que é uma criança negra, de tal forma que a leva a pensar sobre o seu herói.

O autor traz a tona essa questão ao narrar uma brincadeira em que três crianças gritam os nomes de seus heróis e correm atrás umas das outras, no entanto ao chegar sua vez, Lufe, não acha em sua mente nenhum herói negro. “Oi, Bisa. Quem é meu herói? O do Zion é Alexandre, o grande, e da Sthefany é El Cid, e o meu...” (2009. P. 84). Então a partir dessa iniciativa de busca por resposta a Bisa faz como que um resgate histórico do negro com uma história própria, lembrando suas origens e assim afirmando a sua identidade como negro. “Oh! Meu amor, há muito tempo que quero lhe contar uma história sobre nossos antepassados. Seus pais trabalham demais neste mundo de lógica inconstante... devem ter esquecidos de suas origens” (2009. P. 85).

Ao entra em contato com a história de Shaka Zulu, o libertador, Lufe descobre seu herói e se fascina por ele o que faz com que desperte um desejo de conhecer mais da história de seus antepassados. Isso lhe deu uma base para se fortalecer e se firmar assim voltar a brincadeira com a certeza de alguém que lhe inspira. Pode-se entender que nesta missão de reconstrução de sua identidade o afrodescendente vai lutando por seus direitos e vivendo seu cotidiano numa constante busca por valorização.No conto de Sergio Ballouk “Jogo Eleitoral”, por exemplo, o autor apresenta o negro participante da realidade do dia-a-dia, ou seja, no cotidiano, mostrando que sua vivencia não está numa realidade oposta. De certa forma isso é percebido no decorrer da história que narra um pequeno encontro com familiares e amigos no qual discutem fatos do cotidiano, como novela, futebol, política.

Os autores dos contos representam seus personagens em sua luta para manter vivo o sentimento de sua origem, de sua ascendência. ELES trazem dentro de si toda uma bagagem histórica e cultural que não querem perder.Assim, vão agregando e construindo uma cultura

baseada na valorização da herança africana, e nas vivências no cotidiano da sociedade em que vivem. São agentes de si mesmos, que no decorrer dos contos trazem presente seus antepassados, em uma construção histórica. O conto de Ademiro Alves “Foi Ariano que fez os caracóis chorarem” destaca essa temática quando apresenta um protagonista como sujeito, um sujeito autoconfinante que demonstra seu valor, e constrói uma autoimagem positiva de si, combatendo o preconceito, que é constante. “Mas não foi fácil para chegar ao patamar de ser dono de sua vida. Hoje, sabe o preço que pagou pra ser quem é” (ALVES, 2009, p. 16).

Teve que enfrentar o sofrimento que estava presente na dificuldade financeira da família, no preconceito sofrido em sua época de faculdade. Passou a combater aquilo que lhe causava tanta dor de uma maneira simples e humilde por meio da busca por conhecimento não se reduzindo àquilo que lhe é imposto, mas sim construindo uma bagagem cultural cada vez maior. “Pegou o instrumento de cordas e soltou a voz no microfone. Cantou e tocou Bossa Nova e MPB, e, para deixar todo mundo pasmo, mandou em inglês Bob Dylan, Marvin Gaye e Ray Charles.”. (ALVES, 2009, p. 19).

Tendo como missão a reconstrução de sua identidade o afrodescendente vai lutando por seus direitos e vivendo seu cotidiano numa constante busca por valorização. No conto de Sergio Ballouk “Jogo Eleitoral” o autor apresenta o negro participante da realidade do dia-a-dia, ou seja, no cotidiano, mostrando que sua vivência não está numa realidade oposta. De certa forma isso é percebido no decorrer da história que narra um pequeno encontro com familiares e amigos no qual discutem fatos do cotidiano, como novela, futebol, política. O autor demonstra assim que o afrodescendente não vive em um mundo separado, em uma outra dimensão.

Tem-se também, no conto de Cuti “Abraço do espelho”, um dilema, em que a personagem luta entre a estética branca e a valorização estética negra. O pano de fundo na qual se desenvolve essa luta interior é uma entrevista de emprego que Delinda fará. Ela teme perder mais uma oportunidade; então modifica seu visual para o padrão estético “ideal” que a sociedade prega. Sabe, porém, que está falseando a si mesma; e ao receber elogios de sua mãe pelo novo visual, responde de forma ríspida “chega, mãe! A senhora sabe que eu só fiz isso por causa do emprego” (2009. p.33).

Diante do espelho, acha-se estranha, pois ela percebe que parecem existir divisões em si mesma. De certa forma, ao substituir seu visual original, sente-se mal, por estar entrando em contradição com aquilo que pratica e defende, ou seja, a valorização de sua estética ou a “criação de uma nova e escultural estética que nos cubra de dignidade e beleza” (CUTI, 2009, p.34). Ela se sente mal devido a sua convicção de que, ao assumir um padrão estético que não lhe é natural, entra em contradição com sua cultura negra ancestral. Na entrevista de emprego, readquire “uma confiança plena para apresentar suas qualidades profissionais” (CUTI, 2009, p. 37), especialmente quando percebe que o entrevistador também é de pele escura e, portanto,

deveria compreender sua beleza natural, sem a “escravidão estética vigente”.

O conto “Bandelê” de Débora Almeida mostra como o preconceito e a discriminação fere, deixa marcas, um sentimento de revolta. Como o menino Bandelê que possuía uma “serpente” nos olhos que não o deixava descansar, ficava esperando para dar o bote. “A serpente vê a verdade nos homens, nas mulheres, nas entradas e nas saídas, e em cada situação pela qual passa, mas fica calada, guardando seu veneno” (2009, p. 39). A serpente de certa forma seria a revolta que nasce dentro dele diante de situações de preconceito e discriminação, como não suporta mais isso seu olhar acaba por lançar um “veneno” que faz com que as pessoas se afastem devido ao medo.

Tem-se, assim, ao analisar os contos que estão presentes na coletânea *Cadernos Negros* volume 32 uma literatura marcada pela experiência de vida dos afro-brasileiros, demonstrando claramente um trabalho coletivo de resistência, de crítica social que vem a lume através da produção de textos marcados por uma posição diferenciada na sociedade brasileira. Assim, essa escrita brota pouco a pouco, trazendo um novo mundo, um novo modo de ver as coisas e os seres, de verem-se a si mesmos e aos outros, trazendo mudanças a uma sociedade que insiste em ser desumana, que grita igualdade, mas apenas em um discurso de falsa democratização racial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Débora. Bandelê. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009, p.39-40.

ALVES, Ademiro. Foi Ariano que fez os caracóis chorarem. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009, p. 15-19.

CORTAZZO, Uruguay. Branquitude e crítica literária. In: EVARISTO, Conceição; SILVA, Denise Almeida. (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiros, africanos e da diáspora africana*. Frederico Westphalen, URI, 2011. p. 119-30.

CUTI. Abraço do espelho. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009, p.27-38.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e Afro-descendência. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida. (org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 73-85.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: \_\_\_\_\_. SILVA, Denise Almeida. (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiros, africano e da diáspora africana*. Frederico Westphalen ; URI, 2011, p. 131-46.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Cultura/literatura negra, cultura/literatura afro-brasileira: impactos, paradoxos e contradições. In: PEREIRA, Edimilson Almeida (org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 86-106.

MACHADO, Serafina. As máscaras de Dandara. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009, p. 107-15.

SOBRAL, Cristiane. Cauterização. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009, p.21-26.

SOUZA, Florentina. Cadernos Negros: literatura afro-brasileira? In: PEREIRA, Edimilson de Almeida. (org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 212-27.

SOUZA. Elizandra. Disritmia. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Marcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009, p.47-51.

## **PÔSTERES**

# LITERATURA NEGRA DO CARIBE ANGLÓFONO: CONSTANTES TEMÁTICAS NA ANTOLOGIA CARIBBEAN NEW WAVE

Juliana da Rosa Vasconcelos<sup>1</sup>

Denise Almeida Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivos analisar contos da antologia Caribbean New Wave, identificando as constantes ou variações temáticas entre os mesmos. Investigam-se relações entre representação e poder, especialmente como refletidas nos textos que envolvem deslocamentos, territorialidades, trocas culturais, exclusões e inclusões. A antologia reúne textos de autores negros do Caribe anglófono (Jamaica, Trindade, Guiana, Antigua e Santa Lúcia), escritos entre 1980 e 1990. Até o momento foram identificadas as seguintes constantes temáticas: escravidão, relações genéricas, preconceito, relações raciais, deslocamento, pertencimento, afeto, autoaceitação, identidade, condições sócio-econômicas.

**Palavras-chave:** Literatura negra. Identidade. Caribe anglófono. Representação.

---

<sup>1</sup>Juliana da Rosa Vasconcelos (PIBIC/CNPq) - ju\_vasconcelosfw@hotmail.com

<sup>2</sup> Denise Almeida Silva (URI) - dasilva@uri.edu.br



## **NARRATIVAS AMERICANAS: IMAGENS DO NEGRO EM CADERNOS NEGROS 33 E 34**

Claudia Maíra Silva de Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este pôster relata uma pesquisa a cerca da poesia afro-brasileira contemporânea. O corpus analisado é o volume 33 da série Cadernos Negros, publicado pela Quilombhoje. A pesquisa tem como objetivo analisar as constantes e variações temáticas ao longo do volume; também investigam-se as relações entre representação e poder. O estudo é de natureza teórica e analítica. Como resultados preliminares constatou-se que, as temáticas presentes nos poemas, representam a realidade e os problemas enfrentados pelo negro no Brasil. Entre elas estão o racismo, o preconceito, a violência, o erotismo, a cultura africana, o sofrimento, a crítica social e a escravidão. Também temas transversais, como afeto e metapoesia.

**Palavras-chave:** Narrativas. Americanas. Imagens do Negro em Cadernos Negros.

---

<sup>1</sup>URI- Universidade Regional Interada Do Médio e Alto Uruguai E Das Missões mairadeoliveira@live.com



## **RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

# VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UM BREVE OLHAR SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA

Rosangela Aparecida Marquezi<sup>1</sup>

**RESUMO:** Com o objetivo de propiciar aos acadêmicos a discussão em torno do reconhecimento e da aceitação de outros grupos culturais além do seu, reconhecendo o direito deles e respeitando seu modo de vida e suas expressões culturais, realizou-se, em comemoração ao Dia da Consciência Negra (20/11), uma Oficina Literária. A Oficina, que ocorreu em cinco momentos distintos, foi realizada com os alunos do Curso de Engenharia Ambiental da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, em 2011, com diversas atividades de discussão e construções textuais, envolvendo, principalmente, a literatura brasileira, em discussões dos aspectos socioculturais ligados à raça negra e presentes em textos de diversos autores brasileiros.

**Palavras-chave:** Literatura. Educação. Etnicidade. Representação. Cidadania.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde 2003, no dia 20 de novembro, o Brasil comemora o Dia da Consciência Negra – data estabelecida pela Lei n.º 10.639, em lembrança a esse dia, no ano de 1695, quando morreu Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Essa Lei tornou obrigatório, ainda, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, apesar da obrigatoriedade, há muitas barreiras a serem vencidas para que isso se cumpra na sua integralidade. No que se refere ao Ensino Superior, essa dificuldade ainda é maior, pois são poucos os cursos que incluíram na sua grade alguma disciplina referente a essa temática.

Pensando nessa dificuldade do Ensino Superior, e tendo em vista o objetivo de propiciar aos acadêmicos uma discussão que os levasse a conhecer a existência de outros grupos culturais além do seu, reconhecendo seu direito à existência e respeitando seu modo de vida e suas expressões culturais, propusemos o Projeto *Valorização étnico-racial: um breve olhar sobre a representação do negro na literatura brasileira*.

Escolheu-se a literatura por esta ser uma representação da realidade e ter, portanto, a capacidade de fornecer elementos para que possamos entender os diversos aspectos socioculturais ligados à raça negra. Aristóteles (1973, p. 468) já afirmava que arte é mimese e que “O imitar é congênito no homem [...] e os homens se comprazem no imitado”. A arte imita a realidade a fim de buscar a perfeição ou o belo. A literatura, como arte, permite a reflexão e construção de

<sup>1</sup>Mestre em Educação – Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Câmpus Pato Branco.

conhecimentos do próprio indivíduo.

Os acadêmicos, ao descobrirem na arte um instrumento de cultura, esclarecimento e conscientização, poderão refletir sobre as verdadeiras questões que norteiam a questão do negro no Brasil, e terão, então, informações que contribuirão “[...] para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos que, tendo construído o Brasil, foram injustiçados [...]” (BRASIL, 1997, p. 71).

## 2 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Para alcançar os objetivos propostos, este Projeto foi desenvolvido na forma de Oficina, a qual, segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 96):

[...] caracteriza-se como uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Assim, por meio de diversas representações da Arte, tais como a literatura, o cinema, a música e a pintura, foram discutidos diversos aspectos ligados à questão do preconceito em relação ao negro, em cinco encontros semanais, com duração de quatro horas cada, com alunos do curso de Engenharia Ambiental da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão.

**1.º Encontro:** Os estereótipos do negro antes da abolição da escravatura – os acadêmicos tiveram contato com os poemas *Navio Negreiro e Vozes d’África*, de Castro Alves, com a música *O navio negreiro*, de Caetano Veloso e assistiram o filme *Amistad*, de Steven Spielberg.

**2.º Encontro:** Os estereótipos atuais do negro – foram passados aos alunos o filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, a música *Haiti*, de Gilberto Gil e Caetano Veloso e diversas propagandas de revista em que o negro é, de certo modo, estereotipado.

**3.º Encontro:** O negro como sujeito e objeto artístico na pintura – os participantes da Oficina tiveram a oportunidade de trabalhar (por meio da *Internet*) com várias obras de Debret, Tarsila do Amaral e Candido Portinari, as quais retratam o negro em diferentes situações.

**4.º Encontro:** O negro como sujeito e objeto literário – discutimos o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade e o poema *Essa negra fulô*, de Jorge de Lima.

**5.º Encontro:** O negro como sujeito e objeto artístico na Literatura Infantil: foram lidos os livros *As Panquecas de Mama Panya*, de Richard e Mary Chamberlin; *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf e *Menina bonita do laço de fita*, de Maria Clara Machado.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em todas as atividades propostas, de criação e recriação de textos, os acadêmicos participaram ativamente. Criaram poemas, crônicas, textos dissertativos, pinturas, painéis, paródias musicais... Podemos afirmar que se despertou neles tanto o gosto pela leitura quanto pela criação textual, além, é claro, do que já se salientou em todo este texto: o respeito aos diferentes modos de vida e expressões culturais dos afrodescendentes.

A seguir, alguns excertos de textos produzidos pelos acadêmicos, na oficina que propiciou a feitura de crônicas (DIA..., 2011):

Mas, ainda persisto na ideia em que algum dia, a justiça será feita na medida em que se reconhecer que a força do trabalho do negro ajudou a construir este país. Foram séculos de escravidão no Brasil e que com certeza marcou profundamente a vida e a cultura dos negros, que só nos últimos anos tiveram oportunidade de debater estas questões de forma ampla e geral, criando inclusive uma data para todos refletirem: o Dia da Consciência Negra. (Ana Karolina Kunzler).

É tempo de estabelecer uma lei abolicionista contra o preconceito e padrões antigos, mostrar às crianças, aos jovens e aos adultos que somos todos detentores dos mesmos direitos e, conseqüentemente, dos mesmos deveres, e nisso, com certeza, está incluído o respeito à diversidade. (Ana Emília Woltrich).

Diversidade. É... talvez fosse essa a palavra que deveria ser compreendida, ontem, hoje e sempre. (Cristina Belincanta).

Uma pessoa negra, é uma pessoa igual a qualquer outra e, por isso, não há como alguém ter direito para falar terríveis coisas sobre negros, tais como piadas, humilhações, etc. Pergunto-me o porquê de as pessoas terem um “buraco” no coração, que não possam sensibilizar-se com algumas coisas. O que quero dizer, é que o mundo precisa de mais amor no coração, menos preconceito e mais respeito. (Renata Treméa).

Na leitura dos excertos acima, percebemos que os acadêmicos entenderam a importância de se valorizar as diferentes culturas, bem como entendemos que houve o discernimento de que o preconceito, embora velado, ainda é forte, infelizmente, em nosso país e que é dever de cada indivíduo lutar para que todos tenham pleno acesso à cidadania.

### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos sabedores de que a leitura pode levar o homem à emancipação. É consenso, no mundo do conhecimento, que a capacidade de ler e interpretar textos é imprescindível, pois sem isso torna-se mais difícil ter acesso às informações e, principalmente, estabelecer relações entre aquelas que já estão ao alcance.

Essa capacidade de leitura e interpretação é mais imprescindível ainda nos cursos superiores. Ler o cotidiano, o social, a realidade vivida... E, a partir da leitura, ir (re)criando, com-

preendendo e interagindo socialmente com o aprendizado. Nesse sentido, a importância deste Projeto de Ensino, pois ler é compreender o mundo.

A melhor forma de construir um leitor é despertá-lo para a realidade – neste caso, o do problema do preconceito – fazendo-o crítico, caso contrário, a universidade não estará cumprindo um dos seus papéis mais importantes que é o de levar o acadêmico a ser capaz de exercer, na plenitude, a sua cidadania. E, nesse sentido, podemos afirmar que este Projeto atingiu seu principal objetivo, o da conscientização.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville: Univille, 2003.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Série Os Pensadores).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Dia da Consciência Negra. 2011. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/franciscobeltrao/estruturauniversitaria/assessorias/ascom/noticias/acervo/dia-da-consciencia-negra-1>>. Acesso em 14 nov. 2012.

**EIXO TEMÁTICO 5:**  
**LITERATURA E GÊNERO**

## **COMUNICAÇÕES**

## **A ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO CONTO “TERÇA-FEIRA GORDA” E NA CRÔNICA “TESE DE MESTRADO À HOLANDESA”**

Larissa Bortoluzzi Rigo<sup>1</sup>

Luana Teixeira Porto<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho aborda a representação da sexualidade na Literatura Brasileira, centralizando a reflexão sobre como a homossexualidade é problematizada em duas narrativas: o conto “Terça-Feira Gorda” e a crônica “Tese de Mestrado à Holandesa”. O estudo busca discutir a forma como ocorre essa representação e a perspectiva crítico-social do autor, acentuando uma reflexão sobre a exclusão social e práticas de discriminação no contexto do patriarcado. As reflexões sobre homocultura serão amparadas em textos de Foster e Alós, especialmente. A análise do conto e da crônica mostra que a reflexão propiciada a partir de textos literários que estão inseridos no rol dos “estudos gay-lésbicos” no Brasil devem ser construídas à luz de seu valor social e não sob rótulos preconceituosos que minimizam o potencial estético das narrativas.

**Palavras-chave:** Caio Fernando Abreu. Crônica. Literatura. Minorias.

As minorias sociais são as coletividades que sofrem processos de discriminação e até mesmo estigmatização, resultando em diversas formas de desigualdade ou exclusão sociais, mesmo quando constituem a maioria numérica de determinada população. Exemplos incluem negros, indígenas, mulheres, imigrantes, idosos, trabalhadores de ruas, portadores de deficiências, homossexuais, dentre outros. Nessa esteira, a construção do discurso sobre as minorias sociais tem como pano de fundo dentre as temáticas, os homossexuais.

Neste contexto, o homoerotismo aparece constantemente na produção do autor Caio Fernando Abreu. Nesse sentido, este trabalho aborda a representação da sexualidade, centralizando as reflexões no conto “Terça-Feira Gorda” e na crônica “Tese de Mestrado à Holandesa”, ambas produções de Abreu. O estudo busca discutir a forma como ocorre a representação desta temática e qual é a perspectiva crítico-social do autor, acentuando uma reflexão sobre a exclusão social e práticas de discriminação no contexto do patriarcado.

Caio Fernando Abreu é um autor que transitou entre a poesia e a prosa, escrevendo em

---

<sup>1</sup>Mestranda do Curso de Mestrado em Letras – Área de Concentração Literatura Comparada. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup>Doutora em Letras, área de concentração em Literatura Comparada. Professora do curso de Letras e do Mestrado em Letras da URI, campus de Frederico Westphalen. Email: luanatporto@bol.com.br



diversos gêneros, entre eles, poemas, contos, romances e crônicas. Devido à qualidade literária de seus textos, o autor recebeu prêmios, entre eles o Jabuti, pelo romance *Triângulo das Águas*. Já o livro de contos, *Morangos Mofados* marcou a sua geração e foi um dos maiores sucessos editoriais da década de 1980. Esse livro marca a trajetória de personagens que se relacionam a perspectivas distintas propostas pelo título da obra. *Morangos Mofados* é composto por uma organicidade interna que abrange três fases: “o mofo”, “os morangos” e por fim “os morangos mofados”. Os contos desta coletânea também possuem um diferencial, eles não apresentam uma narrativa cronológica, mas sim, estão preocupados com o estado emocional dos personagens. Nas palavras de Leal (2005):

Os contos, ao invés de centrarem sua atenção na apresentação de uma sequência de fatos, no enredo, eles se aтем a descrições de estados emocionais ou existenciais das personagens. São como que mapas, quadros, retratos que expõem paisagens íntimas. (p. 53)

Nessa perspectiva, de acordo com as descrições dos estados emocionais dos personagens, está “Terça-Feira Gorda”, que faz parte da primeira parte do livro *Morangos Mofados*, intitulada “O Mofo”. No entendimento de Porto (2002), o mofo, está relacionado à crítica social:

Que sugere, através da temática dos textos e da crítica social que apresentam, uma metáfora para a “putrefação” e o mascaramento de parte da sociedade, em que muitos indivíduos usam máscaras para disfarçar seu caráter preconceituoso, violento e opressor, enquanto outros, que têm coragem de não vestir máscaras, são vítimas de ações violentas e repugnantes. Nesta perspectiva, Terça-feira Gorda está denunciando um lado conservador e repressor da sociedade, em que o “mofo” é o elemento que demonstra o caráter opressor e violento do contexto social. (PORTO, 2002, p. 07)

O caráter opressor e violento está presente como pano de fundo em “Terça-Feira Gorda”, que apresenta ainda um enredo que discorre acerca da homossexualidade, permeada por aspectos eróticos. A narrativa está relacionada ainda à crítica feita por Caio Fernando Abreu a uma sociedade preconceituosa, que se utiliza de julgamentos para representar valores sociais, através da temática da sexualidade, criando tabus, mitos e preconceitos.

Narrado em primeira pessoa, “Terça-Feira Gorda” apresenta uma história de amor e sexo entre dois homens. Os personagens seduzem-se em uma festa de carnaval, após, dirigem-se a uma praia, quando são surpreendidos por um grupo de desconhecidos que os agride em virtude da intolerância e preconceito. Essa história está inscrita em um intervalo de tempo delimitado entre o momento repentino de insinuações recíprocas, com intuito amoroso, entre os dois personagens, que “por acaso”, eram do mesmo sexo, e o desfecho trágico de suas histórias na praia.

Com esteio em ideias sobre a forma e a representação de minorias de ordem sexual, que são ressaltados nas narrativas de Caio Fernando Abreu, o conto que é objeto deste estudo, inicia-se com a comunicação entre os dois personagens (sem a marca do diálogo), mas bastante

sugestiva, ressaltando o envolvimento desde o início entre os dois personagens. “De repente ele começou a sambar bonito e veio vindo para mim.” (ABREU, 2005, p. 56) De acordo com o excerto, compreendemos que o narrador se utiliza da primeira pessoa e é um dos protagonistas da história. “Ele” refere-se ao outro homem com quem o narrador-protagonista irá se relacionar numa experiência homossexual.

Com arrimo nessas ideias, é que Caio marca em seu texto que os personagens se encontraram “*por acaso*”, e ressalta o sentimento de duas pessoas, que, independente de sua opção sexual, sem a categoria identitária, encontram-se e se realizam em um sentimento que é mútuo. Alós (2010) corrobora com este contexto, haja vista seu posicionamento acerca da sexualidade: “o olhar singular [de Caio] sobre a existência sexual está presente no sentido de desestabilizar as categorias identitárias polarizadas em torno dos termos ‘homossexualidade’ e ‘heterossexualidade’ negando uma gênese ou uma ‘origem’ para o comportamento homossexual.” (p. 850)

A representação acerca da relação homossexual entre os dois personagens é exaltada pelo narrador em primeira pessoa, com detalhes sobre como foi que ocorreu o encontro e a proximidade dos dois personagens:

Ele encostou o peito suado no meu. Tínhamos pêlos, os dois. Os pêlos molhados se misturavam. Ele estendeu a mão aberta, passou no meu rosto, falou qualquer coisa. O quê, perguntei. Você é gostoso, ele disse. E não parecia bicha nem nada: apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o meu, que por acaso era de homem também. Eu estendi a mão aberta, passei no rosto dele, falei qualquer coisa. O quê, perguntou. Você é gostoso, eu disse. Eu era apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o dele, que por acaso era de homem também. (ABREU, 2005, p. 57)

A presença de elementos sexuais, tais como “pêlos”, demonstra a liberdade de opção sexual que o narrador e seu parceiro possuem, a virilidade e a sensualidade fazem parte de sua escolha sexual também, como pode ser observado no fragmento: “Eu era apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o dele, que por acaso era de homem também.” (ABREU, 2005, p. 57). Ou seja, ocorre um encontro de almas, que “por acaso” são de homens, fato que poderia acontecer entre duas mulheres ou entre homem e mulher, isso não importa para o narrador, o que de fato precisa ser ressaltado é o desejo que sentem um pelo outro, independente de opção sexual. É importante ressaltar ainda sobre a expressão “por acaso”, que já foi grifada neste estudo, sobretudo por sua valia no entendimento de como ocorre a representação e a perspectiva crítico-social do autor acerca de duas pessoas que se aproximam, mesmo sendo do mesmo sexo.

Antes de as duas almas que se encontraram e que sentiram desejo e atrações mútuas irem até a praia, começam a surtir comentários preconceituosos, tais como: “olha as loucas” (ABREU, 2005, p. 57). Com essa expressão, fica clara a posição de Caio Fernando Abreu no contexto de literaturas preocupadas com o social. O narrador-personagem continua descrevendo o encontro, que teve a presença de um elemento metafórico: o figo.

Entreaberta, a boca dele veio se aproximando da minha. Parecia um figo maduro quando a gente faz com a ponta da faca uma cruz na extremidade mais redonda e rasga devagar a polpa, revelando o interior rosado cheio de grãos. Você sabia, eu falei, que o figo não é uma fruta mas uma flor que abre pra dentro. O quê, ele gritou. O figo, repeti, o figo é uma flor. Mas não tinha importância. (ABREU, 2005, p. 57)

Neste contexto, a fruta – figo -, tem algumas conotações durante o conto, é sinônimo de objeto de desejo, encontro de almas, e por fim, um fruto que metaforiza a morte. Para Jesus (2008), a fruta tem conotação sexual, “a imagem do figo que surge, no início do conto, como promessa de afeto, reaparece como indício do encontro sexual dos dois homens.” (s/n)

No tocante ainda ao preconceito e a expressão “olha as loucas”, o tom pejorativo das pessoas que estavam em volta dos personagens indica a exclusão que estes sofrem. “Ai, ai, olha as loucas”, dois homens que são chamados pelo gênero feminino, haja vista a utilização da expressão “loucas”, e que indica ainda a sua opção homossexual.

A narrativa continua já no lado externo, quando os personagens se encontram na praia. O texto adquire assim, uma linguagem homoerótica referente à união e a fusão dos dois corpos em um, contemplando-se em um verdadeiro encontro de almas, como pode ser demonstrado no fragmento abaixo:

Tiramos as roupas um do outro, depois rolamos na areia. Não vou perguntar teu nome, nem tua idade, teu telefone, teu signo ou endereço, ele disse. O mamilo duro dele na minha boca, a cabeça dura do meu pau dentro da mão dele. O que você mentir eu acredito, eu disse, que nem na marcha antiga de Carnaval. A gente foi rolando até onde as ondas quebravam para que a água lavasse e levasse o suor e a areia e apurpurina dos nossos corpos. A gente se apertou um conta o outro. A gente queria ficar apertado assim porque nos completávamos desse jeito, o corpo de um sendo a metade perdida do corpo do outro. Tão simples, tão clássico. A gente se afastou um pouco, só para ver melhor como eram bonitos nossos corpos nus de homens estendidos um ao lado do outro, iluminados pela fosforescência das ondas do mar. Plâncton, ele disse, é um bicho que brilha quando faz amor. (ABREU, 2005, p. 58)

Esses detalhes que constituem o relato viabilizam um primeiro conjunto de observações. Um primeiro ponto diz respeito a não importar o nome, idade, telefone, signo ou endereço de seu parceiro, ou seja, para duas almas que se encontraram e se reconheceram, detalhes como estes não fariam a menor importância, frente algo superior que seria o sentimento verdadeiro que estavam passando. Tais considerações se reforçam pelo fragmento: “a gente queria ficar perto assim porque nos completávamos desse jeito, o corpo de um sendo a metade perdida do corpo do outro. Tão simples, tão clássico.” (ABREU, 2005, p. 58) Caio faz referência que é simples e clássico, haja vista, a expressão popular que cada pessoa tem a sua alma gêmea, nesse caso, os dois haviam se encontrado. Além de fazer referência a essa expressão popular, Porto (2002) chama atenção, sobre a presença do Mito dos Andrógenos:

Esta passagem faz uma alusão ao Mito dos Andrógenos, de Platão, em que se tem a

idéia de completude entre dois corpos, quando cada corpo contribui para a plenitude do conjunto formado entre dois corpos, ou seja, cada metade completando uma outra metade, constituindo a unidade do par. Este detalhe reforça o aspecto harmônico e natural da união homossexual, destacando, mais uma vez, o caráter normal da relação. (PORTO, 2002, p. 07)

Contudo, “o caráter normal da relação” não acontece com os personagens, eles são alvo de exclusão e preconceito de ordem social. O restante das pessoas que também está participando da festa, são agressivos e repreensivos. Cenas com a presença destes elementos são descritas pelo narrador-protagonista:

Mas vieram vindo, então, e eram muitos. Foge, gritei, estendendo o braço. Minha mão agarrou um espaço vazio. O pontapé nas costas fez com que me levantasse. Ele ficou no chão. Estavam todos em volta. Ai-ai, gritavam, olha as loucas. Olhando para baixo, vi os olhos dele muito abertos e sem nenhuma culpa entre as outras caras dos homens. A boca molhada afundando no meio duma massa escura, o brilho de um dente caído na areia. Quis tomá-lo pela mão, protegê-lo com meu corpo, mas sem querer estava sozinho e nu correndo pela areia molhada, os outros todos em volta, muito próximos. Fechando os olhos então, como um filme contra as pálpebras, eu conseguia ver três imagens se sobrepondo. Primeiro o corpo suado dele, sambando, vindo em minha direção. Depois as Plêiades, feito uma raquete de tênis suspensa no céu lá em cima. E finalmente a queda lenta de um figo muito maduro, até esborrachar-se contra o chão em mil pedaços sangrentos. (ABREU, 2005, p. 59).

Podemos identificar, através deste excerto, a crueldade e a violência que os dois jovens sofreram. Através do relato, a narrativa pode comover o leitor ao ver a violência de ordem física e psicológica que o narrador-protagonista e seu companheiro passaram, o primeiro ao ver a sua alma gêmea, sendo espancada até a morte. A mesma sociedade que deixa no Carnaval que ocorram trocas de papéis pune aqueles que assumem a sua identidade, tal como ocorre com os personagens que não estão utilizando máscaras. Sobre as máscaras, que são comumente utilizadas nesse período do ano, Camarago (2010) aponta que elas servem como um disfarce:

Os dois personagens não usavam máscaras, apesar de ser uma festa de Carnaval. A máscara, do italiano *maschera*, *maschera*, trata-se de um objeto utilizado com certa frequência em festas e em bailes de máscaras. A máscara serve para cobrir o rosto e propiciar um disfarce, uma dissimulação. Em nossa sociedade, é frequente o uso de máscaras, de disfarces e dissimulações para se esconder e dissimular o preconceito e a discriminação em relação a determinados sujeitos sociais, assim como serve ainda para mascarar identidades de gênero e sexuais daqueles que mantêm, ou pelo menos tentam sustentar, relações aparentes dentro dos padrões heteronormativos. (CAMARAGO, 2010, p. 05-6)

Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais. O estudioso David William Foster afirma que este termo é melhor compreendido quando visto como imperativo inquestionado e inquestionável por parte dos membros da sociedade, com vistas a legitimar às práticas heterossexuais. Na esteira das implicações da aludida palavra, Camarago (2010) argumenta que a violência a que os personagens foram submetidos em “Terça-Feira

Gorda” foi gerada a partir deste conceito - que está impregnado no contexto de uma sociedade patriarcal. “A linguagem utilizada pelo narrador é extremamente poética e revela-nos, em um tom ao mesmo tempo confessional e memorialístico, a dor da perda do outro, resultado da violência que ambos sofreram ao romper as fronteiras heteronormativas.” (p. 01)

Por outro lado, além das reflexões acerca de uma sociedade que é pautada pelo individualismo, outras proposições devem ser ressaltadas, tais como a de David Foster (2010), estudioso da cultura e da literatura latino-americana e da sexualidade. O autor acredita que é necessária ainda uma reconsideração sobre o corpo humano, para que ocorra o reconhecimento de outras formas legítimas de prazer que não sejam as da heterossexualidade. A proposição do autor está em consonância com os contos de Caio Fernando Abreu, em especial, no conto “Terça-Feira Gorda”, porque o autor transpassa-nos o caso de dois homens, não é simplesmente de dois sujeitos do mesmo sexo e sim de Almas, que independem do gênero sexual. No entanto, como os personagens vivem no contexto do patriarcado, essa correspondência de “almas” não atende aos princípios da Heteronormatividade.

A representação de Caio Fernando Abreu no conto pauta-se no princípio que a Heteronormatividade propõe a sociedade, ao narrar que um dos personagens é morto por preconceito, o autor propicia uma reflexão acerca do contexto crítico-social, através da intolerância àqueles que transgridem as leis do patriarcado no que tange a relações sexuais e afetivas. Além de ressaltar a presença de minorias, tais como os homossexuais e preocupação com o social em seus contos, outro gênero esteve presente na carreira do autor, as suas crônicas. Neste gênero literário, pela sensibilidade e a organização em torno de temas que refletem a sociedade, Caio Fernando Abreu registrou suas vivências em outros países e a contaminação pelo vírus da Imunodeficiência Humana - HIV, entre outros temas, compartilhando com o leitor de jornais suas experiências de dor e sofrimento, que foram causadas pela doença, em um diálogo aberto formado pela tríade autor, texto e leitor.

Considerando isso, este trabalho aborda a crônica do escritor Caio Fernando Abreu, para discutir como a abordagem da homossexualidade é especificada pelo autor na crônica “Tese de Mestrado à Holandesa”, publicada em 31 de outubro de 1993, no jornal Folha de São Paulo. Esse gênero surgiu ainda no século XIX e de lá para cá, vem se desenvolvendo e se transformando. Mesmo sendo uma característica primordial dos jornais, as crônicas também estão relacionadas à Literatura, já que estes dois campos também se interligam, ainda que com suas diferenças na intenção dos discursos.

A crônica transforma a Literatura em algo íntimo, pois se relaciona com a vida de cada leitor, ao mesmo tempo que está voltada para as experiências de quem está escrevendo. Nessa perspectiva está inserida a crônica que é objeto deste estudo. As vivências do autor Caio Fernando Abreu estão presentes em “Tese de Mestrado à Holandesa”. Em linhas gerais, Caio relata

neste texto, a sua experiência ao ajudar um amigo holandês a preparar sua tese de mestrado. Sappe Grootendorst, o amigo, viveu algum tempo no Brasil, por isso o tema de seu trabalho era intitulado como: Homossexualismo na Literatura Brasileira. A crônica inicia com Caio explicando como iniciou a sua colaboração no estudo do amigo: “Nas noites de inverno de Amsterdã, com os canais cobertos de gelo, eu tentava ajudá-lo a compreender o que, para uma cabeça holandesa, é tão complexo que mais parece título de outra tese: ambiguidade do comportamento sexual brasileiro.” (ABREU, 2012, p. 165)

A partir deste excerto que Caio traduz a temática do trabalho do amigo holandês, é possível considerar a perspectiva crítico-social que é abordada pelo autor sobre como ocorre o comportamento sexual brasileiro. Para explicar essa ambiguidade, Caio aponta a Literatura: [a ambiguidade] “ultrapassa a literatura, mas, naturalmente, tem reflexos nela. Tanto que uma das maiores personagens da nossa literatura (a/o Diadorim de Guimarães Rosa, em Grande Sertão) é um travesti.” (Idem) A ambiguidade citada pelo autor aparece em “o/a”, seria o Diadorim ou a Diadorim? Sob essa perspectiva, o escritor, para ajudar seu amigo, subdivide os gays brasileiros em quatro tipos básicos. O contexto em que os homossexuais são representados nesse primeiro momento da crônica assemelha-se não a um grupo de pessoas, mas sim a objetos, que são relacionados a (sub)divisões. Ao mencionar que os gays foram postos em classes diferentes, o autor está implicando que eles são vistos em sua forma geral, e não através de suas peculiaridades que lhes são únicas.

Nessa perspectiva, através do conceito de Heteronormatividade, em que a sociedade se determina a moldar os sujeitos para escolherem pessoas de sexo oposto para se relacionar, é imperioso considerar que essa é a representação que Caio está determinando ao subdividir os gays em grupos. Só existem as Jaciras, Irmas, Telmas e Irenes (os quatro nomes que o autor propõe para a divisão)? Não há gays (como ele chama) que não se enquadram em nenhuma destas classificações? Todos possuem essas mesmas características?

Caio Fernando Abreu então explica quais as características que fazem um gay ser uma Jacira. Essas, de acordo com a sua divisão, são aquelas que todo mundo sabe que ela é, e ela mesma não se dá o trabalho de esconder que é mesmo, como pode ser verificado: “ao contrário, até gosta de exhibir isso chamando atenção em público com gritinhos e gestos afeminados. O que talvez seja uma grande esperteza, pois a Jacira sabe também que, em sua hipocrisia mora, o Brasil aceita, aprova e até aplaude a caricatura.” (ABREU, 2012, p. 165)

Já a Irma é mais complexa:

a Irma é aquela que todos acham que ela é (dá a maior pinta), menos ela mesma. Frequentemente Irmas são casadas, ou têm noivas e namoradas, às vezes até filhos. Gente maldosa costuma chamá-las de “bichas com álibi”, mas a verdade é que, em se tratando de uma Irma, ninguém poderá provar jamais absolutamente nada.... (ABREU, 2012, p. 165)

A terceira, intitulada como Telma é parecida com Irma, nega de pés juntos a sua opção sexual. Mas, ao contrário da primeira, Telma, não “dá pinta.” (Idem) O problema, segundo Caio, “é que, depois do terceiro uísque, Telmas fazem coisas que deixariam até uma Jacira ruborizada. E na manhã seguinte, lógico, não lembram de nada.” (ABREU, 2012, p. 165) Telma ainda possui outra característica, leva a vida duplamente: “uma, contidíssima, como Telma propriamente dita; outra quando sai fora de si, como a mais louca das Jaciras.” (Idem) Ao contrário das três, a última, Irene, faz o estilo mais equilibrada, sensata. “Como não esconde nada, também não precisa se preocupar em ser ou não descoberta. Em geral é culta, viajada, analisada. De todas as formas, procura o equilíbrio, aceita seus desejos e até milita pela causa.” (ABREU, 2012, p. 166)

De acordo com a construção de raciocínio proposta por Caio acerca dos quatro “tipos” de gays que a sociedade brasileira possui, é possível afirmar que a reflexão do autor pauta-se em uma exclusão social deste grupo. Todas elas se relacionam a “dar pinta”, a observar o que os outros pensam, tentar fingir em ser o que não são. Mesmo a Irene, que é a mais equilibrada, está preocupada com a posição social que a sua opção sexual irá lhe trazer e milita pela causa. E se isso ocorre, é porque ela está ciente dos tipos de exclusões que a sua opção lhe trazem. Camargo (2010) explicita uma reflexão sobre o preconceito, e, de acordo com o autor, este é geralmente expresso por meio de ofensas que ferem profundamente os outros, “como, por exemplo, classificar, nomear um homossexual de “bicha”, de “viado”, de “gay” ou de “mulherzinha”, entre outros adjetivos pejorativos, que denigrem a imagem e a identidade sociocultural de um determinado grupo ou indivíduo.” (CAMARGO, 2010, p. 04)

Nesse contexto apresentado por Caio Fernando Abreu, ser gay é estar afrontando uma sociedade que é sedimentada em uma cultura conservadora e calcada na heteronormatividade, isto é, a determinação que ser “normal” é ser heterossexual. Alós (2010) observa com acuidade essa questão: [a heteronormatividade] “no sentido de buscar as estratégias retóricas e os temas comuns com vistas a identificar as formas da resistência aos regimes heteronormativos da normalidade.” (p. 842) O autor atenta que não deveria ser regra ser heterossexual, mas sim uma alternativa que caberia a decisão pessoal de cada um, e não uma questão social/cultural e que é imposta.

A narrativa da crônica continua com Caio argumentando que nem mesmo os quatro grupos se aceitam:

Os quatro tipos têm relações conflituosas. Só as Irmas, muito tolerantes, parecem aceitar as outras três. As Jaciras, por exemplo, super-radicais, acham que Irmas e principalmente Telmas não passam de “umas enrustidas”, enquanto as Irenes para elas são “umas falsas”. Já as Telmas, quando sóbrias, detestam Jaciras, demasiado explícitas, mas admiram a discrição das Irmas e desconfiam das Irenes. Estas, democráticas, tentam aceitar a todas, mas têm o irritante hábito de recomendar psicanálise às Irmas e Telmas, e consideram as Jaciras “umas folclóricas”. (ABREU, 2012, p. 166)

Na medida em que o autor demonstra a relação conflituosa que existe entre esse grupo, Caio está afirmando que nem mesmo os homossexuais se aceitam, pelo contrário, utilizam entre si termos pejorativos, como, “enrustidas”, denotando que não se assumem socialmente, e que precisam procurar psicanalista para tratar dos problemas. A exclusão, nesse caso, pode ser entendida de acordo com a reflexão proposta por Porto (2000), como uma categoria na qual os atores sociais vivenciam essa prática decorrente “de processos sociais fragmentados, diferenciados e plurais.” (s/n)

A exclusão dessa minoria é acentuada ainda através dos relatos de Caio Fernando Abreu no restante da crônica:

Quando passei a relação para Karvin Von Schweder-Schreiner, a tradutora alemã de Rubem Fonseca, ela não só me garantiu que as quatro categorias eram internacionais, como imediatamente localizou uma quinta – a Renata. Que é aquela que, como a Irma, também tem um alibi, mas em lugares públicos sempre dá um jeitinho de ir a banheiros dos homens, onde presta muita, muita atenção. Pedro Paulo de Sena Madureira também localizou outra – a Ondina. Aquela que, ao entrar num ambiente mais descontraído (sauna, bar, discoteca, por exemplo), instintivamente começa a ondular feito uma Jacira. (ABREU, 2012, p. 166)

Fica evidente o seu olhar sobre as divisões e o seu posicionamento quanto a esse grupo de minorias. Sob a perspectiva da exclusão, Porto (2000) baseia-se na ideia de que não é a luta contra a exploração que mantém as relações de dominação, mas sim, “a não relação social, a ausência da relação conflitual, a exclusão social, eventualmente carregada de desprezo cultural ou racial.” (s/n) São essas últimas peculiaridades que ficam expostas na forma com que os homossexuais são representados por Caio nesta crônica.

Caio Fernando Abreu termina sua crônica contando que seu amigo Sappe, através dessa divisão, não somente entendeu como são os gays brasileiros, que até mesmo identifica-os. “Irmas e Telmas no metrô. Jacira era mais difícil: ela é mais comum nos trópicos, mas não se dá bem com a severidade europeia e precisa de calor para soltar toda sua jacirice.” (ABREU, 2012, p. 166) O contexto de exclusão, fica ainda mais claro quando o autor menciona a tese de seu amigo, “quanto à tese – bem, por carta Sappe me informa que está pronta. Chama-se, juro, ‘Literatura Bambi no Brasiul’.” (Idem) Além da exclusão, tom pejorativo, a representação que Caio faz dos homossexuais é irônica, ao relacioná-los a “Bambi”, expressão comumente utilizada para designar homossexuais a “bichas”, “viadinhos”, “travestis”, dentre outros termos de baixo nível que excluem as pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo.

Embora com construções distintas, a crônica e o conto possuem uma coordenada comum: retratam a representação dos homossexuais, como uma minoria social. Contudo, a representação que Caio Fernando Abreu faz nos dois gêneros possuem dimensões opostas. No primeiro, o autor, ao narrar que um dos personagens é morto por preconceito, gera uma reflexão acerca de sua perspectiva crítico-social. Já na crônica, a sua abordagem evidencia-se acerca da



temática de forma generalista e preconceituosa.

Além disso, o conto “Terça-Feira Gorda” e a crônica “Tese de Mestrado à Holandesa” problematizam o preconceito homossexual e a violência social no Brasil. Nesse sentido, são narrativas que propiciam uma reflexão ou uma representação de traços da sociedade brasileira. Na crônica, a reflexão fica por conta das divisões que Caio Fernando Abreu propõe para classificar como são os gays no Brasil. Essa situação propicia uma ponderação acerca dos preconceitos existentes e pré-juízos na vida dos personagens como em um todo. Permitem ainda discutir os valores de uma sociedade pautada nos princípios da heteronormatividade.

Na narrativa de “Terça-Feira Gorda”, são abordadas as mesmas questões de preconceito, entretanto, neste conto temos a situação que chega ao extremo com a morte de um dos personagens. E isso sinaliza a intolerância social àqueles que transgridem as leis do patriarcado no que tange a relações sexuais e afetivas.

A análise do conto e da crônica mostra que a reflexão propiciada a partir de textos literários que estão inseridos no rol dos “estudos gay-lésbicos” no Brasil devem ser construídas à luz de seu valor social e não sob rótulos preconceituosos que minimizam o potencial estético das narrativas. A academia, através de suas reflexões, são os responsáveis por desmitificar esses rótulos e demonstrar a importância para a sociedade de literaturas como essas. Uma literatura que representa de forma notória os atores sociais, tais como a de Caio Fernando Abreu não pode ser vista somente como representação da temática, pelo contrário, é preciso identificá-lo como autor que pretende humanizar os leitores.

**RESUMEN:** Este trabajo se refiere a la representación de la sexualidad en la literatura brasileña, centralizar la reflexión sobre como la homosexualidad es problemático en dos relatos: la historia “Terça-Feira Gorda” e la crônica “Tese de Mestrado à Holandesa”. El estudio analiza cómo se produce esta representación y la perspectiva del autor crítico y social, haciendo hincapié en la reflexión sobre la exclusión social y las prácticas de discriminación en el contexto del patriarcado. Reflexiones sobre homocultura ser apoyados en textos Foster y Alós especialmente. El análisis de la historia y la crônica muestra que la reflexión activa de los textos literarios que se insertan en la lista de “gays-lesbianas estudios” debe ser construido en Brasil, en vista de su valor social y no se vean perjudicados con etiquetas que minimicen el potencial estético narrativas.

**Palabras-chave:** Caio Fernando Abreu. Crônica. Literatura. Minorías.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. *Morangos Mofados*. Rio de Janeiro: Agir, 2005

\_\_\_\_\_. *Pequenas epifanias*. Porto Alegre, Sulina, 1996.

ALÓS, Anselmo Peres. *Narrativização e subversão sexual: considerações em torno de Puig, Abreu e Bayly*. Gragoatá (UFF), v. 28, p. 11-128, 2010.

ALOS, Anselmo Peres. *Narrativas da sexualidade: pressupostos para uma poética queer*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 18, n. 3, Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S010426X2010000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 novembro de 2012.

CAMARGO, Flávio Pereira. *Homoerotismo e violência em “terça-feira gorda”, conto de Caio Fernando Abreu*. In: Fazendo Gênero 9Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010.

COELHO, Mariana de Moura. Identidade gay... In: DALCASTAGNÈ; Regina; THOMAZ, Paulo C. (orgs.). *Pelas margens: representação na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo: Horizonte, 2011. P. 223-247.

FOSTER, David William. Propuestas. In: \_\_\_\_\_. *Producción cultural e identidades homoeróticas – teoría y aplicaciones*. San José: Universidad Costa Rica, 2000.

JESUS, André Luiz Gomes de. Assassinato, preconceito social e rememoração em “Terça-feira gorda”, de Caio Fernando Abreu. In: *XI Congresso Internacional da ABRALIC* Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 2008.

KERBER, Karine, Studzinski. Literatura, Homoerotismo e crítica social: *a perspectiva queer em Caio Fernando Abreu*. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Regional Integradas do Alto Uruguai das Missões, Frederico Westphalen, 2011.

LAGE, Nilson. *Teoria e técnica do texto jornalístico*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LEAL, Bruno Souza. *Caio Fernando Abreu, a metrópole e a paixão do estrangeiro: contos, identidade e sexualidade em trânsito*. São Paulo: Annablume, 2002

MISKOLCI, R. (2009). *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normatização*. Sociologias, 11(21). Acesso em 05 nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>.

PELLEGRINI, Tânia. *As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea*. Revista Crítica Marxista, n. 21, Campinas, s/d, p. 132-153. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-A-pelegrini.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

PORTO, Ana Paula Teixeira. Preconceito, repressão sexual e violência em Caio Fernando Abreu. In: *Ao pé da Letra*. Recife: UFPE, 2002, n. 4.1

PORTO, Maria Stela Grossi. *A violência entre a inclusão e a exclusão social*. Tempo soc., São Paulo, v. 12, n. 1, Maio 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010320702000000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702000000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 de nov.

REZENDE, Cecília Luíza de Melo; TARTÁGLIA, Cláudia Campolina. *O Homoerotismo em Caio Fernando Abreu: um cenário de preconceito e violência em Terça-Feira Gorda*. Revista FACEVV. Vila Velha. Número 5. Jul./Dez. 2010. p. 31-39.



## DUPLO E REPRESSÃO NA *BELLE ÉPOQUE* BRASILEIRA: UMA LEITURA SOBRE O ROMANCE *ESFINGE*, DE COELHO NETO

Gustavo Menegusso<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar o processo de desdobramento de personalidade do personagem James Marian, o andrógino do romance *Esfinge* (1908), do escritor maranhense Coelho Neto. A partir de diferentes abordagens da teoria do duplo e do contexto de modernidade e repressão, presente na *belle époque* brasileira, busca-se compreender como acontece a manifestação da duplicidade nesse herói moderno. Para o embasamento dessa proposta, busca-se respaldo em obras de autores como Otto Rank e Clément Rosset.

**Palavras-chave:** *Belle époque*. Coelho Neto. Duplo. *Esfinge*. Repressão.

O tema do duplo, tão corrente no cenário literário e cultural contemporâneo, aparece desde os primórdios dos tempos, nos mais antigos mitos e lendas sobre a história da humanidade. No relato bíblico da origem do mundo, presente no livro de Gênesis, Deus cria o Universo e seus componentes a partir de uma série de divisões duplas: luz/trevas, dia/noite, terra/céu, terra/mar, doméstico/selvagem, homem/mulher.

No âmbito da Filosofia, a origem do duplo aparece no diálogo platônico de *O Banquete* e está associada ao mito do andrógino. Conforme relata Platão, no início, o ser humano era uma figura andrógina, ou seja, portadora dos dois gêneros – o masculino e o feminino. Entretanto, ao se revoltar contra os deuses, ele é punido com a separação dos gêneros, perdendo a sua essência una e perfeita e tornando-se um ser dual, enfraquecido e que necessita estar em constante busca da sua metade perdida. É devido a essa condição humana que se teria originado o duplo, e também o sentimento do amor.

De acordo com Nicole Fernandez Bravo (2005, p. 261), no Dicionário de mitos literários, o termo “duplo” é uma tradução da palavra alemã *Doppelgänger*. Consagrado pelo movimento do Romantismo na Alemanha, o vocábulo significa, literalmente, “aquele que caminha do lado, o companheiro de estrada”. Ainda segundo Bravo, a origem do duplo está inteiramente relacionada com a subjetividade. Até o final do século XVI o mito simbolizava o homogêneo, o idêntico. A figura de um Outro, nesse caso, era um gêmeo ou sócia usado para usurpar/substituir ou, ainda, simplesmente confundir a identidade do verdadeiro herói. No

---

<sup>1</sup>Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: gmenegusso@yahoo.com.br.

entanto, a partir desse período, “o duplo começa a representar o heterogêneo, com a divisãodo eu chegando à quebra da unidade (século XIX) e permitindo até mesmo um fracionamento infinito (século XX)”(BRAVO, 2005, p. 264).

Na problemática do heterogêneo, a questão da duplicidade passa a abarcar o espaço interior do ser. Aquele que se desdobrou (duplicou) “cria para si a ilusão de agir sobre o exterior, quando na verdade não faz mais que objetivar seu drama interior” (BRAVO, 2005, p. 267).Esse drama pode ser perceptível em inúmeras obras literárias do século XIX, período em que o tema aparece de forma corrente em romances e contos de literatura fantástica. São exemplos: “O homem de areia” (1816), do alemão E. T. A. Hoffmann, *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, “William Wilson”(1839), de Edgar Allan Poe, *O duplo* (1846), do escritor russo Dostoiévski, e *O retrato de Dorian Gray* (1891), de Oscar Wilde.

Além dessas obras, no século XX, vários outros autores também tematizam a questão do duplo, como Franz Kafka em *A metamorfose* (1915). Na literatura brasileira podem ser citados os romances *Esfinge* (1908), de Coelho Neto, *Grande Sertão: Veredas* (1956), de Guimarães Rosa, *A paixão segundo G.H* (1964), de Clarice Lispector e os contos de Murilo Rubião. Na literatura dita contemporânea, encontra-se *O homem duplicado* (2002), do português José Saramago e *Budapeste* (2003), de Chico Buarque, apenas para mencionar alguns dos exemplos. E ainda, é claro, cabe destacar a presença do duplo também no cinema, como no caso do filme *Cisne Negro* (2010), dirigido por Darren Aronofsky, onde acontece o desdobramento de personalidade da personagem Nina, uma bailarina que precisa passar por um processo de metamorfose para poder interpretar o papel de Odile, o cisne negro.

Assim como há inúmeras obras que abordam a temática da duplicidade, há também diferentes abordagens sobre o tema. Alguns autores analisam o duplo sob a perspectiva da Psicanálise, outros pelo viés da Filosofia e até mesmo através das próprias teorias literárias. São esses autores e essas abordagens que desdobrarei na sequência.

## AS DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE O DUPLO

Otto Rank, em seu livro *O duplo*, de 1914, apresenta um dos mais importantes estudos sobre o assunto da dupla personalidade na literatura. Rank analisa alguns contos fantásticos de Hoffmann e outros clássicos, de autores como Stevenson, Maupassant e Dostoiévski, em cujas histórias o tema aparece sob as mais diferentes formas: perda da sombra ou reflexo, coexistência entre o bem e o mal, confusões de personalidade (o Eu transformando-se em Tu), o temor de envelhecer e perder a beleza, o estranho duplo (o Eu sendo substituído pelo estranho). Ainda neste ensaio, o autor mostra que o significado do duplo se encontra na crença primitiva da dualidade da alma: “a origem de todos os tabus parece ser o temor de provocar o espírito mau da morte, em outras palavras, a própria morte. A crença na alma originou-se do desejo de vencer

este medo, e daí sobreveio a divisão da Personalidade em duas partes – uma mortal e outra imortal” (RANK, 1939, p. 100). Assim, conforme Rank, as superstições em torno da alma, criadas a partir do medo do ser humano em relação à morte, permitiram o aparecimento do duplo.

Eduardo Kalina e Santiago Kovadloff apresentam, no livro *O dualismo*, outra perspectiva psicanalítica sobre o assunto. Para os autores, o dualismo é uma condição inerente ao ser humano e seu aparecimento é fruto de um determinado tipo de interação entre indivíduo e sociedade:

Quando nos encontramos na presença de dissociações maciças que desarticulam e deterioram a identidade pessoal, na medida que evidenciam a incapacidade de instrumentar as dissociações em benefício de sua integridade e integração, uma das consequências resultantes dessa incapacidade resulta no nascimento do fenômeno do duplo (KALINA; KOVADLOFF, 1989, p. 22).

De acordo com Kalina e Kovadloff, a sociedade é a estrutura onde se operam dissociações e expressões da dualidade. Nela, encontram-se regras e valores que não podem ser bur-lados ou transgredidos. Assim, em meio a limites, como o da morte, por exemplo, o contexto (seja ele histórico, econômico, político e social) em que se manifesta o fenômeno da dualidade é essencial para identificar o sentido do aparecimento do duplo: se ele se configura em uma questão de sobrevivência, um modo de assegurar uma vinculação social, ou ainda, construir uma outra identidade.

Clément Rosset, no seu livro *O real e seu duplo*, apresenta uma perspectiva diferente sobre o tema, definindo-o a partir da sua relação com a técnica da ilusão. Para o filósofo, a ilusão consiste em “transformar uma coisa em duas, exatamente como a técnica do ilusionista, que conta com o mesmo efeito de deslocamento e de duplicação da parte do espectador: enquanto se ocupa com a coisa, dirige seu olhar *para outro lugar*, para lá onde nada acontece” (ROSSET, 1988, p. 18). A ilusão é, portanto, uma forma de se afastar do real, como acontece na estrutura paradoxal do duplo. “Paradoxal, porque a noção do duplo, como veremos, implica nela mesma um paradoxo: ser ao mesmo tempo ela própria e outra” (1988, p. 19).

Neste ensaio, Rosset ainda destaca que o tema do duplo não aparece apenas na literatura romântica ou nos casos de desdobramento de personalidade, mas está presente em um âmbito cultural infinitamente mais vasto, isto é, no espaço de toda ilusão. O autor divide este espaço em dois: o da ilusão oracular (duplicação do acontecimento) e da ilusão metafísica (duplicação do mundo).

Segundo Fernando de Moraes Gebra, o discurso filosófico de Rosset diverge da leitura psicanalítica realizada por Rank. A principal diferença assinalada pelo pesquisador consiste na maneira de como ambos os estudiosos associam a temática da duplicidade com a questão da morte. Enquanto, para Rank, o duplo surge em decorrência do medo do ser humano em

relação à morte, ou seja, seria uma forma de continuar existindo em outro universo através de uma alma imortal, para Rosset (1988, p. 64) “o que angustia o sujeito, muito mais do que a sua morte próxima, é antes de tudo a sua não-realidade, a sua não-existência. Morrer seria um mal menor se pudéssemos ter como certo que ao menos se viveu”. Ou seja, o duplo, antes de estar relacionando com a figura da morte, é uma inquietação do ser humano em saber quem ele é, e qual o papel que ele ocupa no mundo, ou ainda, como enfatiza Gebra (2011, p. 38), faz parte do processo de construção da identidade do sujeito: “É no confronto com o duplo que o indivíduo constrói sua identidade. Esse duplo, ou esse Outro, em certos casos, pode ser todo um sistema social. Os outros podem olhar e apreender um determinado sujeito, configurando, nas relações de alteridade, a construção identitária desse indivíduo”.

No contexto da literatura fantástica, a questão do duplo surge como representação dos antagonismos humanos: belo/horrível, bem/mal, igualdade/diferença, racional/selvagem, subjetividade/objetividade, individual/social, etc. Conforme destaca Berenice Sica Lamas, a personificação destes antagonismos traz “a dualidade como uma impressão de estranheza entre os limites do real e do suprarreal, do natural e do sobrenatural, do racional e do irracional, da vida e da morte, explicitando as contradições do homem e da sociedade” (LAMAS, 2004, p. 46). Além disso, segundo a autora, “o duplo pode ainda representar a loucura em oposição à sanidade, ou os dualismos entre sentimento e razão, consciência e inconsciência, imanência e transcendência, e muitos outros” (2004, p. 46).

Mello reconhece que o tema da duplicidade do Eu mostra uma afinidade particular com a literatura fantástica. A justificativa não está somente no fato de a maioria dos estudos sobre o duplo citar, como exemplos, obras desse gênero, mas devido o Romantismo, também ser um período em que se “consolida a exploração do tenebroso e do irracional na ficção” (MELLO, 2000b, p. 117). Nessa perspectiva, a autora acrescenta que “a imagem do desdobramento, como revelação do lado desconhecido do homem, é muito explorada pelos românticos, que a representam através de um companheiro do herói que encarna sua outra face, que pode ser a mais autêntica, a mais espontânea ou até a mais vergonhosa” (2000b, p. 117).

## O DUPLO EM ESFING

*Esfinge* é considerado um dos primeiros romances de literatura fantástica brasileira do século XX, e também uma das obras mais reconhecidas, no gênero, do escritor Henrique Maximiano Coelho Neto. Nascido em 21 de fevereiro de 1864 na cidade de Caxias, Maranhão, morou a maior parte da sua vida no Rio de Janeiro. Aventurou-se por diversas escolas literárias tais como o Realismo, o Naturalismo e o Simbolismo, deixando uma bibliografia que ultrapassa 120 volumes. Esta sua ampla e variada literatura compreende 16 romances, entre os quais *A capital federal* (1893), *Turbilhão* (1906) e *Fogo Fátuo* (1929); algumas novelas; dezenas de coletâneas

de contos, fábulas e lendas; narrativas históricas; crônicas; peças teatrais; reminiscências, além de algumas conferências e obras didáticas.

A imagem literária de Coelho Neto encontra-se um tanto esquecida no cenário contemporâneo, todavia à sua época foi o autor mais lido do país, recebendo, por duas vezes, o título de “Príncipe dos Prosadores Brasileiros”, em concursos realizados pelas revistas *Fenix* (1925) e *O Malho* (1928). Além disso, foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras e indicado ao Prêmio Nobel de Literatura no ano de 1932 (COELHO NETO, 1964).

Segundo o historiador Brito Broca (1981), uma das razões da sua falta de popularidade reside nas críticas negativas que o autor recebe após a Semana da Arte Moderna. Até 1922, Coelho Neto teve uma crítica favorável, sendo reconhecido por Machado de Assis como um dos primeiros romancistas e escritores brasileiros. A partir desta data, inicia a “negação total” do escritor, acusado pelos modernistas de ser “a imagem viva do Passadismo” e de ter um estilo rebuscado, prolixo e que abusa de palavras difíceis e pouco usadas.

Na esfera do fantástico, o autor escreveu inúmeros contos e romances, sendo que muitos deles são desconhecidos do público contemporâneo. Entre suas obras mais conhecidas, no gênero, encontra-se *Esfinge* (1908), mas também podem ser citados, como exemplos de produções de literatura fantástica, o romance *Imortalidade* (1925) e alguns contos, como “O duplo”, republicado na antologia *O conto fantástico* (1959), organizada por Jerônimo Monteiro e “A casa sem sono”, reeditado na coletânea *Páginas de sombra: contos fantásticos brasileiros*, de Bráulio Tavares.

A trama de *Esfinge* consiste na história de James Marian, um formoso e excêntrico inglês que, ao chegar à pensão de Miss Barkley, no Rio de Janeiro, altera toda a rotina dos hóspedes que ali viviam:

Mas o que logo surpreendia, pelo contraste, nesse atleta magnífico, era o rosto de uma beleza feminina e suave. A fronte límpida, serena e como florida de ouro pelos anéis dos cabelos que por ela rolavam graciosamente, os olhos largos, de um azul fino e triste, o nariz direito, a boca pequena, vermelha e um pescoço roliço e alvo como um cipó sustentando a beleza perfeita da fisionomia de Vênus sobre a força viril e enérgica de Marte (COELHO NETO, 2011, p. 14).

Nessa primeira apresentação, feita pelo narrador, é perceptível a ambiguidade acerca da figura física de James Marian, uma criatura andrógina e portadora dos dois sexos: um rosto de mulher tão belo quanto o da deusa romana do amor, Vênus, e um corpo masculino e de porte atlético, comparado ao deus romano da guerra, Marte. Além do aspecto físico, o próprio nome do personagem também é ambíguo, fazendo uma alusão à duplicidade sexual que o atinge: James, nome masculino e Marian, nome feminino (MENON, 2009, p. 737).

Dessa forma, o herói carrega o seu próprio duplo, manifestado tanto na sua aparência,



que gera estranheza e curiosidade por parte dos demais moradores da pensão, quanto no seu interior: “No teu rosto se acentuava mais e mais a beleza feminina, mas o corpo se robustecia em másculo vigor e o coração se mantinha sempre mudo, inerte, indiferente, a ouro fio entre os dois sexos que se emparelhavam o disputando”(COELHO NETO, 2011, p. 89).

Na tranquila pensão de Miss Barkley, todos os moradores tentam desvendar qual é o mistério que perpassa a vida do jovem inglês. Dotado de uma beleza fascinante, mas estranha ao seu corpo, James divide opiniões no grupo, sendo alvo tanto de afeição quanto de desestima:

O comendador que não o via com bons olhos, só lhe chamava – o “Boneco”, e Basílio, sempre azedo, não o suportava, o achando ridículo com aquela cara de manequim de cabeleireiro. James entrara com uma bagagem de lorde e grandes recomendações de Smith & Brothers. Miss Barkley o admirava e, à noite, na varanda, o ouvia, com enlevo, falar das suas viagens nas terras bárbaras, em caravanas, caças de grande risco nos juncais da Índia, luta com uma cabilda negra, no Sudão, aventuras e temeridades de toda a sorte (COELHO NETO, 2011, p. 14).

Apesar das histórias de grandes aventuras que vivera em outros países, James Marian, na sua estada no Brasil, se apresenta sempre como um sujeito sombrio, retraído a todo o convívio, como se tivesse medo de que as pessoas em volta descobrissem algo a seu respeito. O único hóspede a aproximar-se dele é o narrador (não identificado por um nome), que acaba tornando-se um amigo íntimo e confidente. Em troca da amizade, James confia-lhe a tradução de um livro, dado pelo seu criador, um místico oriental chamado Arhat, que contém a história da sua vida. Esta é a grande oportunidade que o narrador tem de descobrir todo o enigma envolvendo aquela figura formosa e excêntrica: “[...] estava intimamente encantado com a proposta que me deixava no limiar do arcano, me ligando, pela inteligência, àquele estranho homem, cuja beleza era um mistério, maior talvez, do que suas excentricidades” (2011, p. 24).

No momento que inicia a tradução do livro, as narrações passam a intercalar dois tempos e, conseqüentemente, dois cenários distintos: o presente, que se refere aos acontecimentos em torno de James Marian, no Brasil, sobretudo as cenas na pensão de Miss Barkley, e o passado, alusivo às origens e a vida do protagonista, na Inglaterra, antes de sua vinda ao Rio de Janeiro. Este último tempo é apresentado na medida em que o narrador vai traduzindo a novela e descobrindo os detalhes que marcaram a história do jovem inglês. Há, portanto, na narrativa de Coelho Neto, a existência de estruturas duplicadas no tocante tanto à espacialização do romance quanto a sua temporalidade.

Uma das primeiras descobertas é a maneira como se deu o nascimento de James, fruto de uma junção de dois corpos mutilados: “Tomando a cabeça da menina e adaptando-a ao corpo do menino restabeleci a circulação, reavivei os fluídos e assim, retendo os princípios desde o Athma, que é a própria essência divina, refiz uma vida, em um corpo de homem, que és tu” (2011, p. 87). Nesta experiência excêntrica aparece o primeiro elemento fantástico da narrati-

va, ou seja, a fabricação de um ser, que ganha vida a partir de conhecimentos científicos ou da “Magna Ciência”, como define o místico.

A dualidade física do herói nasce desta união entre dois corpos de sexo opostos, mas, para além da aparência, o conflito interior é a sua esfinge indecifrável. Arhat conseguira definir-lhe um corpo masculino, apesar de um rosto de mulher, mas não pudera decidir qual alma iria imperar sobre o indivíduo: “Logo, porém, que te firmaste na vida, me assaltou uma dúvida incoercível sobre a alma que devia influir na tua existência, lhe imprimindo a feição moral [...] Qual delas seria a vitoriosa – a do menino ou a da menina?” (2011, p. 88).

Na tentativa de resolver este dilema, o místico procura, durante a infância de James, colocá-lo em convívio com seres dos dois sexos: Siva e Maya. Em meio a estes indivíduos, demarcados por traços de beleza e graça, fragilidade e força, meiguice e elegância, Arhat esperava que James despertasse alguma preferência. Todavia, ao acompanhar o experimento, não obtém nenhum êxito: “Nunca demonstrasse predileção e a carne se conservou impassível na presença quer dum, quer doutro, ainda que o olhar, por vezes, se exaltasse apenas admirando, extasiado na beleza” (2011, p. 89).

Fracassando nas experiências de definir a alma de James Marian, Arhat lhe entrega um livro, o mesmo que o narrador traduz, no Brasil, contendo o mistério da sua vida. Caberia, então, ao próprio herói encontrar a chave do seu arcano:

Tens neste livro toda a tua vida, mas o ideograma em que foi escrito só poderá ser decifrado por alguém que haja atingido a perfeição. Se conseguires descobrir uma inteligência privilegiada que interprete os símbolos serás no mundo como um anjo entre os homens, senhor de todas as graças, de todo o prestígio, uma vontade soberana e um espírito maravilhoso; se, porém, não obtiveres a chave do arcano, ai! de ti (COELHO NETO, 2011, p. 88).

Assim, se o herói conseguir decifrar a esfinge, que é a sua própria vida, ele terá a chance de atingir a complexidade da existência humana e, portanto, de ocupar um lugar de prestígio e admiração entre os homens, porém se não tiver sucesso, persistirá o sofrimento causado pela indecisão entre os dois sexos que lhe disputam:

Se em ti predominar o feminino que transluz na beleza do teu rosto, o rosto de tua irmã, serás um monstro; se vencer o espírito do homem, como faz acreditar o vigor dos teus músculos, serás como um imã de lascívia; mas infeliz serás como não houve no mundo se as duas almas que pairavam sobre a carne rediviva lograram se insinuar nela (COELHO NETO, 2011, p. 89).

Atormentado por este dilema da dupla sexualidade, James sai em busca da inteligência privilegiada que fosse capaz de interpretar os símbolos daquele livro misterioso. É nesse momento de suas “aventuras” pela Inglaterra, que o protagonista tem contato, pela primeira vez, com o mundo exterior. Até a adolescência, o inglês tinha vivido apenas no universo místico do

seu criador. O natural consistia para ele a vida feliz que tivera com o seu Mestre, onde seus desejos eram atendidos através das forças da natureza e a bondade realçava os prodígios. Agora, diante dos contrastes do mundo moderno, a realidade lhe aparece como se fosse o sobrenatural:

Visitei fábricas e oficinas e me comovi diante dos engenhos desumanos que, assim como o arado, revolvendo, sulcando a terra, mata as ervas humildes para que a seara do pão cresça, sem parasitas, assim vão eles desalojando os fracos em benefício dos fortes. Tudo vi. Saímos dos *squares* opulentos e chafurdávamos nas vielas nojas onde vermina um povo lúgubre, espectral, doloroso: homens, mulheres, crianças arrepanhando farrapos imundos à nudez macilenta, estendendo a mão descarnada, nos cercando, a esmolar pedidos, investindo com feição sinistra ou rastejando, a chorar [...]. Fugíamos acossados pelos maltrapilhos e, em breve, emergíamos no esplendor da cidade. Me ficava n'alma, de tais visões, um sabor amargo. E só verdadeiramente, compreendi o sobrenatural (COELHO NETO, 2011, p. 92-93).

Há, portanto, uma inversão de valores do mundo do herói, que até então desconhecia como era a vida nas grandes das cidades. Se no seu *habitat* ele presenciava a bondade, aqui, percebera os inúmeros problemas e conflitos sociais que atingem o ser humano, tais como a miséria e a sua escravização pela máquina, o sistema capitalista. Apesar de comover-se com tal situação, James conhece também os “divertimentos da noite”, ou seja, os prazeres que o mundo poderia lhe oferecer. Ele frequenta teatros, salas de concerto, circos colossais e até cafés eróticos, apreciando, dessa forma, os dois lados da modernidade: tanto o sofrimento dos excluídos quanto os privilégios dos favorecidos. No entanto, em todos os lugares, encontra no homem apenas o conhecimento superficial. Nem os sábios, nem os Mestres da Ciência conseguem decifrar-lhe o enigma.

Horrorizado consigo mesmo, sem saber qual a identidade predomina sobre o seu ser, a masculina ou a feminina, o herói acaba se definindo: “Cada flor tem o seu perfume próprio, uma vida não pode obedecer a dois ritmos. Duas almas em luta, sentindo diversamente, inutilizam o instinto que é o princípio da atração. Um monstro, um monstro que se devora a si mesmo, eis o que eu sou”(2011, p. 96).

Assim, a viagem de James ao Brasil não parece mais significar uma busca por respostas, pois o inglês demonstra estar “conformado” com o seu destino. Duas passagens comprovam esta suposição. A primeira acontece quando ele entrega o livro da sua história para o amigo narrador e declara: “[...] E quem sabe a história da sua alma? Quem?! Todos possuem um livro como este – visível ou invisível, não é verdade? A vida é assim: a temos sob os olhos e não a deciframos... e ela nos devora. É a Esfinge”(2011, p. 33). Ele encarna, portanto, no seu corpo dual o próprio enigma, constituindo-se em esfinge que se autodevora.

O segundo trecho ocorre juntamente com o mistério que envolve o final da narrativa. Enquanto o personagem narrador estava no seu quarto traduzindo a última parte da novela, um suposto fantasma de James Marian aparece, solicitando que lhe entregasse o seu livro místico:

“Venho lhe pedir os meus escritos – disse. – Devo partir, quero levá-los comigo. Se traduziu até o fim conhece uma vida singular, a história trágica de um infeliz que se arrasta dolorosamente pelos prazeres para se aturdir”(2011, p. 105). Após confirmar então a tragédia que lhe persegue, o inglês, ou o seu espectro, revela a razão da sua presença no Brasil: “Eu aqui procurei a Natureza, só me relacionei com a paisagem e com a luz; repousei e levo saudade da terra e do céu deste país de encanto”(2011, p. 105). Dessa forma, a sua vinda ao Rio de Janeiro, cidade de tantas belezas naturais, poderia ser uma tentativa de o herói voltar, ou ao menos encontrar, um lugar semelhante ao vivido por ele, na infância, junto com o místico Arhat, um ambiente em que pudesse sentir a força da natureza e diminuir o fardo da sua vida.

É nesta aparição enigmática de James Marian que acontece um segundo evento fantástico da narrativa. Aliás, outros já haviam se sucedido na pensão de Miss Barkley, como a estranha morte de uma hóspede, a professora Miss Fanny, que poderia ter se envolvido com o inglês. Em relação ao aparecimento do fantasma, não se sabe o que realmente ocorreu: para o narrador, o inglês estivera na pensão, e havia pegado, pessoalmente, o livro que contava a sua vida; porém, para os demais hóspedes, o andrógino já estava, naquela manhã do incidente, há milhas do Rio de Janeiro, retornando à Inglaterra.

Assim, o fantástico sobrevive, no romance de Coelho Neto, diante desse conflito entre o real e o sobrenatural, nesta hesitação do personagem frente ao fato inexplicável. A história termina com o narrador indo parar num hospício, entre o limiar da loucura e da razão:

Mas a dúvida, meu Deus!, a dúvida, que há de ser a minha eterna companheira, a dúvida torturante, ou melhor: a Certeza, que nunca provarei aos que me alijaram entre loucos, da verdade do incidente daquela tarde, a certeza horrível da visita de James Marian, da sua presença no meu aposento, do seu pedido, da entrega dos livros e dos originais, da sua partida, do rumor dos seus passos na escada... tudo, tudo! Essa Certeza, meu Deus!... Loucura? (COELHO NETO, 2011, p. 116).

Teria aquele livro estranho exercido alguma influência sobre seus pensamentos ao ponto de que imaginasse o espectro de James Marian? Deveria ele manter a vida de James em segredo e por isso sua consciência punira-lhe com tal visão? Para além deste episódio, o fantástico se mantém, sobretudo, na esfinge em torno do herói, que não é decifrada. É descoberta a razão da sua dualidade física, já que ele fora fruto da junção de um corpo de menino e de uma cabeça de menina, porém não do seu dualismo interior. James Marian retorna à Europa com o mesmo drama – o enigma indecifrável da alma, a indefinição da própria sexualidade. Portanto, o protagonista de Coelho Neto é um sujeito instável, fragmentado e melancólico, como define o personagem narrador: “A vida de James Marian se não é um mistério é uma loucura rebuçada em melancolia” (2011, p. 108). Além disso, é um sujeito que possui identidades “contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2005, p. 12-13), ou seja, formado por vários “Eus”, que desejam ser um só, mas não conseguem.

Por fim, é um, de tantos heróis, que tenta realizar a sua principal façanha: descobrir a si mesmo. Na verdade, James é um dos sujeitos modernos que não consegue viver a sua androginia, ou seja, assumir a sua homossexualidade. Esse fato decorre do olhar vigilante e severo do contexto da *belle époque* brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso do romance *Esfinge*, a manifestação da duplicidade está relacionada ao processo de construção da identidade do sujeito. James Marian carrega desde o nascimento o seu duplo. Ao ter um corpo de homem com cabeça de mulher, o personagem não tem uma definição, é uma esfinge, como diz o próprio nome da obra de Coelho Neto. Assim, James anda sempre por diferentes lugares tentando conhecer a si mesmo e, ao mesmo tempo, fugindo dos que o cercam, com medo de revelar a sua verdadeira identidade. James é uma representação do homem solitário definido por Lukács (2009, p. 106), que busca encontrar o sentido “em sua alma, nunca aclimatada em pátria alguma”.

Do mesmo modo em que há a busca de uma identidade, a manifestação do duplo é reveladora de uma “crise identitária”. De acordo com Hall (2005, p. 9) esta crise é recorrente a partir da perda de um “sentido de si” estável, e que pode ser chamada de “deslocamento ou descentração do sujeito”. James Marian vive o drama de não saber qual a sexualidade predomina sobre o seu ser, se a masculina ou a feminina. A “crise identitária” dá-se, então, pela via da dúvida e da incerteza, pois o herói perde o “sentido de si”, no momento em que não encontra uma explicação estável para a definição do seu gênero, ou também, devido ao contexto da *belle époque*, que não lhe permite a vivência do gênero em questão, no caso, a homossexualidade.

Analisar a temática do duplo na literatura permite trazer à tona discussões intrínsecas à identidade do sujeito moderno. Assim, esse processo de duplicidade e/ou desdobramento corresponde a um processo de se autoconhecer. O duplo permite através da relação com o outro (seu interior), a busca do conhecimento sobre si mesmo.

**ABSTRACT:** This article analyzes the process of unfolding character's personality James Marian, the novel's androgynous *Esphinge* (1908), of Coelho Neto. From different approaches of the theory of the double and context of modernity and repression, present in the Brazilian *belle époque*, seeks to understand how the manifestation of the duplicity in this modern hero. For the basis of this proposal, we seek to support in the works of authors such as Otto Rank and Clément Rosset.

**Keywords:** *Belle époque*. Coelho Neto. Double. *Esphinge*. Repression.

## REFERÊNCIAS

BRAVO, Nicole Fernandez. Duplo. In: BRUNEL, Pierre (Org.). *Dicionário de mitos literários*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. p. 261-288.

BROCA, Brito. Coelho Neto, romancista. In: EULALIO, Alexandre (Coord.). *Ensaio da mão canhestra: Cervantes, Goethe, Dostoievski, Alencar, Coelho Neto, Pompéia*. São Paulo: Polis; Brasília: INL, 1981. p. 177-198.

CAUSO, Roberto de Sousa. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875-1950*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 337 p.

COELHO NETO, Henrique Maximiano. *Esfinge*. Rio de Janeiro: Infinitum Libris, 2011.

COELHO NETO, Paulo. *Coelho Neto: Biografia para a juventude*. Rio de Janeiro: Minerva, 1964.

GEBRA, Fernando de Moraes. A desmontagem do ser humano e as técnicas do romance moderno no cinema: o duplo em *Cisne Negro*, de Darren Aronofsky. *Revista Literatura em Debate*, Frederico Westphalen, RS, v. 5, n. 8, p. 36-56, jan./jul. 2011. Disponível em:

<<http://www.fw.uri.br/publicacoes/literaturaemdebate/artigos/arld03.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Siva; Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

KALINA, Eduardo; KOVADLOFF, Santiago. *O dualismo: estudo sobre O retrato de Dorian Gray*. Trad. Oswaldo Amaral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 118 p.

LAMAS, Berenice Sica. *O duplo em Lygia Fagundes Telles: um estudo em literatura e psicologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 288 p.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009. 240 p.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKI, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000b. p. 111-123.

MENON, Maurício Cesar. A questão do duplo em duas narrativas brasileiras. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, 2007, Maringá. *Anais eletrônicos...* Maringá: UEM, 2009. p. 732-739. Disponível em:

<[http://www.ple.uem.br/3celli\\_anais/trabalhos/estudos\\_literarios/pdf\\_literario/077.pdf](http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/077.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2011.

RANK, Otto. *O duplo*. Trad. Mary B. Lee. 2. ed. Rio de Janeiro: Alba, 1939. 152 p.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Trad. José Thomaz Brum. Porto Alegre: L&PM, 1988. 88 p.

**EIXO TEMÁTICO 6:**  
**MOBILIDADES MIGRÁTORIAS E CULTURAIS E SEUS PROCESSOS**  
**DE REPRESENTAÇÃO**

## O BRASIL NA ÁFRICA E A ÁFRICA NO BRASIL EM A CASA DA ÁGUA, DE ANTONIO OLINTO

Adriana Maria Romitti Albarello<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho ocupa-se do estudo da obra *A casa da água* (1969), de Antonio Olinto. A partir das noções de deslocamento, memória e identidade, busca-se compreender a hibridização resultante do duplo deslocamento do negro, que, tendo sido escravizado, é trazido ao Brasil, e com o término da escravidão, retorna à África, e ou a resultante do movimento Brasil/África, por parte de seus descendentes. Como exemplo dos retornados, enfoca-se Catarina, personagem cuja trajetória envolve o deslocamento África/Brasil/África, evidenciando o papel da memória na formação identitária nesse contexto. Analisa-se, também, o deslocamento do afro-brasileiro em direção à África, na figura de Mariana, e sua construção identitária naquele continente. Ainda, estuda-se a quarta geração, que compreende os três filhos de Mariana, ressaltando sua construção híbrida. Finaliza-se constatando a impossibilidade de resgatar os posicionamentos identitários, os quais ficam restritos à memória, visto que a exposição à diversidade cultural, linguística e religiosa hibridiza e transforma o sujeito.

**Palavras-chave:** *A casa da água*. Antonio Olinto. Identidade. Memória Cultural. Os retornados.

O presente trabalho tem, como objeto de estudo, *A casa da água* (1969), de Antonio Olinto, primeiro romance da trilogia *Alma da África*. Nesse estudo, a análise da África no Brasil e do Brasil na África incluirá, além da avó Catarina, Mariana e seus filhos Joseph, Ainá e Sebastian em razão do trânsito desses personagens entre essas localidades. A partir da abordagem de aspectos referentes ao deslocamento e à (re)construção da identidade cultural, através da memória, busca-se compreender a hibridização resultante do duplo deslocamento do negro, que, tendo sido escravizado, é trazido ao Brasil, e com o término da escravidão, retorna à África, e ou a resultante do movimento Brasil/África, por parte de seus descendentes. Dessa forma, enfocar-se-á a maneira peculiar como esses personagens constroem a África no Brasil e o Brasil na África.

O primeiro desses trânsitos é representado pela personagem africana Catarina, que, após ter sido capturada na África, e vendida como escrava no Brasil, volta à Nigéria, sua terra natal, agora por vontade própria e sob o olhar de liberdade. Na companhia da matriarca Catarina, viajam a filha, Epifânia, e os três netos, dentre os quais a protagonista da obra, Mariana, que assume a função de líder da família, após a morte da avó. Mariana representa o indivíduo que procura estabelecer laços com a comunidade africana, mas sem se esquecer do Brasil, seu país

---

<sup>1</sup>Mestre em Letras - Literatura pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen - RS. Professora de língua portuguesa na Escola de Educação Básica da URI e na Rede Estadual de Ensino. Endereço eletrônico: adrimra@yahoo.com.br



de origem; por outro lado, Catarina deseja resgatar a sua identidade africana, ou seja, sua vida interrompida quando é enviada ao Brasil para ser escrava. Já a quarta geração, que compreende os três filhos de Mariana, demonstra a aquisição dos costumes do colonizador, estudando na Europa, porém, sem abandonar os referenciais africanos de sua terra natal.

Segundo Eurídice Figueiredo, durante o século XIX, muitos afro-brasileiros retornaram à África, sobretudo na região do Golfo de Benin, mais precisamente em Benin, Nigéria, Togo e Gana. A maioria desses retorna por vontade própria e se instala na África, criando uma comunidade de brasileiros. Isso acaba sendo tematizado por alguns escritores brasileiros, como Antonio Olinto, em *A casa da água*, e Ana Maria Gonçalves, em *Um defeito de cor* (2007). Também, a escritora antilhana Maryse Condé aborda essa questão em *Segu* (1984-1985). As três obras referidas estão centradas na figura da mulher que retorna e ressaltam a força e a capacidade de superação dessas mulheres, diante dos obstáculos da vida. (FIGUEIREDO, 2010, p. 235).

*A casa da água* foi produzida a partir da experiência de Antonio Olinto, na Nigéria, como adido cultural da Embaixada Brasileira. Segundo Claudia Condé, “[a] matéria prima de *A casa da água* é a conexão Brasil-África, seu povo, seus costumes, suas particularidades”. (2005, p.94). Em outras palavras, essa vivência deu ao autor a visão de mundo necessária à criação desse primeiro volume de sua trilogia africana, a qual tem como sequência *O rei de Keto*(1980) e *Trono de vidro*(1987), que fecha a série.

O romance *A casa da água* marca a estreia do autor como romancista. Foi escrito no Rio de Janeiro, após a publicação de *Brasileiros na África*(1964), obra jornalística que contém as memórias e as vivências africanas de Antonio Olinto. Na leitura de ambas, verifica-se a associação de personagens da ficção a algumas pessoas mencionadas em *Brasileiros na África*. Assim, a partir do estudo histórico, Olinto envereda pelo caminho do imaginário, transformando os fatos em literatura, retratando o negro africano e o negro brasileiro, sua dificuldade de readaptação, o sentimento de viver em um entre-lugar, mas, sobretudo, a superação, o sucesso.

O deslocamento para um novo território dá origem a um conflito, em que os envolvidos nesse processo passam a buscar meios para se adaptarem à nova situação. Forjam, então, um espaço intersticial, a que Homi Bhabha chama de entre-lugar, ou terceiro espaço, o qual é um desacordo entre dois tempos que dá origem a um tempo renovado, que possibilita negociar e traduzir as identidades culturais individuais, na temporalidade desconexa da diferença entre culturas. (BHABHA, 1998, p. 27). Esses interstícios representam o espaço de negociação das experiências, do interesse comunitário e do valor cultural, responsáveis pela formação dos sujeitos.

O entre-lugar é formado pelas vivências do indivíduo, dividido entre duas culturas distintas, sem a síntese negadora de ambas, mas a partir do amálgama dessas experiências. Então, ocupar esse entre-lugar é assumir uma posição híbrida, que se constitui na interação entre as

diferentes culturas. Então, é no confronto entre dois espaços que surgem as afinidades e as diferenças entre as culturas, abrindo espaço para a negociação de ideias contraditórias e opostas que abrem espaço para o novo. Rearticula-se, assim, a cultura, gerando uma tradução de elementos que não são “*nem o Um*”, “*nem o Outro*”, “*mas algo a mais*”, que contesta os termos e territórios de ambos. (BHABHA, 1998, p. 55).

Como as identidades estão em constante transformação, o indivíduo submetido ao deslocamento precisa negociar entre culturas e tradições, entre o lá e o cá, o que possibilita o surgimento do terceiro espaço e, a partir deste, o surgimento de outros posicionamentos. Esse processo dá origem a algo novo, que carrega um pouco de cada uma das identidades formadoras, sem se confundir com nenhuma delas.

De acordo com Hall, as pessoas submetidas à diáspora

retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (HALL, 2005, p. 88-89).

O indivíduo dispersado de sua terra natal apresenta uma cultura híbrida, que não oferece possibilidade de recuperação da identidade cultural de outrora. Nesse contexto, a busca da identidade se dá a partir dos deslocamentos e das vivências do indivíduo, no passado, e da diversidade de culturas a que é submetido por esse trânsito. Assim, a memória pessoal é o elo com os fatos do passado, que não pertencem somente ao indivíduo, mas a todo o seu grupo. A memória é o elemento que contribui no autorreconhecimento do sujeito como integrante de uma comunidade. Ela é o meio pelo qual o ser humano pode se redescobrir, identificar-se a partir de uma reflexão sobre a experiência individual, fazendo uma relação com as experiências coletivas.

Em *A casa da água*, a memória individual da protagonista Mariana e da avó Catarina estão arraigadas em diferentes contextos. As lembranças desencadeiam-se de modos diversos, seja através de uma imagem, de um objeto, uma cor, sensações, palavras. Essas recordações surgem sem ordem cronológica, a partir do apelo do momento, e presentificam, em forma de *flashes*, algumas vivências anteriores. Assim, é a memória que serve de fio condutor para essa obra; é o que move os personagens do romance.

A transformação do ser humano pelas vivências em diferentes territórios é visível em *A casa da água*, inicialmente em relação à personagem Catarina. No Brasil, a matriarca havia reconstruído as lembranças do passado africano, e acredita que precisa regressar para resgatar as vivências, como forma de reapropriação de um espaço existencial. Assim, movida pela me-

mória, não mede esforços para realizar a viagem de volta ao continente africano. Contudo, uma vez na Nigéria, Catarina volta-se para as memórias do espaço brasileiro, pois não reencontra a África idealizada e percebe a impossibilidade de sua recuperação através da volta ao país natal. Na verdade, a África construída no Brasil por essa personagem faz parte do seu imaginário, pois nem o espaço geográfico nem a própria comunidade resistem às transformações. Enquanto viveu no Brasil, a ex-escrava fez da África uma construção fantasiosa, como estratégia de fuga da realidade. Dessa forma, o retorno desejado, quando acontece na prática, é para um mundo novo para ela, que não é o do passado nem o do presente, mas um terceiro, formado a partir do movimento de pessoas e das transformações do tempo.

A exposição à diversidade cultural no Brasil fez com que assimilasse costumes tipicamente brasileiros, como a participação em cerimônias religiosas de santos e comemorações da tradição popular, como as do bumba meu boi. No retorno, encontra uma África diferente daquela que existia antes de se tornar escrava. Assim, por ter adquirido características culturais dos lugares por onde transitou, Catarina precisa conviver com as diferenças nesse novo espaço: os parentes que ela não mais encontra em Abeokutá, sua cidade natal, a presença dos colonizadores ingleses, a língua inglesa, as modificações no espaço físico nigeriano, dentre outras, além das transformações que ocorreram com ela própria.

Diante da realidade africana, a avó desenvolve um sentimento saudosista do passado no Brasil, pois carrega consigo uma valoração positiva do Brasil, mesmo tendo vivido, nesse país, os momentos mais dolorosos da vida, no período da escravidão. O regresso ao lugar de antes não é uma volta para casa. Então, aos poucos, ela começa a frustrar-se por não reconhecer mais seu continente e se dá conta de que sua cidade imaginada é uma ilusão do passado que jamais poderá ser reencontrada.

A exposição de Catarina à diversidade cultural, enquanto viveu no Brasil, a tornaram um ser híbrido. Isso ocorre, principalmente, nos costumes religiosos, com a preservação das tradições dos negros, que cultuavam seus orixás, e na participação, também, nas celebrações católicas. Esse sincretismo é visível em *A casa da água*, dentre outros momentos, na fala de Catarina, antes da viagem à África:

Sabia que seria ajudada na viagem, Xangô seguraria o barco para que nele nada de mau acontecesse, seu machado duplo era capaz de tudo, Nossa Senhora do Rosário, a santa dos pretos, auxiliaria também, já visitara a irmandade da Bahia, estivera com pessoas que organizavam as procissões, a de Nossa Senhora dos Prazeres estava longe, lembrava-se das congadas do Piau, o rei e a rainha na frente, as fitas coloridas, os espelinhos, muito diferentes das festas com tambor de Abeokutá. (OLINTO, 2007, p. 39-40).

As festas religiosas e os santos africanos estão inseridos no contexto brasileiro. O candomblé é uma religião de origem africana, também chamada de religião dos orixás. Estes, de

procedência iorubá, segundo os preceitos sagrados, zelam por partes específicas do mundo e da natureza. É por isso que Catarina pede proteção a Xangô, o deus da justiça e do trovão, para que tudo dê certo na viagem. Também, menciona Nossa Senhora do Rosário, de origem católica, adotada pelos negros. Já na África havia a devoção devido à influência portuguesa; era considerada a santa dos pretos, pois criam que aliviava seus sofrimentos. (MELO, 2004). Essa santa é uma transposição de Iemanjá, a rainha das águas. Catarina faz ainda referência a Nossa Senhora dos Prazeres, santa católica de origem portuguesa, a qual foi trazida pelos jesuítas com o intuito de catequizar os índios. Nessa evocação dos santos, a personagem compara a congada do Piau com as da Nigéria. No momento em que ressalta as diferenças entre as festas, a saudade da África aumenta.

Já na África, a avó percebe que o sonho alimentado durante toda a sua vida foi em vão; o regresso não é capaz de preencher o espaço deixado entre a vinda e a volta. Catarina, então, sentindo-se uma estrangeira em sua própria terra e, diante de dois espaços, a África e o Brasil, fecha-se em seu mundo interior e desiste de viver, por não ter conseguido reapropriar-se de seu espaço africano da juventude.

O sepultamento dessa personagem foi marcado por homenagens, pois, para os africanos, a morte tem significados especiais. Diferentemente da cerimônia de sepultamento brasileira, é uma festa alegre e comemorativa. Quando acontece com pessoas jovens, há uma pequena cerimônia, pois é a vida interrompida precocemente. Por isso, não há lugar para comemorações. Já com idosos é diferente. As cerimônias são marcadas pelos sons dos tambores, por danças, cumprimentos; enfim, é a expressão do estreitamento dos laços comunitários como forma de vencê-la, pois creem na continuidade da existência em outro plano.

Na Nigéria, a neta de Catarina, Mariana, vivencia uma situação diferente da avó. Ela aprendeu a cultura africana por vivência no solo africano. Assim, acaba estabelecendo elos com a comunidade, o que fez com que sua relação com a África se tornasse tão forte como a que sua avó Catarina manteve com esse continente, por meio da memória, durante o tempo em que viveu no Brasil.

Mariana procura construir suas posições identitárias, preservando as lembranças do espaço brasileiro. No Brasil, quando menina, assimilou a cultura de sua terra natal, porém com influência da cultura africana preservada pela avó, Catarina. Depois, na Nigéria, vivencia a cultura africana em primeira mão, e escolhe permanecer na África. Das três gerações que se deslocam do Brasil à África: a avó, Catarina, a mãe, Epifânia, e Mariana e os irmãos, são estes últimos, representantes da terceira geração, os únicos que parecem se habituar na Nigéria.

Mesmo sem esquecer o Brasil, Mariana se adapta à realidade local. Evidencia-se o interesse da personagem em fixar suas raízes na terra estrangeira, pois queria um destino diferente do de sua mãe Epifânia, que se sente em um espaço que não lhe pertence; uma afrodescendente

com a sensação de estar em um país estrangeiro. Por isso, Mariana, exposta à diversidade cultural de Lagos, busca interagir com as culturas, por meio da linguagem, no contato com a língua iorubá, falada pelo africano, a inglesa, por influência da colonização, e a portuguesa, sua língua de origem; na religião com o culto dos orixás e a interação com festas brasileiras.

Antônio e Emília, irmãos de Mariana, por serem muito jovens não tiveram dificuldades de adaptação na Nigéria. Antônio cresceu, começou a trabalhar como marceneiro e depois nas lojas de Mariana; mais tarde, no intuito de expandir os negócios de exportação da irmã Mariana decide retornar ao Brasil. Já Emília, casa-se cedo, tem filhos gêmeos e é abandonada pelo marido. Segue sua vida na África sob os olhares da irmã mais velha.

Para Mariana, que conheceu a África, primeiro pelas lembranças da avó, o passado brasileiro é suporte para suas realizações, pois é por meio da memória do tempo vivido no Brasil que ela busca a inspiração e as ideias para se construir e realizar no continente africano. Em *A casa da água*, o que deflagra algumas das recordações da protagonista é a enchente que ela vivenciou, quando menina, no Piau. A sequência de imagens dessa enchente contribui para a construção da memória de Mariana, e, ao longo do romance, surge como representação de um passado individual e coletivo. Já na África, tempos depois, uma dessas representações remete a lembranças do Brasil, de onde surge a ideia da construção do poço:

[...] um dia viu um grupo de homens fulanis tangendo vacas pela rua, lembrou-se da semana que passara num engenho de cana, dos bois e vacas que havia lá. E viu diante de si o poço. Era isto: tinha gostado de sentar-se perto do poço, olhava cada moça que chegava, com um vaso na cabeça ou no ombro, quando não havia ninguém por perto Mariana tirava a água que lhe escorria pelo vestido e tentava distinguir o que havia no fundo. Era isto: Lagos precisava de um poço, Mariana faria um no quintal da casa, venderia água em vez de vender obis. (OLINTO, 2007, p. 126-127).

Nessa ocasião, Mariana, na tentativa de conseguir recursos para o sustento da família e com a escassez de água, descobre que a cidade seria abastecida pela água que viria de Abeokutá, pois Lagos era cercada por lagoas de água salobra. Devido a esse fato, as imagens do passado emergem e Mariana começa a transformar a ideia em projeto, pesquisando tudo a respeito do assunto, desde o significado da palavra poço, até como construí-lo.

O ato de rememorar se manifesta como um recorte seletivo do passado, por meio de *flashes* que respondem à evocação do presente da protagonista, pois não é possível resgatar todas as suas vivências. São as memórias que a personagem tem de situações que envolvem a água que movem a sua vida: a enchente no Piau, o mar na viagem de regresso, as lagoas que circundam Lagos e a água potável do poço, que lhe deu uma razão, um sentido, como ela mesma diz: “É que eu comecei a ser eu depois que fiz um poço”. (OLINTO, 2007, p. 182).

Nesse contexto, a figura materna é a referência. Em muitas sociedades africanas, a identidade da mulher é determinada pela fertilidade, pelo fato de ser mãe, o que lhe garante respeito

e consideração. Em *A casa da água*, Mariana assume o papel da mulher-mãe, condutora do destino da família, procurando formas de ascender socialmente, através de suas ideias postas em prática.

Na obra *A casa água*, os filhos da protagonista, Joseph, Ainá e Sebastian, convivem desde cedo com a pluralidade de culturas, em razão dos deslocamentos de pessoas entre os lugares onde transitam: Nigéria, Benin, Zorei, Alemanha, Inglaterra, França. Para os habitantes da Nigéria, a metrópole é a Inglaterra; já em Benim e Zorei, a colonização é feita por franceses e alemães.

Seguindo por diferentes caminhos, esses descendentes sempre estiveram ligados às raízes africanas, herdadas da mãe. Joseph, Ainá e Sebastian fazem parte da quarta geração da família, que tem ascendência africana e brasileira: são bisnetos de uma africana, netos e filhos de brasileiras. Os dois mais velhos nascem na Nigéria, e o mais novo em Zorei. Assimilam a cultura dos países que colonizam sua região e acabam estudando, na Europa, nesses mesmos países. Mesmo morando muitos anos fora da África, nunca esquecem as tradições africanas nem as brasileiras, conservadas e transmitidas pela própria Mariana, como as festas religiosas e as comemorações. Um exemplo é o retorno à África de Sebastian, o qual é saudado com uma festa.

O almoço teve logo início, pratos e mais pratos de carne, de arroz, de bolos de mandioca, de abarás e acarás, foram trazidos para debaixo da cobertura de folhas, cada um pegava num prato, Sebastian, Mariana e o resto da família sentaram-se no centro, abriram garrafas de vinho, surgiram brindes de todas as partes, um grupo de tocadores de atabaques e de xilofones enchia o ar de ritmos, Fatumbi estava ao lado de Mariana, comia com prazer, de vez em quando dizia um oriki de louvor à festa [...] uma garrafa de cachaça descoberta por seu Justino passou de mão em mão, Atondá e Pedokê preferiam vinho-de-palmeira, Padre Pierre elogiou o vinho português, o comandante do forte, que estava não muito longe, agradeceu, moças saíram para o descampado além das cobertas e dançaram ao som dos tambores, [...] então de trás do sobrado saiu um conjunto de bumba-meu-boi, fora levado de Porto Novo para homenagear Sebastian, o boi corria atrás das crianças, as figuras gigantescas se moviam no ar, pareciam ter vida própria [...]. (OLINTO, 2007, p. 289-290).

A festa reflete a mistura de costumes. Esses sujeitos africanos hibridizados, quando realizam suas comemorações, fazem uso de tradições tanto da África, onde vivem, quanto do Brasil, onde viveram sua avó Epifânia e sua mãe Mariana. Além desses dois espaços, inclui-se a cultura dos países que colonizaram a África: Inglaterra, França, Alemanha, dentre outros. Esse intercâmbio cultural demonstra a pluralidade sociocultural desses lugares.

Observa-se, aqui, a importância de certos elementos na cultura africana, mostrando que a população, mesmo sob o regime do colonizador, tenta conservar costumes, demonstrando que os laços construídos com uma comunidade podem ser preservados, porém não de forma inalterável.

Situação semelhante ocorre com os costumes tipicamente brasileiros. Catarina, enquanto viveu, mesmo sem perceber, retomou tradições, dentre elas as festas religiosas e as comemorações como o bumba meu boi, sempre presente na comunidade brasileira, da qual tomaram parte na cidade de Lagos. O sincretismo religioso é visível no excerto que relata a festa de brasileiros de que Catarina, a filha Epifânia e a neta Mariana participam, pouco depois da chegada à Nigéria. A festa era na casa de Seu Alexandre, um brasileiro que também havia retornado à África e que conservava costumes tipicamente brasileiros, como o bumba meu boi:

Os calungas eram enormes figuras da mulher, do boi, do burro, da ema, que formavam o bumba-meu-boi, Mariana ficou logo sabendo que em Lagos chamavam essa brincadeira de burrinha, viu quando um homem entrou dentro da armação da mulher, tocaram música em instrumentos, cantaram, o boi investia contra os que estavam ao redor, [...] De repente surgiu uma briga num canto, homens com pedaços de caixote nas mãos começaram a bater nos que dançavam, pessoas de casa foram em defesa dos amigos, o boi correu para dentro, na porta de entrada do sobrado de Seu Alexandre havia um cartaz onde estava escrito *Viva Deus*, [...]. (OLINTO, 2007, p. 80-81).

Isso demonstra que o Brasil também sobrevive na Nigéria, com a preservação dos costumes adquiridos não só pela família, mas por todos os outros brasileiros retornados, enquanto habitantes do espaço brasileiro, revelando a influência dessa cultura na vida dos africanos que fazem o caminho de volta. São as festas africanas convivendo com as realizadas por brasileiros e descendentes destes, como lembranças do passado.

Assim, como um conjunto vivo de relações, a identidade cultural estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Isso faz com que, apoiados nas lembranças de sua comunidade, as personagens desenvolvam sentimentos de pertencimento e interação, com os espaços que passam a habitar. Em outros termos: a memória se torna suporte da identidade, e o espaço interfere na realidade do indivíduo.

**ABSTRACT:** This paper deals with the study of Antonio Olinto's *A casa da água* (1969). Departing from notions of displacement, memory e identity, it seeks to understand the hybridization resulting of the double displacement of the black population which, having been enslaved and brought to Brazil, returns to Africa after the abolition of the slave trade, and the one resulting of their descendants transit between Brazil and Africa. As an example of the returnees, the text focuses on Catherine, a character whose career involves the displacement Africa / Brazil / Africa, highlighting the role of memory in identity formation in this context. The Afro-Brazilians transit towards Africa, represented by Mariana and her identity construction in that continent is also dealt with. Finally, this study highlights the fourth generation, which comprises Mariana's three children, emphasizing their hybrid character. Data analysis allows one to exemplify the impossibility of recovering past identity positions, which can only be relived through memory, because cultural, linguistic and religious diversity has – in the case of these characters – hybridized the subject, transforming her/him.

**Keywords:** African returnees. Antonio Olinto. Identity. Cultural memory. *The water house*.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CONDÉ, Cláudia de Morais Sarmiento. *Antonio Olinto: o operário da palavra: uma viagem da realidade à ficção*. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MELO, Veríssimo de. Festa de Nossa Senhora do Rosário (dos pretos) em Jardim do Seridó. *Jangada Brasil*, v. 7, n. 73, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.jangadabrasil.com.br/revista/dezembro73/fe73012c.asp>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

OLINTO, Antonio. *A casa da água*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.





## O RELEMBRAR, O TECER E O ESQUECER EM *PONCIÁ VICÊNCIO*, HISTÓRIA FEITA DE RETALHOS DE MEMÓRIA.

Cátia Cristina Bocaiuva Maringolo<sup>1</sup>

**RESUMO:** O tear onde se encontram os fios que compõem o tempo, onde as moiras tecem tempo presente, passado e o-que-há-de-vir é o mesmo trabalho artesanal realizado por Ponciá que tenta emendar um tempo no outro, e encontrar algum significado para sua existência. Tece-se o presente sempre tendo em vista um passado, que parece repetir os mesmos acontecimentos. Ponciá tenta emendar o tempo de seu avô e a herança que lhe fora guardada com seu presente seco, miserável e sem possibilidade de um futuro, uma vez que seu amanhã “era feito de esquecimento”. Assim, o lembrar configura-se como a vontade de tecer os fios da memória de um povo, de uma cultura, construindo assim a identidade de Ponciá Vicêncio. Pelas mãos do narrador, presente e passado, se entrecruzam tornando o trabalho de tecer o tempo um trabalho artesanal, onde os detalhes somente são mostrados ao final. O tecer, o (re)lembrar e o esquecer de Ponciá são as três moiras, que na antiguidade clássica, eram responsáveis pelo destino dos homens e dos deuses. Relembrar-se de um passado que é tecido pelas mãos de um narrador, a fim de proporcionar o esquecimento de acontecimentos antigos, não para renegá-los ao silêncio e a total negação, mas para evitar que ocorram novamente. Pretende-se analisar a memória como procedimento narrativo para a (des) construção da personagem Ponciá Vicêncio do romance de mesmo nome, da escritora Conceição Evaristo, tendo em vista a problematização de conceitos como memória, história e o esquecimento.

**Palavras-chave:** História. Identidade. Literatura. Lugar da memória. Memória.

### INTRODUÇÃO

Na antiguidade clássica as Moiras, três irmãs consideradas deusas — Cloto, Láquesis e Átropos —, eram responsáveis pelo destino dos mortais, especialmente a duração da vida de cada pessoa e os seus sofrimentos. Eram representadas como três anciãs que teciam em forma de fio o tecido da vida dos homens.

Cloto, que em grego significa “fiar”, era responsável por segurar o fio e tecer o fio da vida; Láquesis, cujo nome significava “sortear”, enrolava o fio e sorteava os nomes daqueles que deveriam morrer; e por último, Átropos, sendo a mais irredutível e inflexível, não admitia a volta, sendo responsável pelo corte do fio da vida, impondo o fim ao ser humano.

Tecendo o destino dos personagens, assim com as Moiras, o narrador de *Ponciá Vicêncio* (2003), é responsável por colocar o fio no tear, segurar com cuidado e decidir quando cortá-lo. A narrativa é tecida como em um trabalho artesanal, do mesmo modo que uma colcha

---

<sup>1</sup>Mestranda do programa de pós-graduação em Estudos Literários, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / Faculdade de Ciências e Letras, campus da Araraquara, São Paulo, SP.

de crochê, sempre dando voltas, sempre tendo em vista a primeira laçada, a mais importante, que dá suporte a toda a narrativa. Os detalhes deste trabalho cuidadoso, minucioso e artesanal, somente podem ser vistas ao final de todo o trabalho. A vida de Ponciá, seus desejos, sofrimentos, sonhos e misérias, são mostrados aos poucos, em um duro e poético trabalho de recordar.

Ponciá gastava a vida em recordar a vida. Era também uma forma de viver. Às vezes, era um recordar feito de tão dolorosas, de tão amargas lembranças, que lágrimas corriam sobre o seu rosto; outras vezes eram tão doces, tão amenas as recordações que, de seus lábios surgiam sorrisos e risos. (EVARISTO, 2003, p. 93-94).

Ponciá gostava de ficar sentada perto da janela, olhando para o céu, para o nada, relembrando acontecimentos passados. Não fazia planos para o futuro e nem para presente, pois seu “futuro era feito de esquecimento”. O romance da escritora Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio* (2003) é feito de retalhos de memória, “costurados” pelo narrador dando sentido à vida da personagem principal, Ponciá, que dá nome ao romance. Tempo presente e tempo passado se entrecruzam e se misturam, algumas vezes, dando voltas que, parecem não sair do lugar. A memória do passado serve, não somente, como resgate das origens — dos que já foram — mas, principalmente, como caráter constitutivo da identidade da personagem feminina dentro da narrativa. É por meio do recordar que a vida e as experiências da personagem protagonista ganham contornos e a herança deixada por Vô Vicêncio se presentifica.

E de todas as pessoas, Ponciá ouviu a mesma observação. Ela era a pura aparência com Vô Vicêncio. Tanto o modo de andar, com o braço para trás e mão fechada como se fosse cotó, como ainda as feições do velho que se faziam reconhecer no semblante da jovem moça. A neta, desde menina, era o gesto repetitivo do avô no tempo. (...) Bebia aos detalhes cuidadosamente o tecido roto de um passado, como alguém que precisasse recuperar a primeira veste para nunca mais se sentir desamparadamente nua. (EVARISTO, 2003, p.63).

A narrativa entrecortada e fragmentada apresenta os moldes de uma narrativa oral na qual o narrador (re)conta uma história de modo lento, simples e delicado, como se estivesse realizando um trabalho artesanal, tecendo a história de um povo e de uma cultura. O narrador, como afirma Bosi, é o responsável por transformar a matéria narrativa em experiência humana.

O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principados pela sua vez. Tira segredos e lições que estavam nas coisas, faz uma sopa deliciosa das pedras do chão, como no conto da Carochinha. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. (BOSI, 1979, p.48)

O trabalho da narrativa é similar à manufatura de esculturas de barro feitas por Ponciá e sua mãe, quando a protagonista ainda era uma menina. Ponciá tenta emendar “um tempo no outro”: o tempo passado, marcado pela figura de seu avô, com seu próprio presente melancólico, angustiado e vazio. A busca por emendar um tempo no outro serve também como construção

da identidade da personagem Ponciá, que, assim como a própria narrativa é fragmentada e entrecortada, em constante busca de consolidação. Assim como uma colcha de crochê, a narrativa também se volta à primeira laçada, ao primeiro ponto, e a herança de Vô Vicêncio se presentifica.

### **PONCIÁ VICÊNCIO E CONCEIÇÃO EVARISTO: HISTÓRIA DE MULHERES.**

“Talvez essas mulheres, como eu, tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe sua inscrição no interior do mundo. (...) A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias de ninar os da casa-grande, e sim para acordar-lhes dos seus sonos injustos. (EVARISTO, 2009).”

Em um discurso realizado em Nova York, EUA em 2009, Evaristo tentou definir a sua produção literária classificando-a como escrevivência, a tentativa de conciliar a produção literária e acadêmica com sua experiência de mulher negra dentro de uma sociedade que ainda se baseia em falsas concepções de raça, que ainda prega, após mais de duzentos anos após a libertação dos escravos, a supremacia de uma raça em detrimento de outra.

De acordo com Anselmo Peres Alós, “Evaristo vem marcando sua produção acadêmica e literária com um posicionamento que busca privilegiar a sua vivência de mulher negra na sociedade brasileira. (2011, p.258)”. Para a escritora, poder utilizar da linguagem poética significa assegurar o direito à fala, pois a criação literária possibilita “ocupar um lugar vazio apresentando uma contrafala ao discurso oficial, ao discurso do poder (EVARISTO, s/d, p.03)”.

Nascida em 1946, em Belo Horizonte, e residindo no momento no Rio de Janeiro, atualmente a autora tem três romances publicados: *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da memória* (2006) e, o mais recente, *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), o qual está concorrendo ao prêmio Telecom/ Portugal (2012) de melhor livro em crônica/conto. Entre suas obras individuais estão *Poemas da Recordação e Outros Movimentos*, antologia poética, de 2008, que recebeu o Prêmio Portugal TELECOM 2009, figurando entre as 50 melhores publicações do mundo em Língua Portuguesa. Seus textos foram publicados nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Alemanha.

Seu romance mais famoso publicado em 2003 é *Ponciá Vicêncio*, que já tem uma versão em inglês publicada pela HOST Publications, tornando Evaristo a segunda escritora afro-brasileira a ter uma versão em países estrangeiros, após Carolina Maria de Jesus com *Quarto de despejo* (1960).

Ponciá, em romance de mesmo nome, tenta (re)construir a própria identidade, que está atrelada ao passado de seu avô e a herança que ele havia lhe deixado. De acordo com Cristiane Montarroyos Santos Umbelino, “ao procurar a própria identidade, a

protagonista também tentava reencontrar, por meio das lembranças, as raízes de seu povo (2010, p. 04).”

A narrativa de *Ponciá Vicêncio*, fragmentada e entrecortada, sendo como classificada por Umbelino como uma “narrativa mnemônica”, romance tecido por memórias, configura-se como uma narrativa em *flashback*, na qual, o narrador reconta uma história, já acontecida e em partes, como uma lembrança, uma rememoração. Não há divisão em capítulos nominados, somente distinções gráficas. Os capítulos são curtos e é comum que o capítulo seguinte iniciasse com alguma menção ao capítulo anterior, como se o narrador, ao visitar a própria memória tentasse não esquecer os fios que formam a colcha narrativa. O trabalho do narrador é um trabalho artesanal, lento, simples e delicado. A estrutura do romance é elaborada em círculos concêntricos, sempre dando voltas, mas, a cada nova volta realizada, podem-se perceber novos detalhes do trabalho. Cada nova volta, portanto, retorna ao ponto inicial que, de algum modo, já não é o mesmo.

Quando menina pensava que se passasse debaixo do arco-íris poderia virar menino. Agora sabia que não viraria homem. Por que o receio, então? Estava crescida, mulher feita! Olhou firmemente o arco-íris pensando que se virasse homem, que mal teria? Relembrou-se do primeiro homem que conhecera em sua família. (EVARISTO, 2003, p. 10-11).

O primeiro capítulo inicia-se com a recordação de Ponciá de seus tempos de infância, quando ainda morava na fazenda. Recordar-se, ao olhar um arco-íris da própria janela — agora, adulta e casada — e se lembra de medos e angústias infantis. A lembrança desse fato faz-lhe recordar do primeiro homem que conhecera em sua vida: seu avô. E, assim começa o capítulo seguinte: “O primeiro homem que Ponciá conhecera fora o avô. Guardava mais a imagem dele do que a do próprio pai. Vô Vicêncio era muito velho” (EVARISTO, 2003, p. 12).

Essa “costura” da narrativa não sequencial nem linear, mas circular, continua praticamente durante toda a narrativa. O narrador volta sempre ao passado, como que para justificar o presente da protagonista, Ponciá.

Ponciá é uma mulher proveniente de algum lugar no interior do Brasil. Antes de vir para a cidade, morava com os pais e o irmão, que trabalhavam em uma fazenda do antigo senhor de escravos, Vicêncio, mesmo sobrenome dos personagens da família de Ponciá — marcas da Escravidão. Enquanto eles trabalhavam na “roça dos brancos”, Ponciá e sua mãe faziam trabalhos de artesanato com o barro, sendo muito habilidosas.

Ainda muito pequena Ponciá perde o avô, Vô Vicêncio, que era um senhor muito

“velho. Andava encurvadinho com o rosto quase no chão. Era miudinho feito um graveto. Ela era menina de colo ainda quando ele morreu, mas se lembrava nitidamente de um detalhe: em Vô Vicêncio faltava uma das mãos e vivia escondendo o braço mutilado para trás. Ele chorava e ria muito.” (EVARISTO, 2003, p. 12).

A lembrança do avô é um dos fatores mais recorrentes na memória de Ponciá, que aos poucos vai se tornando cada vez mais parecida com ele.

Ainda jovem, o pai de Ponciá falece, e seu irmão continua a trabalhar na terra dos brancos. Depois de alguns anos, de repente, Ponciá decide pegar o trem e tentar um vida melhor na cidade. “Por que uma ida tão repentina, como um gesto de quase fuga? Ponciá não conseguiu explicar que a sua urgência nascia do medo de não conseguir partir. Do medo de recuar, do desespero por não querer ficar ali, repetindo a história dos seus.” (EVARISTO, 2003, p. 37-38).

Enquanto Ponciá está na cidade, tentando juntar dinheiro suficiente para comprar uma casa e trazer sua mãe e seu irmão para morar junto com ela, seu irmão, Luandi Vicêncio decide ir para a cidade tentar a sorte. Ele chega à cidade e logo consegue um emprego na delegacia como ajudante de serviços gerais: limpava as celas, a sala do delegado, etc. Durante a estadia na cidade, Luandi conhece uma prostituta, Bilisa, e se apaixona por ela.

Ponciá, depois de alguns anos trabalhando como doméstica, consegue dinheiro suficiente para comprar um barraco, então, pega o trem e volta para fazenda onde morava com a família. Lá descobre que seu irmão Luandi também tinha partido para cidade e que sua mãe, dona Maria Vicêncio, desesperada com a solidão, sai em busca dos filhos. Ponciá retorna à cidade com a esperança de reencontrar sua mãe e irmão.

Maria Vicêncio, depois de tanto esperar pelos filhos, pega o trem e segue em direção à cidade. Lá encontra o soldado Nestor que a leva até seu filho. No final, mãe, filha e irmão se encontram e voltam para a fazenda.

Assim, a colcha narrativa tem fim, e termina como começou: Ponciá está em sua antiga casa, com sua família. Agora, mais do que nunca a herança de seu avô se materializa nela. “E do tempo lembrado e esquecido de Ponciá Vicêncio, uma imagem se presentificava pela força mesma do peso de seu vestígio: Vô Vicêncio. Do peitoril da janela, a estatueta do homem-barro enviesada olhava meio para dentro, também chorando, rindo e assistindo a tudo.” (EVARISTO, 2003, p. 132)

### **PONCIÁ VICÊNCIO: TECENDO HISTÓRIAS POR MEIO DE RETALHOS DE MEMÓRIA**

Para Pierre Nora, no artigo “Entre a memória e história. A problemática dos lugares” (1993), o pesquisador afirma que a constante busca atual pela memória, representada pela obsessão na construção de museus, monumentos, bibliotecas, deve-se ao fato de que “fala-se tanto de memória porque ela não existe mais. (p. 7).” Tal desaparecimento da memória é resultado da crescente aceleração da história, que provoca uma “oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida — uma

ruptura de equilíbrio (p.07)”.

A busca por uma memória, caracterizada por Nora como sempre aberta à dialética das lembranças, fenômeno sempre atual, afetiva e mágica, múltipla, desacelerada, plural e individualizada (1993, p. 09), está relacionada a uma busca de identidade, principalmente a identidade ligada aos grupos minoritários, cujas memórias são silenciadas por uma memória dita nacional.

Esta busca por uma memória ocasiona o surgimento, do Nora classifica como “lugares da memória”; tais lugares são nada mais do que restos de memória dos quais emanam lembranças de grupos, culturas e pessoas que tentam evitar que certos acontecimentos caiam no esquecimento. O boneco construído por Ponciá do avô e as marcas físicas de Vô Vicêncio imitadas por Ponciá, poderiam ser caracterizados como esses “lugares da memória” analisados por Nora, uma vez que neles concentram-se memórias que, mesmo com o passar dos anos, possibilitam ao indivíduo que as possui a capacidade de remontar o passado.

“Os lugares da memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários. (...) É por isso a defesa, pelas minorias de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares da memória (NORA, 1993, p.12/13).”

Nora, ainda neste artigo, afirma que no “coração da história trabalha um ceticismo destrutor de memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir. A história é a deslegitimação do passado vivido.” (1993, p.09). Por isso, existe a necessidade de se criar arquivos de memória, evitando que memórias individuais, ou subterrâneas sejam apagadas e esquecidas por uma memória dita nacional, que não passa de história, uma vez que é absoluta, pretende-se a uma representação do passado, “pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá vocação para o Universal.” (NORA, 1993, p.09). Para Aline Alves Arruda, esta necessidade de memória é típica de romances afro-brasileiros, em especial da obra de Conceição Evaristo.

A “literatura negra é um lugar de memória” (apud EVARISTO, 1996, p.24). Essa literatura, que traz para o leitor as marcas desse passado não tão distante, precisa dessa memória para reafirmar sua identidade e sua cultura. A memória diaspórica, coletiva ou individual é a marca do escritor afro-brasileiro, sua motivação é a maneira de resgatar o passado, de livrá-lo do esquecimento em que a sociedade brasileira teima em permanecer. A herança de Ponciá lhe é intrínseca, assim como a memória o é para a literatura feminina e afro-brasileira. (ARRUDA, 2009, p.83-84)

Após ter se falado tanto sobre memória, como se caracterizaria a memória do romance de Evaristo (2003)? Pode-se pensar em uma concepção de memória coletiva, como definida por Maurice Halbwachs, uma vez que para ele:

De todas as “interferências coletivas” que correspondem à vida dos grupos a lembrança é como a fronteira e o limite: ela está na intersecção de muitas correntes do

“pensamento coletivo”. É por isso que sentimos tanta dificuldade para lembrar acontecimentos que só dizem respeito a nós mesmos. Vemos então que não se trata mais de esclarecer uma essência da realidade fenomenal, mas de compreender uma relação diferencial. (HALBWACHS, p.13).

Como memória coletiva, o romance estaria na intersecção de diversos pontos de referência, como definidos por Halbwachs, ligados aos diversos grupos sociais, a família, a igreja, o grupo escolar, sendo no caso de Ponciá o mais proeminente a família e a história de um grupo constantemente silenciado e esquecido, a história do povo negro, que mesmo após o fim da Escravidão, continuam presos aos mesmos grilhões do passado — a história deste povo é representada pela herança deixada por Vô Vicêncio. “Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero e da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida” (EVARISTO, 2003, p.84).

Entretanto, como afirma Michael Pollak, Halbwachs ao caracterizar memória como “memória coletiva”, deixa de levar em consideração o caráter opressor, crítico e destruidor das outras memórias, classificadas por ele como subterrâneas.

Halbwachs, longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza de “comunidade afetiva.” (POLLAK, 1989, p.03)

Pollak (1989) aponta então para o problema de se tomar as memórias como memórias coletivas, sendo a sua forma mais desenvolvida a memória nacional, que por meio da noção de “comunidade afetiva” silencia todas as outras memórias que não são condizentes com ela. Desse modo, para Pollak (1989), a “memória entra em disputa” (p.03), uma vez que “as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória.” (1989, p.03).

Esta irrupção de memórias subterrâneas é o que caracteriza o romance de Evaristo, uma vez que por meio da relembração de um passado silenciado, entra em disputa com uma memória nacional que persiste em colocar no esquecimento a memória de negros, que continuam presos as algemas do preconceito.

A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio do passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (POLLAK, 1989, p.05)



Este emudecimento de memórias subterrâneas pode ser apreendido pela configuração formal do romance. A narrativa, construída quase que completamente por discurso indireto, por meio de um narrador conhecedor de todos os acontecimentos e também onisciente dos pensamentos, sentimentos e lembranças das próprias personagens, nos revela ao longo da narrativa os fatos. O discurso indireto refere-se à própria constituição psicológica das personagens: o emudecimento como fator constitutivo predominante de suas identidades. Essa impossibilidade de “fala” pode ser interpretada como representação da questão de que as minorias, de modo geral, caracterizadas pela subjugação e exploração, são sistematicamente silenciadas, e nem seus discursos nem seus desejos, vontades e direitos são ouvidos.

Essa rememoração conduz à personagem a um esvaziamento progressivo, “O futuro de Ponciá era feito de esquecimento”, como afirma o narrador, até finalmente estar aparte de si. A protagonista, Ponciá vai ao longo do romance emudecendo-se a ponto de tornar-se tão muda como o boneco de barro que, ainda menina, havia construído do avô: que ficava assim parado, somente a rir o mais alegre dos risos e a chorar, o mais triste dos lamentos:

Embora ele [o marido de Ponciá] não tivesse tido a coragem de encarar a estátua, sentiu um arrepio quando Ponciá beijou a cabeça da cópia de alguém que ela fizera ali. Olhou de soslaio para o trabalho na mão da mulher. Como ela parecia com a imagem de barro que estava a segurar. Tinha sempre um braço para trás e a mão fechada como se fosse um cotoco. Pediu, então, que ela guardasse a lembrança e tentou retomar o assunto de antes. Só que nem ela nem ele se lembravam do que estavam dizendo. Ela ficou durante uns momentos longe, vazia, com o olhar parado, sussurrando coisas incompreensíveis. Ele quis tocar nela, perguntar, sacudir, mas teve medo, muito medo de abeirar-se de um vazio que era só dela. (EVARISTO, 2003, p.65-66).

Não somente os homens tornam-se mudos, mas Ponciá, que de um passado de felicidades, alegrias e força de viver vai-se transformando em uma estátua de barro, cheia de nada. “Ponciá gostava de ficar sentada perto da janela olhando o nada (...). Ela gastava todo o tempo com o pensar, com o recordar. Relembrava a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava e nem inventava nada para o futuro”. (EVARISTO, 2003, p.16).

Qual é a função da memória? Não reconstrói no tempo, não o anula tampouco. Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundos dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou à luz do sol. Realiza uma *evocação*: o apelo dos vivos, a vida à luz do dia, por um momento, de um defunto. É também a viagem que o oráculo pode fazer, descendo, ser vivo, ao país dos mortos para aprender a ver o que quer saber. (...) Hoje a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente. Na aurora da civilização grega ela era vidência e êxtase. O passado desse modo não é antecedente do presente, é a sua fonte. (grifo da autora, BOSI, 1979, p.47-48)

Essa memória tem como objetivo expurgar o mal cometido no passado, contra um povo, e que se reflete até hoje no presente. E quem conduz esta história é o narrador, que, “(...) é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger

uma vida inteira. (...) sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo.”(BOSI, 1979, p.49)

O narrador do romance dá forma a essa narrativa, da mesma maneira que Ponciá e sua mãe dão forma ao barro com cuidado, com paciência e sem preocupações. O importante é escolher o melhor barro, com acuidade na beira do rio; depois é necessário moldá-lo e, somente depois de colocá-lo no forno bem quente, o que antes era somente barro, ganha vida, contornos e expressão.

Ponciá Vicêncio, aquela que havia pranteado no ventre materno e que gargalhara nenéns sorrisos ao nascer, tinha risos nos lábios, enquanto que todo o seu corpo estremeceu num choro doloroso e confuso. Chorava, ria, resmungava. Desfiava fios retorcidos de uma longa história. Andava em círculos, ora com uma das mãos fechada e com o braço para trás, como se fosse um cotoco, ora com as duas palmas abertas, executando calmos e ritmados movimentos, como se estivesse moldando alguma matéria viva. Todo cuidado Ponciá Vicêncio punha nesse imaginário ato de fazer. Com o zelo da arte, atentava para as porções das sobras, a massa excedente, assim como buscava ainda significar as mutilações, as ausências que também conformam um corpo. Suas mãos seguiam reinventando sempre e sempre. E quando quase interrompia o manuseio da arte, era como se perseguisse o manuseio da vida, buscando fundir tudo num só ato, igualando as faces da moeda. Seus passos em roda se faziam ligeiramente mais rápidos então, sem contudo se descuidar das mãos. Andava como se quisesse emendar um tempo ao outro, seguia agarrando tudo, o passado-presente-o-que-há-de-vir. (EVARISTO, 2003, p. 131)

A memória, definida por Arruda (2009), como “memória diaspórica” é presença constante em romances afro-brasileiros, sendo no caso de *Ponciá Vicêncio*, a motivação para resgatar sua história, a fim de presentificar a herança de seu avô. No final do romance, assim como no início da narrativa é o arco-íris que dá a última laçada na colcha narrativa. Ponciá, agora com sua mãe e seu irmão, estão de volta no sítio, juntos, e Ponciá, como quem molda um barro imaginário feito de recordações, dá forma a sua existência. A construção da identidade da personagem protagonista está intrinsecamente atrelada à memória de seu avô Vicêncio; e esta memória não deve ser esquecida, merecendo ser lembrado, para que se construa algo novo.

**ABSTRACT:** The loom where are found the thread that makes the time, where the Moirai weave past and present time, and what-will-there-be-to-come, is the same handcraft workmade by Ponciá, who tries to attach one time on the other, and find some meaning to her existence. One weaves the present always considering a past that seems to repeat the same events. Ponciá tries to mend his grandfather's time, and the legacy that had been saved for her, with his present time, dry, miserable, with no possibility of a future, since “Ponciá's tomorrow was made of oblivion”. Thus, the remembering appears as a willingness to weave the threads of the memory of a people, a culture, then, building the identity of Ponciá Vicencio. By the hands of the narrator, present and past, interlace making the job of weaving time ahandcraft work, where the details are only shown in the end. The weaving, the remembering and the forgetting of Ponciá are the three Moirai, who in classical antiquity, were responsible for the fate of men and gods. Remembering a past that is woven by a narrator, in order to provide the forgetting of ancient events, not for denying them to silence and total denial, but to prevent them from occurring again. It is intended to analyze the memory as narrative approach for Ponciá Vicencio character (de)construction, writtenby Conceição Evaristo, having in mind the problematization of concepts such as memory, history and forgetting.

**Keywords:** History.Identity.Literature.Place of memory.Memory.

## REFERÊNCIAS

ALÓS, A. P. Conceição Evaristo, *Becos da memória*, Mazza Edições, 2006 – resenha. In: *Confluente*. Vol. 3, nº1, 2011, p. 258 – 260.

ARRUDA, A. A. *Ponciá Vicêncio e Becos da memória: memória e olhar na prosa afro-brasileira*. In: *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*. Vol. 17- b, dez.2009, p. 77-84. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa>.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

\_\_\_\_\_. *I Conferência de Escritoras Brasileiras em Nova York (1st Conference of Brazilian Women Writer in New York)* em 16 de outubro de 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=W2DgEX8fIHE>.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

MENDILOW, A. A. *O tempo e o romance*. Trad. Flávio Wolf. Supervisão e Prefácio Dionísio de Oliveira Toledo. Porto Alegre: Globo, 1972.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. In: *Estudos Históricos*, vol. 2, nº 3.1989.

UMBELINO, C. M. S. A desconstrução da identidade nacional no romance *Ponciá Vicêncio*. In: *4º Colóquio de Estudos Literários e Linguísticos. Anais*. Maringá: UEM, 2010, p. 1-10.

# O TEATRO DE LONA SERELEPE - AS PEÇAS MELODRAMÁTICAS, UMA REPRESENTAÇÃO À MARGEM DA LITERATURA CULTA

Elaine dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto enfoca os circos teatros, a sua origem, as transformações, o diálogo com a literatura culta e o universo popular, refletindo sobre uma representação teatral que se conservou à margem da cultura erudita. O ponto principal centra-se no texto melodramático, que tem origem nos anos posteriores à Revolução Francesa, mas mantém vínculos com textos gregos e romanos e que, durante muitos anos, serviu como diversão e catarse aos moradores das pequenas cidades nas apresentações dos circos teatros, como o Teatro de Lona Serelepe.

**Palavras-chave:** Circo. Cultura. Melodrama. Teatro.

## INTRODUÇÃO

Ao final dos anos 60 e início da década de 70 do século XX, o auge do rádio já havia sido suplantado; o cinema era uma realidade ainda desconhecida em muitas cidades ou, por outro lado, as salas de exibição existentes costumavam receber os títulos mais destacados com relativo atraso, de modo que não atraíam grande público. Em consonância com Calabre (2009, s/p):

Para uma melhor percepção do alcance do rádio junto ao conjunto da população brasileira é importante destacar que, segundo os dados fornecidos pelo recenseamento geral de 1960, no final da década de 50 o país ainda possuía um índice de 53,16% de sua população analfabeta, sendo que 61,98% dos que não sabiam ler se encontrava entre a população rural. Ou seja, mais da metade da população do país tinha o rádio como principal fonte de informação, de atualização, como canal de ligação com o restante da sociedade.

A televisão, por seu turno, constituía um espetáculo à parte reservado às famílias com maior poder aquisitivo – em geral, estancieiros ou seus herdeiros que dominavam as economias locais, assim como ditavam a moda nos municípios que recém haviam sido emancipados ou mesmo nos pequenos distritos, sem muita capacidade tecnológica para receber o sinal televisivo.

Assim sendo, via de regra, naquelas cidades em que havia a passagem da linha férrea, o passeio pela gare da estação ferroviária ou os encontros que circundavam os coretos das praças

<sup>1</sup> Docente licenciada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1997, doutoranda em estudos literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM.

centrais configuravam-se como o principal espaço de lazer entre os interioranos. Muitas vezes, a chegada de um circo poderia quebrar a rotina, mas, conforme os padrões locais, nem sempre este era um local para as “boas famílias”, detentoras do poder econômico e político, sendo o espaço circense relegado à plebe, além de peões das estâncias, compareciam trabalhadores citadinos, ambulantes que se deliciavam com as variedades apresentadas: malabarismo, equilíbrio, números de mágica, apresentações de palhaços.

A pequena cidade de Restinga Sêca, mencionada em obras de Erico Verissimo (*O retrato II*) e Josué Guimarães (*Dona Anja*), representa um caso exemplar, neste sentido. A gare da estação ferroviária era o ponto de convergência da sociedade local, assim como as partidas de futebol varzeano disputadas entre as duas principais equipes – Restinguense e Seco -, ou, no outro extremo, os bailes de gala levados a efeito no Clube Seco. De resto, as pessoas recolhiam-se cedo, até mesmo porque, durante muitos anos, o gerador que abastecia a cidade era desligado às 21h<sup>2</sup>.

Contudo, o mês de dezembro do ano de 1971 reservava uma mudança significativa para a população local, os seus hábitos seriam alterados e a sua compreensão sobre teatro, representação cênica, seria amplamente enriquecida, ainda que se deva referir os poucos recursos disponíveis pelo Teatro Serelepe - teatro de variedades, itinerante - que chegara à cidade para uma temporada com prazo indefinido.

O presente artigo traz algumas considerações sobre a recorrência do processo itinerante que marca o teatro dito culto e o teatro popular desde a sua origem; na sequência, enfoca-se, ainda que brevemente, o melodrama, gênero predominante entre os teatros mambembes para, em seguida, tecer comentários sobre as novidades que os textos e a sua representação ensejaram entre os habitantes do pequeno lugarejo.

## A ITINERÂNCIA COMO PRINCÍPIO

Berthold (2006, p. 103/104) identifica a presença de representações teatrais no Egito cerca de 5.000 anos a.C., admitindo, porém, que o teatro, conforme o concebemos na atualidade, tem a sua gênese associada às antigas cidades gregas, mais especificamente, Atenas.

A história do teatro europeu começa aos pés da Acrópole, em Atenas, sob o luminoso céu azul-violeta da Grécia. A Ática é o berço de uma forma de arte dramática cujos valores estéticos e criativos não perderam nada da sua eficácia depois de um período de 2.500 anos (...). O teatro é uma obra de arte social e comunal; nunca isso foi mais verdadeiro do que na Grécia antiga (...). A multidão reunida no *theatron* não era meramente espectadora, mas participante no sentido mais literal.

Do culto à fertilidade da terra, ao deus Baco até as Grandes Dionisíacas, que premia-

<sup>2</sup>Informações orais colhidas com um cidadão cachoeirense, antigo funcionário do Banco Sulbrasileiro, e com descendentes da família Mostardeiro - a primeira família que dispôs de um gerador próprio de energia elétrica na pequena cidade.

vam as melhores obras/encenações, um longo caminho foi traçado, destacando-se, entre outros, Téspis, Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, Aristófanes (Carlson, 1997). No cerne da questão que o presente trabalho propõe, acha-se Téspis que incluiu um respondedor ao coro, abrindo caminho para inovações que seriam postas em cena pelos seus sucessores. Téspis, porém, encontra-se vinculado à proposta deste estudo também na medida em que atuaria no “carro de Téspis” (Berthold, 2006), levando os seus espetáculos itinerantes para as mais diversas regiões, quer com conformações urbanas, quer com contornos essencialmente rurais. Assim compreendido, Téspis pode ser considerado como um interlocutor entre aquele teatro que, mais tarde, Aristóteles, em sua *Poética* (2003), elegeria para estudos, tornando ponto de referência para pesquisas posteriores que o consideraram como um teatro clássico, e o teatro popular, itinerante que seguiu às margens da literatura, mas alcançando grande sucesso de público.

As apresentações itinerantes acontecidas, na Grécia e em Roma, sobretudo, eram o mimo e a pantomima. Neste sentido, cumpre referir que a plateia, via de regra, era analfabeta ou semianalfabeta, de modo que a gestualidade facilitava-lhe a compreensão da história. Durante os longos anos que compuseram a Idade Média e a variedade de caracteres e representações artísticas que se pode abrigar no período, as representações teatrais, primordialmente, circunscreviam-se ao altar das Igrejas, mas, tendo em vista o grande aparato cenográfico, as roupas suntuosas, ocorreu que, aos poucos, as representações passaram para o espaço externo, misturando-se com os artistas de rua que sobreviviam nas praças e nas feiras. Mais tarde, tanto na Renascença, quanto no período barroco, o teatro cumpriu funções didáticas, quer seja em favor da Reforma, quer seja como instrumento de divulgação da Contrarreforma.

Um ponto importante quando se consideram as transformações enfrentadas pelo teatro de um modo geral diz respeito ao surgimento da *Commedia dell'Arte*, que emergiu por oposição à *commedia erudita*, aspecto que é relevante para este estudo, posto que coloca em polos opostos o mundo dito culto – no caso da *commedia erudita* – e o mundo popular, em que cores, sons, trejeitos ganham destaque: sempre é interessante mencionar que a gênese do palhaço de circo, por exemplo, conforme se concebe na atualidade, está nas figuras do Arlequim e do Pierrô.

*A Commedia dell'arte era, antigamente, denominada commedia all'improvviso, commedia a soggetto, commedia di zani (...). Foi somente no século XVIII (...) que essa forma teatral, existente desde os meados do século XVI, passou a denominar-se Commedia dell'arte – a arte significa ao mesmo tempo arte, habilidade, técnica e ao lado profissional dos comediantes, que sempre eram pessoas do ofício. (PAVIS, 1999, p.61).*

O que se observa, pois, é uma forma artística que prima pela habilidade, pela repetição, forjada nas experiências do dia a dia do fazer teatral. Legatária dos antigos mimos ambulantes: “A *Commedia dell'arte* estava enraizada na vida do povo, extraía dela sua inspiração, vivia da improvisação e surgiu como contraposição ao teatro literário dos humanistas”. (BERTHOLD,

2006, p. 353) Surgiam, neste aspecto, grupos de artistas profissionais, “ao contrário dos grupos amadores acadêmicos, os primeiros atores profissionais”, caracterizados pelo domínio artístico do próprio corpo, pela capacidade de improvisação, pelo gracejo espontâneo. Para os fins do presente estudo, cumpre efetiva relevância o caráter de improvisação da *Commedia dell’arte*, embora houvesse um roteiro, em geral, afixado nas laterais do palco, para lembrar o andamento aos artistas, eles especializavam-se em determinados tipos e, dessa maneira, dispensavam longos ensaios, de modo que os “detalhes eram deixados ao sabor do momento” (BERTHOLD, 2006, p. 353), evidenciando a criatividade dos atores. Desde as mais simples piadas, passando pelos trocadilhos, pelos mal entendidos, a cena era deixada quase ao acaso, à engenhosidade do artista, em que, ainda, se sobressaíam a criação corporal e o uso de máscaras.

Em continuidade, cabe ainda mencionar, tendo-se a itinerância como pano de fundo, a existência de grupos ingleses – herdeiros dos antigos saltimbancos - que percorriam a Europa e levavam a sua arte, sobretudo, aos campos de batalha, de modo que, em situações em que a diplomacia não vingava, eles estabeleciam pontes que permitiam minimizar o conflito e/ou as suas consequências.

As consequências das revoluções também fariam surgir novas formas de manifestação teatral, conforme se deu, exemplarmente, na França que sobreviveu à Revolução de 1789, trata-se, neste caso, do melodrama, objeto de enfoque a seguir.

Antes, porém, cumpre mencionar o movimento contrário que foi empreendido pelo circo – nascido entre as hostes militares egressas do Exército monárquico inglês, o circo, em sua origem, constituía uma série de apresentações equestres que, contudo, paulatinamente, foi recebendo a contribuição de artistas de rua, como malabaristas, equilibristas, acrobatas, palhaços. Ademais, em oposição ao estilo conservador, cujas apresentações eram levadas à cena em espaços previamente preparados, o circo, especialmente, ao transferir-se para a América, adquiriu a itinerância como característica basilar. Silva (2003), neste sentido, refere a necessidade de transporte, a obrigatoriedade de cumprir longos trajetos e, ao mesmo tempo, carregar cenários, vestes, objetos postos em cena, assim como a própria residência nas imensas distâncias, especialmente, encontradas em território estadunidense, levando, da mesma forma, a alegria, o divertimento, adequando-se, ademais, às novas realidades que o transformaram em circo teatro com a inserção do melodrama na parte final dos espetáculos.

## **O MELODRAMA**

O conjunto de peças que se tomou como objeto para o presente estudo, embora tenha origens díspares – há adaptações de textos anônimos, de filmes consagrados e, possivelmente, de radionovelas -, traz consigo características similares e que o aproximam do melodrama, espetáculo de circo-teatro e/ou teatros itinerante, sobretudo, entre os anos de 1950 e 1980, sendo,

paulatinamente, retirado dos palcos com o advento da televisão e da telenovela.

Faz-se pertinente referir que Bolognesi (2003), ao empreender os estudos sobre os diferentes tipos de palhaços que se encontram em atuação no país, analisou as apresentações do Teatro Bebê – que também pertence, a exemplo do Teatro de Iona Serelepe, à família Benvenuto de Almeida – e observou que a companhia teatral procura adaptar os seus horários aos programas televisivos, sobretudo, às telenovelas. Esta adaptação, na atualidade, não se dá apenas em relação ao horário, mas também com vistas à escolha do repertório de peças a serem encenadas, de tal forma que o melodrama cedeu lugar à comédia, à farsa, haja vista que: “Nesta comparação [entre televisão e teatro mambembe], a representação melodramática termina soando como falsificada, com mensagens morais um tanto quanto exageradas” (BOLOGNESI, 2003, p. 171), quando levadas ao palco do teatro itinerante. Na prática, as considerações apresentadas por Bolognesi (2003) sinalizam uma transformação no gênero melodramático que, a partir dos anos setenta do século XX, passou a encontrar espaço, sobretudo, na televisão, adequando-se à nova realidade circundante e aos novos meios de comunicação.

Se esta ponderação apontada por Bolognesi (2003) encontra respaldo no cotidiano dos teatros mambembes, parece evidente que o gênero melodramático não se esgota por si só, mas se amolda a outros meios, postulando-se, aqui, a relevância dos itinerantes, entre outras questões, por terem se configurado como uma etapa nesse processo de popularização que o gênero provocou em nosso país, de modo que o teatro itinerante, conforme concebido no presente trabalho, é, de fato, parte de uma constante atualização estética em que as discussões entre o bem e o mal, a virtude e o vício não se esgotam, renovam-se. Ademais, os referidos teatros cumpriram/cumprem um papel cultural significativo nas regiões mais distantes no interior do país, sobremaneira, fizeram-no em uma época em que os cinemas eram raros e a televisão ainda não havia se firmado como meio de comunicação, estando restrita a um pequeno número de espectadores com melhor poder aquisitivo. Assim compreendidos, estes teatros propiciaram o contato com as peças teatrais – ainda que resumidas, adaptadas às condições precárias em que eles atuavam -, com o roteiro, com a construção de caracteres que diferenciam personagens e espaços cênicos e com recursos, ainda que parcos, de cenografia, de arte propriamente dita.

Thomasseau (2005), nos estudos que realiza, nomeadamente, sobre o melodrama, rastreia a eclosão desta estética e encontra-a nos anos posteriores à Revolução Francesa, contemplando um público, via de regra, inculto, fortemente sensibilizado pelos anos de peripécias, guerras e mortes vivenciadas naquele período. O pesquisador esclarece que, inicialmente:

A palavra melodrama veio a ser (...), imperceptivelmente, um termo cômodo para classificar as peças que escapavam aos critérios clássicos e que utilizavam a música como apoio para os efeitos dramáticos (...).

Aproximadamente em 1795, a palavra toma um novo significado; ela designa então



um novo gênero muito apreciado na época: a pantomima muda ou dialogada e o drama de ação. (THOMASSEAU, 2005, p. 17)

Cumpramos observar, a título elucidativo, que o pesquisador registra uma intensa transformação dos gêneros tradicionais de arte ao longo do século XVIII, concedendo relevo especial ao teatro. O autor explica:

Após o edito de liberação de 1791, que estipulava que todo cidadão podia ‘construir um teatro público e ali fazer representar peças de todos os gêneros’, como em todas as sociedades em crise, em guerra ou em revolução, aparece então um entusiasmo desmesurado pelo teatro, lugar privilegiado que transforma em mitos e maravilhas as situações de violência que as ruas e as assembleias haviam banalizado (THOMASSEAU, 2005, p. 13-14).

Em face destas ponderações, parece factível postular que o Thomasseau (2005) identifica a catarse aos moldes aristotélicos como um móvel para esta nova investida no espetáculo teatral – oportunidade em que o terror da guerra e das mortes poderia ser purgado pelo público em geral, posto que a representação cênica, embalada, frequentemente, pelo acompanhamento musical, era acessível a todas as classes. Inegável, porém, neste sentido, é a conotação popular que o gênero adotaria, ainda que, no extremo oposto, servisse como elemento agregador das diferentes classes sociais, haja vista que o poder instituído aproveitá-lo-ia como propulsor para a reconstrução nacional e moral, valendo-se da própria história francesa em que pontuavam grandes feitos militares, símbolos de virtude civis e familiares e que serviriam como exemplos modelares de conduta, “na busca do fortalecimento das instituições sociais, morais e religiosas”. (THOMASSEAU, 2005, p. 15) Um dado que se mostra interessante, e que é referido pelo autor, diz respeito ao fato que o melodrama, naquele momento sócio-histórico, agradava a todas as classes, cada uma delas, entretanto, compreendendo-o no limite de suas capacidades e interesses.

A paixão das classes mais populares volta-se sobre ela mesma, nos espetáculos da virtude oprimida e triunfante (...). A burguesia, que tem em mãos os negócios (...) aprecia o melodrama porque ele tempera e ordena as tentativas mais ousadas do teatro da Revolução, põe em prática o culto da virtude e da família, remete à honra o senso de propriedade e dos valores tradicionais (...). A aristocracia, tanto a antiga quanto a nova, não deixava, tampouco, de misturar-se ao populacho nos bulevares para assistir aos espetáculos que, ao menos nos melodramas clássicos, preservavam o senso de hierarquia e o reconhecimento do poder estabelecido (THOMASSEAU, 2005, p. 14).<sup>1</sup>

Neste ponto, cumpre destacar que o *status* literário do melodrama oscilará entre o desprezo e a prolongada apreciação crítica, dialogando intensamente com o enredo romanesco que lhe serve de reserva para peripécias e intrigas variadas. Deve-se atentar que pesquisadores indicam um período atribulado em que se destacou a desqualificação do conteúdo melodramático e que se associa especificamente à República e ao bonapartismo, ápice do Romantismo francês

<sup>1</sup> Usar para fazer duas ligações: ao teatro grego nas dionisiacas e ao cerceamento da liberdade, o ideal de segurança nacional da ditadura – a pátria, a família, a igreja.

(THOMASSEAU, 2005). Ainda assim, embora possa refluir ao longo dos anos, assumir outras nuances, o gênero, no decorrer do século XX, encontrou, nos meios de comunicação de massa, mecanismo significativo para a sua expansão, sobremodo, através do cinema e da televisão<sup>2</sup>, posto que, desde a sua origem, o melodrama não se mostrou afeito a ambiguidades linguísticas, nem a torneios verbais rebuscados, de modo que a sua compreensão configura-se de maneira acessível a qualquer público, mesmo aquele que se apresenta incapaz de abarcar certas sutilezas do trecho – parece plausível, nesta perspectiva, acrescentar que o romance, em sua gênese, segue uma linha semelhante, abrindo mão da temática grandiosa e do tom grandiloquente das tragédias e das epopeias para fazer-se compreensível ao homem burguês que não dispunha do lastro cultural para entender as intrincadas tramas daqueles gêneros consagrados na antiga Hélade. Saliente-se, pois, que o romance, tão louvado pela contemporaneidade e fonte inesgotável de estudos, também não se furtou de, em primeiro lugar, consolidar-se entre os extratos menos letrados da sociedade que emergiu com a modernidade e dialogar com as formas em vigor, assimilando-as, negando-as, interrelacionando-se. Destinado à classe social que surgia com o advento da Revolução Industrial, o romance foi identificado como uma representação menor e, somente mais tarde, alcançou o seu reconhecimento, enquanto, ao contrário, “a palavra melodrama torna-se um termo pejorativo” (THOMASSEAU, 2005, p. 66).

Em *A ascensão do romance*, Ian Watt (1990), dedicando-se, portanto, especificamente ao texto romanescos, identifica um movimento pendular que favorece a burguesia e que rompe com a aristocracia. O autor parece propor a derrota dos ideais que foram defendidos por esta e o crescimento dos móveis daquela, vendo-se, desse modo, a derrocada dos universais em favor do individualismo, do capitalismo. Assim sendo, teria sido somente com a afirmação econômica da burguesia que o romance adquiriu *status* literário e, como tal, tem se mantido, ainda que, para a sua sobrevivência, haja sido “reinventado” em diversas circunstâncias. Efeito correlato da nova conformação social burguesa, por outro lado, ver-se-ia surgir o drama que, em tese, já não segue os mesmos preceitos da tragédia que fora observada por Aristóteles, mas se associa e confunde com o melodrama: “que eram escritos pelos mesmos autores, representados pelos mesmos atores e encenados nos mesmos teatros”. (THOMASSEAU, 2005, p. 65).

A par destas considerações, ainda é pertinente salientar, conforme pontua Huppés (2000), a flexibilidade do gênero melodramático que assume o feitio de crônica e tematiza assuntos cotidianos – daí a sua sensibilidade à atmosfera da época e a capacidade de filtrar emoções à flor da pele, sendo que, além disso, a peça costuma pré-definir a moral das personagens como forma de indicar a interpretação pretendida e o faz com clareza inequívoca. Com isso, reduz-se o esforço do público para a compreensão, facilitando a aproximação, o interesse. Donde, provavelmente, prospere a conotação pejorativa, com frequência, atribuída ao gênero

<sup>2</sup> Usar para fazer o elo com as telenovelas, colocando o Serelepe como uma espécie de precursor, nas pequenas comunidades, da televisão e, ao mesmo tempo, como um inovador que traz espetáculos do cinema para a realidade interiorana.

melodramático, que é associado a representações maniqueístas da realidade, à falta de verossimilhança, ao descumprimento do rigor clássico, o que, conforme Thomasseau (2005, p. 9), se configura como um esquema “por demais simplificador”.

Justifica-se, neste sentido, a consagração de uma noção que assume tons esquemáticos e reducionistas, a qual, ainda, na atualidade, acompanha o gênero, considerando-o

um drama exagerado e lacrimajante, povoado de heróis falastrões derretendo-se em inutilidades sentimentais ante infelizes vítimas perseguidas por ignóbeis vilões, numa ação inverossímil e precipitada que embaralha todas as regras da arte e do bom senso, e que termina sempre com o triunfo dos bons sobre os maus, da virtude sobre o vício. (THOMASSEAU, 2005, p. 9)

Assim compreendido, o melodrama vem se mantendo a margem do universo acadêmico, ou seja, daqueles estudos voltados para os textos tidos como eruditos, ainda que seja possível identificar certa admiração pelas técnicas melodramáticas, assim como é inegável o sucesso de público que o modelo sempre despertou. Neste ponto, o entendimento que se tem a respeito do melodrama parece nascer de um preconceito com as manifestações artísticas tidas como populares:

o melodrama, desde seu surgimento, foi associado à ideia de teatro popular, ou popularesco, e a cada vez em que se utiliza o tempo ‘popular’ com relação ao teatro, este sofre, imediatamente, um pré-julgamento desfavorável. (THOMASSEAU, 2005, p. 10)

Inegável, porém, no melodrama, é a expressão da dinamicidade que acompanha a arte, assim como a capacidade que lhe é inerente de se adaptar às circunstâncias externas, incluindo o meio econômico e político de inserção, assim como a diversidade de espectadores, conforme já se mencionou nas palavras de Huppés (2000).

A lenta transformação que afeta, durante todo o século XVIII, os gêneros tradicionais da arte, em particular o teatro, conjugada ao surgimento, na época da Revolução [Francesa], de um público aumentado pelas classes populares e extremamente sensibilizado pelos anos de peripécias movimentadas e sangrentas, conduz à eclosão do que se convencionou chamar ‘estética melodramática’. (THOMASSEAU, 2005, p. 13)

Acrescente-se que a estrutura do melodrama, considerado clássico por Thomasseau (2005), colaborou para a sua aceitação, do mesmo modo que a temática levada aos palcos nos anos que se seguiram à Revolução Francesa, tendo em vista que havia, nas representações melodramáticas, um estatuto que agradava os interesses das diversas classes sociais.

No que concerne à estrutura do melodrama, Huppés (2000) identifica dois polos opostos que são colocados em ação, havendo, de um lado, a virtude que é duramente testada e, ao final, triunfa; especialmente naquele melodrama que Thomasseau (2005) considera clássico, uma vez que, em textos posteriores, pode-se verificar a morte do herói: “(...) a Fatalidade, repentina-

mente impiedosa, passa a esquecer de transformar-se em Providência e mata, cada vez mais, o herói” (THOMASSEAU, 2005, p. 65). De outro lado, no melodrama clássico, emerge a vilania, a princípio, vencedora em face dos seus ardis, mas que acaba sucumbindo à ordem estabelecida, retomando-se o estado original, em que a serenidade, a paz familiar, a conservação dos valores sociais em voga são reafirmados – mesmo que, no melodrama romântico, note-se certa alteração em que: “Os vilões sobrevivem, mesmo a seus crimes” (THOMASSEAU, 2005, p. 65).

### **AS REPRESENTAÇÕES CÊNICAS NO TEATRO DE LONA SERELEPE<sup>3</sup>**

O Teatro Serelepe teve a sua origem nas palestras cômicas proferidas por Silvério de Almeida, no interior paulista, mais precisamente em Sorocaba. Substituído pelo filho que adotou o nome artístico de Nhô Bastião e por uma das filhas, Nh’ana, que passaram a apresentar-se em shows caipiras que, em geral, culminavam com grandes bailes entre os trabalhadores das lavouras cafeeiras. José Epaminondas de Almeida, anos mais tarde, adquiriu um circo de pau-a-pique e passou a excursionar pelo interior paulista, paranaense, catarinense e gaúcho, tendo, contudo, como ponto de referência a cidade de Ponta Grossa no Paraná, local em que mantinha uma chácara. No início dos anos 60, doente, transferiu o comando da trupe, do então Politeama Oriente, para o seu filho mais velho, José Maria, que adotou o nome Serelepe para o palhaço que passou a representar. Entre 1962, na cidade de Cruz Alta, e 1981, o teatro excursionou exclusivamente pelo interior do Rio Grande do Sul, conquistando plateias nas mais diversas cidades.

Convivendo com o período ditatorial, ainda sem a influência televisiva, a equipe do teatro tinha os seus textos analisados por um juiz de paz, que os liberava ou não para a apresentação. Predominavam, no cartel de peças, o melodrama e textos como “Ferro em brasa”, “Maconha, o veneno verde”, “Honrarás nossa manhã”, “O carrasco da escravidão”, entre outros, que punham em xeque o bem e o mal, com a derrota certa do vilão e o predomínio da paz entre as personagens restantes, nos moldes que propunha a lei de segurança nacional imposta pelos governos militares.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo enfoca a tradição itinerante que, ao longo dos séculos, configurou o teatro e, no outro extremo, o circo de cavalinhos, os quais, no Brasil, adotaram a modalidade de circo teatro e excursionaram pelo país, levando diversão, reflexão e arte, ainda que restrita aos limites financeiros das companhias. Busca-se, no desenvolvimento do trabalho final, que culminará com a tese de doutorado, demonstrar que os textos encenados pelos mambembes forjaram uma tradição que preparou a eclosão das telenovelas, ainda que não se reconheça um *status* literário para esta representação: o melodrama.

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.teatrodebebe.com.br/historia.htm>>.

Colocados à margem da sociedade dominante, considera-se que os teatros itinerantes exerceram papel influente na conservação do *status quo* demandado pelo período repressivo, mas, acima de tudo estabeleceram uma tradição teatral que, em muitos casos, foi a única forma cênica vista em inúmeras comunidades.

**ABSTRACT:** This paper focuses on a theatres circus, its origins, transformations, and dialogue with a cultured and an universe popular literature, reflecting on a knightly who if kept on the sidelines of a erudite culture. The main point presents a melodramatic text, which has its origins in the years after the French Revolution, but maintains ties with Greek and Roman texts and that, for many years, served as fun and cathartic to residents of small towns in performances of circuses theatres such Teatro de Lona Serelepe.

**Keywords:** Circus. Cultur.Melodrama.Theater.

## REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. *Poética*. 7.ed. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices: Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

BERTHOLD, M. *História mundial do teatro*. 3.ed. São Paulo, Perspectiva, 2006.

BOLOGNESI, M. F. *Palhaços*. São Paulo, Editora UNESP, 2003.

CALABRE, L. “A participação do rádio no cotidiano da sociedade brasileira (1923-1960)”. Texto disponível em <http://www.brasilcultura.com.br/perdidos/a-participacao-do-radio-no-cotidiano-da-sociedade-brasileira/> Acesso em 01. nov. 12, 21h 45min

CARLSON, M. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade*. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo, Editora UNESP, 1997.

HUPPES, I. *Melodrama: o gênero e sua permanência*. Cotia/SP, Ateliê, 2000.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1999.

SILVA, E. *As múltiplas linguagens na teatralidade circense*. Benjamin de Oliveira e o circo-teatro no Brasil no final do século XIX e início do XX, 2003, 370 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

TEATRO DO BEBÉ. “História do Teatro do Bebê”. Disponível em <http://www.teatrodobebe.com.br/historia.htm> Acesso em 05.nov.12, 23h 55min

THOMASSEAU, J.M. *O melodrama*. Tradução e notas: Claudia Braga e Jacqueline Penjon. São Paulo, Perspectiva, 2005.

WATT, I. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

# UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A CULTURA AFRODESCENDENTE COM A COMUNIDADE EM QUE ESTÁ INSERIDA, VINCULADO AO TRABALHO DO NEABI DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, CAMPUS PANAMBI – RS

Marcia Rejane Kristiuk<sup>1</sup>

**RESUMO:** A pesquisa tem o objetivo de realizar estudos que demonstrem o trabalho do NEABI – Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal Farroupilha – campus Panambi, em prol de promover a inserção da cultura afrodescendente nos currículos escolares. Também se investiga conceitos de identidade e o contexto social em que a cultura afrodescendente está inserida. Dessa forma, busca-se valorizar a cultura frente ao convívio com os imigrantes europeus que se instalaram na cidade de Panambi, RS. Nesta comunidade observam-se movimentos sociais afrodescendentes, como o grupo de capoeira, que luta por sua identificação e proporciona um trabalho social com crianças e jovens, retirando-os da marginalidade e do mundo das drogas.

**Palavras-chave:** Capoeira. Cultura afrodescendente. Currículos escolares. Identidade. NEABI-IFFarroupilha do campus Panambi.

## INTRODUÇÃO

O NEABI (Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas) do Instituto Federal Farroupilha, Campus Panambi foi implantado em 2010, juntamente com o início das atividades do Campus. Através do Projeto UNIAFRO SECAD/MEC – Assessoria de Ações Inclusivas do Instituto foi dado o primeiro passo em busca da efetivação de ações concretas do núcleo sob a orientação da coordenação Geral na Reitoria em Santa Maria. Enquanto que a execução, acompanhamento e promoção de atividades como palestras, oficinas, viagem de estudos e desenvolvimento de projeto da cultura afrodescendente e indígena nas escolas municipais e estaduais da região aconteceu através da coordenação local de cada campi, priorizando a realidade local.

A ação desenvolvida no campus Panambi ocorreu por meio do Curso: “Educação, Cultura Africana e Afro-brasileira numa Perspectiva Curricular”. O objetivo foi de promover a inserção da temática da afrodescendência brasileira, nos contextos em que se inserem servidores em educação, a fim de que construam uma referência potencializadora do respeito à pluriculturalidade/multiculturalidade nas localidades de sua atuação. Assim, pretende-se demonstrar a

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras: português e espanhol e Mestre em Letras: Estudos Literários pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen, RS. Doutoranda em Letras: Estudos de Linguagem pela UNIRITTER. Docente da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, foi coordenadora do NEABI do campus de Panambi do Instituto Federal Farroupilha de 2010 a abril de 2012. Atualmente é docente no campus CAFW - UFSM, em Frederico Westphalen, RS.

importância da atuação do NEABI nos Institutos Federais e sua comunidade de inserção.

A análise busca observar a realidade social do afrodescendente inserido em comunidades de imigração europeia, inferindo questões como a relação de construção e perda de identidade. Assim, vai-se redefinir a atuação do Instituto federal Farroupilha na região com ações de políticas inclusivas que representam a educação em busca da inserção da cultura afrodescendente e indígena nos currículos escolares. Assim, pretende-se primeiramente desenvolver um histórico da constituição do NEABI no Instituto e sua missão com o desenvolvimento de práticas políticas inclusivas. Um passo para efetivar esse propósito foi o desenvolvimento do curso de formação continuada de professores através do Projeto UNIAFRO que ocorreu nos sete Campi do IFFarroupilha, em 2010/2011.

Através do curso/projeto UNIAFRO houve o contato com o professor de capoeira da cidade de Panambi, que trouxe o grupo para fazer apresentações na abertura do evento e participou com trabalhos de oficinas para os professores que realizaram o curso. Ele relatou a dificuldade encontrada, anos atrás, quando começaram com o grupo de capoeira na cidade, onde a imigração alemã é muito forte. Hoje o grupo tem mais reconhecimento e, inclusive, possui integrantes de imigrantes europeus. Com isso, desperta-se o interesse de conhecer os movimentos que representem a expressão e reconhecimento da cultura. Os grupos de capoeira também possuem sua função social. Crianças e jovens participam do grupo podendo ter uma vida longe das drogas e da marginalidade.

Por fim o trabalho que se pretende realizar na pesquisa é reconhecer a diversidade cultural, respeitando o outro no convívio social. Também se quer formalizar o trabalho educativo inclusivo que o Instituto Federal Farroupilha vem realizando e divulgar publicações que registrem o fazer do NEABI.

## **1. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA**

Antes de falar no NEABI – Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas será situado a Instituição a que está vinculado. De acordo com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFarroupilha, foi criado pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete. Além dessas duas autarquias que deram origem ao IFFarroupilha, tem outros campi que compõem o Instituto Federal Farroupilha: Campus Júlio de Castilhos; Campus Panambi; Campus Santa Rosa; Campus São Borja; Campus Santo Augusto; formando assim sete campi com reitoria em Santa Maria.

Também compõem o Instituto Federal Farroupilha o Núcleo Avançado de Jaguari e os polos de Educação a Distância existente nas cidades de Alegrete, Bagé, Canguçu, Santo Antô-

nio da Patrulha, São Lourenço do Sul, Santa Maria, Quaraí e São Borja.

De acordo com os fundamentos básicos e princípios do IFFarroupilha na construção do PDI há que “Estabelecer diálogo contínuo com a comunidade por meio de consultas periódicas, respeitando a autonomia de cada campus, para definir as estratégias de aproximação com a sociedade” (PDI, IF-Farroupilha, 2011, p. 62).

O Instituto Federal Farroupilha assume o comprometimento com o diálogo. Por isso conhecer a realidade e suas diversas possibilidades de inserção social constrói um compromisso transformador. É importante a formação ética, política e estética capaz de combater a opressão, isto é, que a educação não seja fonte de dominação, mas sim de emancipação. Dessa forma,

Deve zelar pelo respeito ao bem comum, pela solidariedade, pela igualdade de condições, pela responsabilidade, diversidade, liberdade de opressão e sensibilidade. Deve ser estimuladora da criatividade, da ousadia e do respeito à vida (PDI, IFFarroupilha, 2011, p. 64).

Imbuídos por esse espírito solidário constitui-se o NEABI, comprometido com a cidadania e respeito às diferentes culturas. Que cidadania é essa a que se compromete? Para responder relaciona-se a construção do currículo em que é necessária a clareza das concepções de homem, sociedade e educação. Assim a articulação curricular envolve a “interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição” (PDI, IFFarroupilha, 2011, p. 67).

O Núcleo de Estudos vai além, buscando a atuação mais abrangente com a comunidade. Faz-se um trabalho com políticas inclusivas, em que a concepção de inclusão deve acontecer em todos os âmbitos com a comunidade escolar (pais, alunos, servidores). Assim, é necessário investir na formação continuada dos agentes educacionais, estabelecendo um acompanhamento e apoio aos educandos e educadores. Isso vai gerar momentos para discutir e construir coletivamente as formas de ingresso aos cursos que contemplem as minorias. Uma forma de ampliar oferta de vagas nas áreas de maior demanda e democratizar o acesso e a permanência.

## **2 NEABI – NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA.**

O Regulamento Interno do NEABI/IFFarroupilha - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas foi criado em todos os *Campi* e é constituído por grupos de ensino, pesquisa e extensão, voltados para o direcionamento de estudos e ações para as questões étnico-raciais. Tem a finalidade de implementar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nesta perspectiva as ações se direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, para a construção da cidadania por meio da valorização da



identidade racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas.

O NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas possui uma coordenação central na reitoria e coordenações locais em cada campus. O Núcleo do campus de Panambi, objeto de estudo dessa pesquisa, iniciou com atividades em agosto de 2010 quando o campus efetiva suas primeiras atividades com alunos, pois a implantação do campus na cidade faz parte da nova expansão da educação básica, técnica e tecnológica.

A criação do NEABI tem a pretensão de fomentar alterações sociais na sociedade brasileira, assim como colocar em prática as leis nº 10.639/03 e 11645/08 que determinam a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. Políticas estas, frutos de lutas e de reivindicações históricas dos movimentos sociais e que passam a orientar as instituições escolares a repensar as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas bem como seus procedimentos de ensino, objetivos tácitos e explícitos da educação que se oferta. Ambas visam à reparação destes grupos, corrigindo danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. Objetiva-se garantir a valorização da diversidade e do pertencimento racial das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural.

Com o propósito de assegurar o processo da educação no contexto da diversidade e coletividade e garantir a afirmação e revitalização dos grupos até então excluídos e discriminados socialmente, foi criado o NEABI no campus. O Núcleo veicula alguns objetivos (conforme regulamento do núcleo do IF-Farroupilha, 2010) como:

- Promover estudos e ações que valorizem as contribuições da diversidade cultural que compõe nossa sociedade, com um rico acervo de valores, posturas e práticas que conduzam o melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade;

- Potencializar formas de introdução da cultura afro-brasileira e indígena no trabalho cotidiano das diversas áreas do conhecimento;

- Construir atitudes, conteúdos, abordagens e materiais que possam ser transformados na prática pedagógica, em respeito à competência e dignidade das comunidades afrodescendentes e indígenas;

- Realizar a Conscientização de afrodescendentes e indígenas da instituição de forma positiva acerca de seu pertencimento étnico, possibilitando também àqueles que têm outras origens raciais, ter uma dimensão mais apropriada da contribuição destes na construção do país.

Dessa forma, foi construído o Projeto UNIAFRO SECAD/MEC – Assessoria de Ações Inclusivas do IF-Farroupilha. Através da direção geral da Reitoria do IF-Farroupilha, juntamente com as coordenações locais, promoveu-se o Curso de Educação, Cultura Africana e Afro-brasileira numa Perspectiva Curricular. Evento que aconteceu no ano de 2010 e 2011 com

palestras, oficinas, viagem de estudo e projetos didáticos com aplicação de atividades práticas em sala de aula.

No campus de Panambi, coordenado pelos docentes Marcia Rejane Kristiuk e Mateus de Oliveira Couto, foram desenvolvidas essas ações com professores da rede municipal, estadual, acadêmicos de licenciatura e servidores do campus. Destaca-se a “Oficina Projeto”, em que se discutiu e elaborou ações que foram aplicadas nas escolas da região, a fim de promover a valorização e o respeito com a cultura do outro: no caso o afrodescendente.

Outras ações são identificadas no RS a fim de debater e promover a cultura afrodescendente e indígena como é o caso do “NEABI/IFSUL, em que realiza discussões sobre a inclusão de negros e indígenas durante o FSM 2010”. O destaque deve-se pelo núcleo estar participando de um evento grandioso como o Fórum Social Mundial, 2010, demonstrando o envolvimento dos institutos em promover políticas que possibilitem a inclusão de negros e indígenas na sociedade. O grupo do NEABI/IFSUL, campus Pelotas participou de diversos debates envolvendo o tema e ganhou ainda mais força em sua luta pela igualdade.

A diretora-geral do campus de Pelotas, Gisela Loureiro Duarte (IFSUL – NEABI, 2011), detalha os principais assuntos que permearam as discussões: Estatuto de Igualdade Racial (nacional e estadual) e sua tramitação no Congresso Nacional, a lei 10.639, a situação do negro no mercado de trabalho, a saúde da mulher negra e as quotas para estudantes negros nas universidades públicas. Avaliou também a importância da participação do NEABI no fórum, interagindo em atividades relacionadas à temática, uma vez que possibilitou conhecimentos que ajudam o grupo atuar de maneira efetiva na implementação das políticas de inclusão para os afro-brasileiros e indígenas.

São exemplos que demonstram a atuação dos Neabis na luta pela implantação de políticas inclusivas. Assim, a busca de reconhecimento e respeito à cultura africana desperta para discussões de identidade. A identificação de um povo, de uma cultura é importante para a evolução da sociedade, na perspectiva de que todos cresçam de forma equivalente, sem predomínio de exploração de uma cultura para com a outra. Dessa forma, a discussão na pesquisa caminhará para a teorização da construção da identidade cultural que invocam um passado histórico, principalmente referente à dominação das culturas colonizadoras em relação ao afrodescendente.

### **3 A IDENTIDADE CONSTRUÍDA ATRAVÉS DA DIFERENÇA**

O homem é um ser nato de inteligência e por isso está sempre tentando discriminar suas ações no intuito de se identificar. Sua identidade, ao longo da construção da sociedade, teve influências diversificadas que serviram como parâmetro para assumir posições. E essas posições muitas vezes se constroem em ver no outro a diferença. Logo o homem se define em suas características físicas, sociais, econômicas e políticas por ser aquilo que o outro não é. Tomaz Tadeu

da Silva expressa a perspectiva de que a identidade é referência de si própria. “A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’” (SILVA, 2000, p. 74). Há, no entanto, a identidade de concepção da positividade, com característica independente, como um fato autônomo.

As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Neste sentido reflete no reconhecimento perturbador de que não é só pela relação com o Outro, pela relação com aquilo que não é, mas com aquilo que falta, aquilo que é seu exterior constitutivo que o significado de identidade pode ser construído (DERRIDA, 1981; LACLAU, 1990; BUTLER, 1993, apud HALL, 2000). A constituição de uma identidade social é um ato de poder:

Pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio de repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a “ser humano”. “Mulher” e “negro” são, assim, “marcas” (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não marcados “homem” e “brancos”. (LACLAU, 1990; apud HALL, 2000, p. 110)

Stuart Hall (apud SILVA, 2000) reforça a ideia de vincular as discussões sobre identidade a todos aqueles processos e práticas que influenciam o caráter estabelecido de muitas populações e culturas. Processos estes que se estabelecem pela globalização coincidente com a modernidade e os processos de migração forçada (livre) como um fenômeno global do mundo pós-colonial. As identidades invocam a origem no passado histórico, mantendo certa correspondência. Com isso elas possuem uma relação “com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2000, p. 109).

A cultura afrodescendente sempre sofreu discriminação com a denominação pejorativa “negro” feita pelo colonizador. Era visto como a “outra” cultura, inferior, que deveria ser desprezada. Denominavam os africanos como uma cultura sem valor, ou então, nem os reconheciam como uma cultura, descaracterizando a sua identidade.

A perda de identidade e dominação de culturas colonizadoras faz parte da história de nosso país. E a narrativa da história representa bem os traços de uma estreita relação de renegação. Expõe uma realidade em que o contexto histórico reflete identidades diferentes que viveram impactos ideológicos de um pensamento excludente.

A busca pela identidade, ou melhor, a tentativa do reconhecimento da própria identidade é uma luta constante de vários povos. E este reconhecimento é aspirado principalmente por

revelar uma realidade com muitas diferenças. Na constituição de identidade é importante falar dos grupos de capoeira que estão se constituindo na sociedade através de suas ações sociais, como um saber popular (senso comum) constituindo-se como um conhecimento científico universal.

#### **4 MOVIMENTO SOCIAL DE RECONHECIMENTO: CAPOEIRA**

Para ilustrar o texto destaca-se a fala de ECO (1984) ao entrevistar um pai-de-santo sobre a religiosidade que se caracteriza como forma de expressão da cultura afrodescendente. “O candomblé nasce como busca de identidade cultural por parte dos escravos negros, é gesto de revolta, ou seja, de voluntária, soberba guetização religiosa e cultural, tanto é verdade que foi perseguido por muito tempo” (ECO, p. 128). Inclusive com as consequências da chamada Lei Áurea (1888), tentam reconstruir sua identidade cultural por via religiosa.

Isso ocorre porque a Lei abole a escravidão, mas não garante um status social “regenerado” ao escravo. Até mesmo a saída hipócrita, em 1890, em que se ordena queimar todos os arquivos do mercado escravista: “desse modo os escravos não poderão nunca mais reconstruir sua história, suas origens; tornam-se livres, mas sem passado” (ECO, 1984, p. 128). Então a religiosidade se torna uma forma de identidade cultural.

Esta parte da pesquisa quer demonstrar como o negro busca seu reconhecimento através da sua cultura. O NEABI do IF-Farroupilha promoveu o projeto UNIAFRO SECAD/MEC, assessoria de ações inclusivas. Foram realizadas diversas ações em todos os campi da Instituição. No campus de Panambi a abertura do evento foi com a apresentação do grupo de capoeira da cidade, coordenado pelo professor Paulo Nascimento. Dando continuidade ao curso de formação de professores, teve uma oficina sobre capoeira. Esse professor relata que quando começou com o grupo anos atrás, fizeram a primeira apresentação na praça de Panambi, atraindo olhares desconfiados.

Conta o professor que ao iniciarem a dança de capoeira alguns policiais se aproximaram para verificar se não eram vândalos (arruaceiros). Observaram e avisaram que “precisavam se certificar do que estariam fazendo aquele grupo na praça” (fala do professor Paulo Nascimento). Então a capoeira prosseguiu e assim foi crescendo o grupo e hoje a população da cidade, imigrantes alemães, aceita a manifestação cultural e até participam como integrantes.

Outra forma de reconhecimento dessa manifestação cultural capoeira, é em relação a sua função social. Muitas crianças e jovens que participam são educadas para não caírem no mundo das drogas e da marginalidade. Capoeira é um esporte recreativo e educativo, que disciplina e faz entender o trabalho coletivo, envolvidos em uma ação cooperativa, conquistando a cidadania.

A dificuldade do negro em se estabelecer enquanto cultura é devido ao estereótipo negativo criado socialmente. De acordo com o pensamento de Machado; Pageaux (p. 60) a relação de estereótipo define o Outro como:

Portador de uma definição essencial do Outro, o estereótipo é um enunciado de um saber colectivo que se pretende válido, seja qual for o momento histórico ou político. Mensagem essencial, dizíamos, porque se apoia num atributo e o generaliza a ponto de o tornar aparentemente essencial: este povo é assim... ou não é assim... Este povo sabe... ou não sabe... Quer dizer: o estereótipo representa uma confusão essencial entre a Natureza, o Ser e a Cultura, o Fazer. Daí, por exemplo, o aparecimento dos estereótipos racistas, os quais, a partir de dados físicos, fisiológicos característicos do Outro pretendem dar desse Outro uma definição válida, seja qual for à circunstância.

Nas palavras de Fanon (apud BHABHA, 1998) discute-se o posicionamento do sujeito no discurso estereotipado do colonialismo pode-se relacionar com a imagem do mal branco, sucedido da dominação social e cultural. É semelhante à comparação: “um negro permanece um negro”, e ainda mais Bhabha (1998, p. 117) demonstra através da frase feita a imagem estereotipada do negro: “Nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...” Assim se faz a diferença negativa e não há o aceite de um grupo com costumes, valores e cor diferentes.

Na passagem citada por Fanon (apud BHABHA, 1998, p. 118) em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, em que uma menina branca entoava a frase: “Olha um negro... Mamãe, olha o negro! Estou com medo”. Assim é apontado o negro, como aquele que causava medo. A ressalva da menina mostra as influências que se tem para este tipo de pensamento:

Do mesmo modo, ele sublinha o momento primário em que a criança se defronta com os estereótipos raciais e culturais nas histórias infantis, onde heróis brancos e demônios negros são apresentados como pontos de identificação ideológica e psíquica. (Fanon apud BHABHA, 1998, p. 118)

De acordo com Demo (1988, p. 21) “Assim como não se pode eliminar o fenômeno do poder na sociedade, pois é marca estrutural, não há como despir totalmente a realidade social de sua imbricação intrínseca ideológica”. Portanto se confirma que todas as ações humanas são dosadas pela ideologia. O que se expõem é que o problema não estará em eliminar, mas em controlar a ideologia.

O que se percebe é que socialmente os cidadãos se relacionam permeados por ideologias. O que Demo (1988) sugere é que se saiba controlar ela para que não seja forjada e se torne veículo de dominação. A ideologia existente usurpa as atitudes humanas refletindo em destruição. Não há compreensão entre as pessoas quando o Outro está em condição de discriminação. O poder estabelecido é autoritário e dominador e o mais traumático é que a população é tomada de uma individualidade extrema.

O nosso país é pluricultural e extremamente desigual, como constata Fontes ao olhar as

disparidades dos grandes centros urbanos: brasileiros que convivem com a riqueza e a miséria lado a lado. Nessa realidade os desfavorecidos não têm seus marcadores identitários valorizados socialmente. Assinala GENTILI (apud Fontes, p. 13) que “os pobres brasileiros são mais pobres se forem negros, índios, mulheres ou nordestinos”.

O estudo da cultura da população africana, segundo Felipe (2009), é uma contribuição direta a toda população brasileira, em especial a população negra. “Desde os primórdios da colonização marcada pela discriminação racial, os negros tiveram as suas práticas ancestrais abafadas, marginalizadas e deturpadas, comprometendo, assim, a sua inserção plena no processo social brasileiro” (FELIPE, 2009, p. 42). Essa repressão não reconhecia os valores e práticas sociais de raízes africanas. Os estudos da história e cultura africana vêm mudar essa realidade, uma vez que articula a realidade daquele continente com a realidade social brasileira, demonstrando as identidades formadoras de nossa população (europeia, indígena ou africana). “Com isso, constatamos os inúmeros laços que unem o Brasil ao continente africano, tais como as práticas religiosas, da música, da dança, da oralidade, da culinária, do artesanato, das técnicas agrícolas e a linguagem, entre outros” (FELIPE, 2009, p. 42).

Para vencer a discriminação é necessário observar os grupos que se levantam para serem reconhecidos socialmente. No caso do afrodescendente, vem demonstrando uma das formas de expressão de sua cultura que é a Capoeira. Hoje é imprescindível não destacar que a sociedade brasileira está se rendendo a essa forma de cultivar o diferente. A educação vem se aproximando a esse reconhecimento. A este propósito Falcão (apud ARAÚJO, p. 4) destaca que:

No Brasil, a partir da década de 1970, a capoeira vem sendo disseminada no contexto educacional, desde o ensino fundamental até as universidades, tanto públicas quanto particulares. Nesse complexo movimento, às vezes como disciplina curricular, às vezes como projeto de extensão, ou simplesmente como atividade extraclasse, ela vem despertando interesse jamais verificado anteriormente, por parte da comunidade educacional institucionalizada. Nos últimos anos, ela tem encontrado, nas universidades, um ambiente fértil para se disseminar e tem sido bastante utilizada como objeto de pesquisa pelas mais diversas áreas do conhecimento. Ademais, já se encontra presente, na condição de componente curricular, em cerca de vinte universidades brasileiras, dentre elas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Gama Filho (UGF), Universidade Católica de Salvador (UCSAL), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). (FALCÃO, 2004, p. 05)

De acordo com Coletivo de Autores (apud Araújo, p. 7) a prática educativa da capoeira deve possibilitar “O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal [...] instiga(r) o aluno a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.” Incluindo a posição de que o trato pedagógico do conhecimento da capoeira está relacionado à defesa do aprofundamento da sua história. Devemos considerar as múltiplas

determinações que tem esta prática, então a história da capoeira se torna um elemento da prática educativa do capoeirista. Assim, segundo ARAÚJO, ela deve estar apoiada em uma estrutura pedagógica, sólida, crítica e radical, que leve a sustentar possibilidades de superação frente à sociedade do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa traz discussões com o objetivo de conhecer e entender a constituição e ações do NEABI como promover a inserção da cultura africana e indígena nos currículos escolares. A investigação além de envolver pesquisas teóricas sobre a relação entre realidade e questões de identidade busca fatos inseridos na comunidade. Através da observação da cultura em estudo identifica-se o movimento da capoeira como um trabalho social e como temática inserida nas Universidades.

A investigação da realidade da atuação do NEABI/IF-Farroupilha, núcleo do Campus de Panambi, é impulsionada pela necessidade de realizar registros e divulgar as ações e formação do trabalho em políticas inclusivas na região de abrangência da Instituição. Além do reconhecimento do NEABI através de estudos e registros, busca-se efetivar a função do Núcleo em promover ações que incentivem a inserção da cultura afrodescendente e indígena nos currículos escolares.

Como se teve contato, através do Projeto UNIAFRO com a comunidade local, e principalmente com o trabalho do grupo de Capoeira da cidade de Panambi, surgiu à necessidade de conhecer a atuação desse grupo como forma de reconhecimento social do afrodescendente. A realidade do grupo de Capoeira de Panambi – RS é de convivência em comunidades de imigração europeia, refletindo um histórico de discriminação, hoje menos do que foi no passado, e de lutas para efetivar o reconhecimento social.

Neste sentido, tem-se uma realidade específica, com um olhar de valorização do convívio do descendente africano com o imigrante europeu. A originalidade da temática se confirma por ser uma pesquisa voltada para uma situação local e de abrangência do NEABI do IF Farroupilha, Campus Panambi.

**RESUMEN:** La pesquisa tiene el objetivo de realizar estudios para demostrar el trabajo del “NEABI – Núcleo de estudios Afro-brasileños e indígenas del Instituto Federal Farroupilha – campus Panambi, con el fin de promover la inserción de la cultura afrodescendiente en los currículos escolares. También investiga los conceptos de identidad y el contexto social en que la cultura afrodescendiente está inserida. De esta manera, buscarse valorizar la cultura delante del convívio con los inmigrantes europeos que se establecieron en la ciudad de Panambi – RS. En esta comunidad hay movimientos sociales afrodescendientes, como el grupo de “capoeira”, que lucha por su identificación y proporciona un trabajo social con niños y jóvenes, sacándolos de la delincuencia y del mundo de las drogas.

**Palabras-clave:** NEABI-IF Farroupilha del campus Panambi. Cultura afrodescendiente. Currículos escolares. Identidad. Capoeira.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires. *Relações entre Capoeira e as Teorias Críticas da Educação*: Buscando Possibilidades de Superação para além do Capital. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/248.pdf>. Acessado em 04 set 2011.

BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p. 105-128.

DEMO, Pedro. *Ciência, Ideologia e Poder*: uma sátira às ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1988, p. 109

ECO, Umberto. *Viagem na Irrealidade Cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FELIPE, Delton Aparecido. *Narrativas para Alteridade*: o Cinema na Formação de Professores e Professoras para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. TERESA KAZUKO TERUYA. Maringá, PR, 2009. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009\\_delton.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_delton.pdf). Acessado em 04 set 2011.

FONTES, Adriana do Carmo Corrêa. *Multiculturalismo e Transformação*. Disponível em <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1275476437.pdf>. Acessado em 29 agos 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença*: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. cap. 3, p. 103-133.

IF-FARROUPILHA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. *NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Regulamento* (Aprovado pela resolução nº 23- 2010, de 02 de julho de 2010). Disponível em [http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2011123101934703reg\\_neabi.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2011123101934703reg_neabi.pdf). Acessado em 29 agos 2011.

IF-FARROUPILHA - Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. *Estrutura Organizacional: Manual do Professor*. Disponível em: [http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20111495538651manual\\_do\\_professor\\_-\\_iffarroupilha\\_-\\_2011.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20111495538651manual_do_professor_-_iffarroupilha_-_2011.pdf). Acessado em 28 de agos 2011.

IF-FARROUPILHA: Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Farroupilha. *PDI -Plano de Desenvolvimento Institucional*. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.983.pdf>. Acessado em 29 agos 2011.

IF-FARROUPILHA: Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Farroupilha. *Estatuto do Instituto Federal Farroupilha*. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20110693620341arquivoweb.id.1011.pdf>. Acessado em 29 agos 2011.

IFSUL - Instituto Federal Sul-riograndense, Campus Pelotas. *NEABI – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas*. Disponível em: <file:///D:/Desktop/Projeto%20de%20pesquisa/index.php%20IFSul.htm>. Acessado 28 de agos 2011.

MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 55-81.



SILVA. Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. cap. 2, p. 73-102.

**EIXO TEMÁTICO 7:**  
**HISTÓRIA, LITERATURA, E CULTURA DA DIÁSPORA AFRICANA**



## MOÇAMBIQUE QUE MIA COUTO CONSTRUIU: ENTRE AUSÊNCIAS E ESPERANÇA

Ana Paula Teixeira Porto<sup>1</sup>

**RESUMO:** Considerando o contexto da literatura africana de expressão portuguesa produzida após a independência de Moçambique, este trabalho objetiva refletir sobre a representação literária desse país no romance *O último vôo do flamingo*, de Mia Couto, ressaltando como a obra projeta uma imagem de nação a partir de uma abordagem sócio-histórica do final do século XX. Através de uma análise voltada à sociologia da literatura, as reflexões apontam que a narrativa, com recorrência ao fantástico e a um estilo não linear de desenvolvimento do enredo, constrói Moçambique como espaço de dualidades: entre as ausências de recursos, de identidade, de cidadania, surge a esperança, metaforizada pelo voo do flamingo, de um país melhor. Em meio à narrativa do trágico, decorrente do processo histórico de Moçambique, Mia Couto representa a ideia de que o país ainda pode ressurgir de suas cinzas, ou seja, apesar de haver uma consciência da precariedade do contexto africano moçambicano, existe uma perspectiva afirmativa em relação ao país, o que acentua a presença de um olhar não melancólico acerca da situação, da história e do povo moçambicano.

**Palavras-chave:** Literatura africana. Mia Couto. *O último vôo do flamingo*.

Amplamente referida como obra literária que reflete sobre questões relacionadas à tradição e à modernidade, à construção de identidade do povo africano e que se constitui como exemplo de linguagem que mescla a oralidade e a escrita, pois “consegue quebrar padrões literários, empreendendo uma escrita ligada à tradição oral africana e à tradição literária ocidental” (LAGE, 2008, p. 39), a narrativa de Mia Couto, notadamente em contos e romances, é também um texto que se propõe a representar ausências e esperanças num contexto da diáspora africana, remontando, do passado ao presente, a história de Moçambique no pós-guerra.

Em *O último vôo do flamingo*, publicado em 2000 quando em Moçambique se comemoram 25 anos de sua independência de seu colonizador, Mia Couto traz como personagem central o narrador, em primeira pessoa, cuja função é a de tradutor, que afirma, na abertura do livro, transcrever, a partir de sua lembrança, “os primeiros anos do pós-guerra quando “Já tinham chegado os soldados das Nações Unidas que vinham vigiar o processo de paz” (COUTO, 2005, p. 9). Dessa forma, também é uma narrativa que “faz uma radiografia dos tempos atuais, fala da decadência do socialismo real” (MIRANDA, 2009, p. 54) e dá continuidade aos projetos anteriores do escritor de trabalhar, a partir de uma linguagem não linear permeada por provérbios e crenças da cultura africana, a história recente de Moçambique, priorizando a partir

<sup>1</sup> Mestre e doutora em Letras - Literatura Brasileira (UFRGS). Professora do curso de Mestrado em Letras da URI - câmpus de Frederico Westphalen/RS.

da voz pessoal do narrador memórias do contexto africano. Memórias que projetam o presente de ruínas, destruição e degradação social, almejando um futuro de esperança, perspectiva que finaliza o romance.

Nas memórias do narrador, são expostas as fissuras de um tempo e de um espaço que não superaram as conseqüências da destruição, da guerra pela independência, bem como a fragilidade de um país e de seu povo assolados pela precariedade da vida, pela marginalidade e também pela corrupção. Esta é apontada já no primeiro capítulo do romance como algo que parece ser rotineiro e de conhecimento de todos, possível apenas àqueles que detinham algum tipo de poder. Isso se evidencia quando o narrador faz referência ao administrador, Estevão Jonas, que “tinha desviado o gerador do hospital para seus mais privados serviços” (COUTO, 2005, p. 18) e de sua esposa, Dona Ermelinda \_ vestida com vastos colares e com distintas roupas (contrariamente ao restante das mulheres da vila), a qual havia subtraído equipamentos públicos das enfermarias.

Embora o narrador não estabeleça diretamente essa correlação entre corrupção e precariedade, o texto permite essa alusão. Ao descrever a cena em que o investigador – Massimo Risi, ordenado pelas Nações Unidas para compreender por que soldados morreram explodidos em Tizangara, chega à pensão, a única do local, há referência clara à precariedade daquele contexto: “Massimo Risi recusou que eu lhe levasse as bagagens e lá foi tropeçando pelos buracos, com maltas de crianças lhe perseguindo e mendigando doces.” (COUTO, 2005, p. 35)

A descrição da pensão também é ilustração da degradação do espaço privado: “Na fachada havia ainda vestígios de tiros. Buraco de tiro é como ferrugem: nunca envelhece. Aquelas ocaidades pareciam recém-recentes, até faziam estremecer, tal a impressão que a guerra ainda estivesse viva” (COUTO, 2005, p. 35). Assim como os sinais de que o local fora prejudicado com a violência da guerra, as faltas de condições mínimas são abordadas: falta de energia elétrica, que havia somente uma hora por dia, falta de água das torneiras e ainda baratas, aranhas e ratos dividindo o espaço do quarto com seu hóspede.

A precariedade das condições de vida e a pobreza da população, aos olhos dos administradores antes de receber ajuda internacional, deviam ser escondidas, e os pobres “mandados para longe” (COUTO, 2005, p. 74-5) quando “havia visitas de categoria, estruturas e estrangeiros” (COUTO, 2005, p. 75). Após as contribuições de diversas instituições, o cenário passou a ser mostrado porque a pobreza vista pelo estrangeiro significava mais recursos para o país, como atesta carta de Estevão Jonas, reproduzida pelo narrador:

Porém, com os donativos da comunidade internacional, as coisas tinham mudado. Agora, a situação era muito contrária. Era preciso mostrar a população com sua fome, com suas doenças contaminosas. Lembro bem as suas palavras, Excelência: a nossa miséria está render bem. Para viver num país de pedintes, é preciso arregaçar as feridas, colocar à mostra os ossos salientes dos meninos. (...) Essa é a atual palavra de

ordem: juntar os destroços, facilitar a visão do desastre. (COUTO, 2005, p. 75)

O narrador explicita como os negócios da administração africana buscam forjar dados da condição do país e dar a ideia de que explosões de minas continuam sendo frequentes para que a ajuda internacional seja garantida. Ele denuncia as estratégias governamentais de não retirar todos os explosivos das minas e dessa forma ter recursos públicos que, desviados pela corrupção, permitiriam lucros mesmo que isso por vezes custasse a vida de civis da população moçambicana:

Passava-se, afinal, o seguinte: parte das minas que se retiravam regressava, depois, ao mesmo chão. Em Tizangara tudo se misturava: a guerra dos negócios e os negócios da guerra. No final da guerra restavam minas, sim. Umas tantas. Todavia, não era coisa que fizesse prolongar tanto os projectos de desminagem. O dinheiro desviado desses projectos era uma fonte de receita que os senhores locais não podiam dispensar. [...] Plantavam-se e desplantavam-se minas. Umas mortes à mistura até calhavam, para dar mais crédito ao plano. Mas era gente anónima, no interior de uma nação africana que mal sustenta seu nome no mundo. Quem se ocuparia disso? (COUTO, 2005, p. 196).

Dessa forma, *O último vôo do flamingo* pode ser lido como um “veículo de denúncia do abuso de poder exercido pelos novos governantes, agora africanos, preocupados exclusivamente em satisfazer os seus interesses individuais.” (AFONSO, 2006, p. 2). Somando-se as ideias do narrador quanto ao espaço, precário e pequeno que caracteriza Moçambique, bem como as cenas que narra ao longo da história, salientando a degradação da cidadania do povo, pode-se compreender como a abertura do primeiro capítulo do romance é elucidativa e estabelece elos com a História em geral e com o enredo narrado pelo narrador-protagonista. O provérbio que inicia o primeiro capítulo, atribuído como um dito de Tizangara, determina que “Os amados fazem-se lembrar pela lágrima. Os esquecidos fazem-se lembrar pelo sangue.” (COUTO, 2005, p. 10).

O provérbio que antecede o décimo primeiro capítulo, destinado a relatar as ações políticas do administrador central de Tizangara, Estêvão Jonas, para conseguir verbas internacionais, também alude a uma perspectiva sombria de ver Moçambique: “As ruínas de uma nação começam no lar do pequeno cidadão” (COUTO, 2005, p. 117). Ambos provérbios ressaltam uma perspectiva melancólica de como os moçambicanos são lembrados: pela dor, expressa pelas lágrimas de quem perdeu seus entes ou pelo sangue, proveniente de um saldo de práticas de violência.

As práticas de violência e as condições precárias da população são narradas como algo que a comunidade local assimila, aceitando-as, pois, por exemplo, o funcionário da pensão onde Massimo Risi hospedou-se “ia explicando as insuficiências com o mesmo entusiasmo que outro hoteleiro, em qualquer lugar do mundo, anunciaria os luxos e confortos do seu hotel.” (COUTO, 2005, p. 37) É como se os personagens, percebendo estarem em um país de ruínas e

precariedade, não tivessem condições de superação de sua própria condição, tendo como única possibilidade ver-se como “vencidos”. Logo, nesse cenário os sujeitos parecem sem rumo, não têm para onde ir.

Para Dalcastagnè (2003), a narrativa contemporânea caracteriza-se por apresentar personagens que não se fixam em suas comunidades e são confusos e sem rumo, por trazer narradores duvidosos e mentirosos e autores que através do texto buscam justificar suas criaturas. Algo que também se torna evidente no texto de Mia Couto. O narrador tradutor de *O último voo do flamingo* destaca, no início do texto, que transcreve suas lembranças do que ouviu e do que leu, embora tenha sido, conforme ele mesmo aponta, acusado de “mentir, falsear as provas de assassinato” (COUTO, 2005, p. 9). Em seguida ele mesmo se questiona sobre as explosões dos soldados, perguntando-se se elas mesmas teriam ocorrido na inteira realidade. Esse discurso marca-se pela dúvida e ao leitor restam a desconfiança sobre os registros do narrador e dúvida se o relato não são imaginações de um narrador confuso.

Nesse contexto das narrativas contemporâneas, segundo Dalcastagnè, os espaços também passam a ser conturbados, sufocantes “Talvez porque já não exista mais aquele território comum da epopéia antiga e medieval, o lugar para onde o herói voltava após suas andanças e lutas, resgatando o sentido da vida e restaurando sua existência” (2003, p. 33). Romances contemporâneos para a autora passam a representar a cidade da Babel, cujas possibilidades se assomam em meio à confusão e à desarmonia, e assim o espaço urbano permite também o olhar daqueles que estão impedidos de se mover, o que resulta a cidade como um espaço de aglutinação e territórios de segregação.

Essas referências ao espaço também estão presentes no romance. Todas as menções à vila de Tizangara, espaço ficcional que traz notadamente diversas alusões ao espaço africano de Moçambique, acentuam os aspectos degradantes do local, um cenário realmente de aglutinação e segregação. Até mesmo de exclusão, pois os moçambicanos, na perspectiva dos nativos, não são vistos pelo mundo, como prova a fala uma das moradoras da vila, Ana Deusqueira, quando vê o italiano chegar à vila para descobrir o porquê da morte dos soldados: “Morreram milhares de moçambicanos, nunca vos vimos cá. Agora, desaparecem cinco estrangeiros e já é o fim do mundo?” (COUTO, 2005, p. 32). Para Cerezer (2010, p. 45), na fala de Ana Deusqueira há “claramente a crítica endereçada às organizações internacionais, supostamente de ajuda aos países em desenvolvimento, mas que somente tomam conhecimento dos problemas quando as vítimas são oriundas de países desenvolvidos.” São alusões que remetem à segregação e exclusão do moçambicano em relação ao resto do mundo.

As seleções de acontecimentos na memória do narrador assinalam uma perspectiva melancólica de ver Moçambique. Secco (2003), em pesquisa sobre a melancolia do romance do escritor, defende a tese de que *O último voo do flamingo* adota um olhar melancólico que realiza

uma alegórica leitura da sociedade moçambicana pós-colonial de globalização econômica ao focalizar os lugares dilacerados e ao exprimir um “sentimento de mal-estar dos que se encontram inadaptados ao presente, nostálgicos das crenças e valores do passado” (SECCO, 2003, p. 2).

A visão de ausências (de água, de energia elétrica, de vontade governamental de reconstruir a nação com honestidade, do desejo em vencer) e silenciamentos do povo africano parece estar relacionada ao que Tutikian (2006) entende ser o projeto literário de Mia Couto. Para a pesquisadora, “o projeto de moçambicanidade, o desvendamento da identidade de um país esquecido de si devido aos mecanismos impostos pelo curso da História, [...] a tentativa de despertá-lo do desatento abandono de si” (TUTIKIAN, 2006, p. 60).

O abandono de si, caracterizado nas falas dos personagens e nas descrições sobre o contexto de Tizangara, é aludido como exemplo da ideia de ausência que perdura no romance – ausência de água, de energia elétrica, de condições mínimas de vida, etc. A seleção da memória do narrador, que reitera imagens sombrias de seu país, põe “à mostra uma nação marcada pelo sofrimento, à qual os auxílios externos pouco remédio oferecem.” (SILVA, 2008, p. 315). Dessa forma, em *O último voo do flamingo*, pode-se observar que

a literatura de Mia Couto tem trazido à cena personagens “marginalizados no cotidiano social” moçambicano, que, nas páginas de suas narrativas, percorrem o mundo todo, mostrando um lado desconhecido desse enorme mosaico de culturas miscigenadas (e, por que não dizer, com seus saberes particulares e pouco convencionais) que constituem a face mais contemporânea de Moçambique. (SILVA, 2008, p. 315)

Ao mesmo tempo em que essa nação é marcada pelas ausências, pela dor e pela violência, resta um sopro de esperança, anunciado tanto no próprio título do romance quanto em sua cena final. O título pode ser lido como um apelo para uma outra história moçambicana, sendo, nessa perspectiva, “uma forma de chamar a atenção para um mundo que perdia as forças para reconstruir-se” (COSTA; CORRÊA, 2010, p. 87), já que, “para o povo moçambicano, os flamingos são os eternos anunciadores da esperança, percebe-se então, que se torna um apelo para que a esperança permaneça naquele lugar, para auxiliar em sua reconstrução (COSTA; CORRÊA, 2010, p. 87).

Mesmo sendo a última esperança, ela existe, pois, ao final do romance, quando o tradutor e o italiano estão sentados à espera de um barco, afirmam que ainda há de vir um vôo do flamingo. Algo que acentua a ideia de que a esperança por um país melhor ainda existe, sendo uma das propostas do autor na composição da obra: acreditar que Moçambique pode superar suas perdas e se constituir como país. Em discurso proferido na entrega do prêmio Mário António, da Fundação Calouste Gulbenkian, o qual é reproduzido ao final do romance, Mia Couto declara que “*O último vôo do flamingo* fala de uma perversa fabricação de ausência – a falta de uma terra toda inteira, um imenso rapto de esperança praticado pela ganância dos poderosos.”



(COUTO, 2005, p. 224).

Esse rapto de esperança de que fala o escritor do romance está deflagrado na representação de Moçambique, espaço destroçado que ainda pode resistir. É nessa perspectiva que Resende afirma que, nesse romance, o Moçambique reinventado por Mia Couto “traz à tona a ideia de um país destroçado, transformado em nada pelas razões da guerra, possa resistir na perspectiva do que lhe é mais próprio, a sua cultura.” (RESENDE, 2008, p. 141). Entre tantas ausências, Moçambique ainda apresenta esperança.

**ABSTRACT:** Considering the context of the African literature, written in Portuguese language, produced after the independence of Mozambique, this paper aims to reflect on the literary representation of that country in the novel *O último voo do flamingo*, by Mia Couto, emphasizing how the work of nation projects an image from socio-historical approach of the late twentieth century. Through an analysis focused on the sociology of literature, reflections suggest that the narrative, with the recurrence and fantastic style, nonlinear plot development, builds Mozambique as space-dualities: between the absence of resources, identity, citizenship, hope emerging, metaphorized the flight flamingo, a better country. Amid the tragic narrative, due to the historical process of Mozambique, Mia Couto is the idea that the country can still resurrect from its ashes, or although there is an awareness of the precariousness of Mozambican African context, there is an affirmative perspective in relation to the country, which highlights the presence of a not look-wistful about the situation, the history and the people of Mozambique.

**Keywords:** African Literature. Mia Couto. *O último voo do flamingo*.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Rosemary G. Um canto que trará de volta os flamingos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. n. 16, v. 4, jan./mar. 2006.

CEREZER, Marcia Cristina. *A representação do estrangeiro nas obras O último voo do flamingo e O outro pé da sereia, de Mia Couto*. Dissertação (Mestrado em Letras – Universidade de Passo Fundo). Passo Fundo, 2010.

COSTA, Márcia Cristina Bergamini; CORREA, Antonio Henrique. O tênue limite entre a ficção e a história na obra “O último voo do flamingo” de Mia Couto. *Revista Mundos & Letra.*, José Bonifácio/SP, v. 1, n. 1, Maio/2010.

COUTO, Mia. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DALCASTAGNÈ, Regina. Sombras da cidade: o espaço na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, n. 21, jan./jun. 2003, p. 33-53.

LAGE, Isabela Lima. *Re-Atalhos* – o olhar de Mia Couto sobre o mundo que o cerca. Monografia (Curso de Comunicação Social – Jornalismo da Unileste/MG publicado pelo Centro de Estudos Africanos – Universidade do Porto (CEAUP), edição de Maio/2007. Disponível no site: <<http://www.africanos.eu>>. Acesso em: 01 nov. 2008.

MIRANDA, Maria Geralda de. Literaturas Angolana e Moçambicana: espelho da resistência e da disposição de construir um novo tempo. *Revista Augustus*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, fev. 2009.

RESENDE, Fernando. Espaços parciais, espaços de resistência – relatos e conflitos no cenário contemporâneo. In: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato Cordeiro (Org.). *Espécies de espaço: territorialidades, literatura, mídia*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 141-161. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=w1csIKHxAVgC&pg=PA141&lpg=PA141&dq=tizangara&source=bl&ots=RvnoQu5-fK&sig=HyOj0kNhIIgwqOGYLW9apmbEU5E&hl=pt-BR&sa=X&ei=meucUNfiIILe9AS0mYGIAQ&ved=0CE4Q6AEwCDgK#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro. Entre Crimes, detetives e mistérios... (Pepetela e Mia Couto: riso, melancolia e o desvendamento da história pela ficção). *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Nº. 5, v. 2, abr./jun. 2003.

SILVA, Ana Cláudia da. A escrita pós-moderna de Mia Couto. *Estudos linguísticos*. São Paulo, n. 37, p. 309-316, set./dez. 2008.

TUTIKIAN, Jane. *Velhas identidades novas*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.



# O EU QUE NÃO É DONO DE SI: A REPRESENTAÇÃO DE VOZES SILENCIADAS NA TEXTUALIDADE DE JOÃO MELO E MARCELINO FREIRE

Rejane Seitenfuss Gehlen<sup>1</sup>

**RESUMO:** A eloquência de vozes silenciadas pelo contexto sócio-político de Angola e Brasil é o som que permeia a análise dos contos “O feto”, de João Melo e “Nação Zumbi”, de Marcelino Freire. Cindidas pela estrutura que reflete a herança do colonialismo ou da desigualdade social, as personagens são vítimas que exemplificam a reificação em nível exponencial: a perda do controle sobre o próprio corpo. O *corpus* pode ser tomado como representativo da identidade do sujeito colocado à margem dentro da própria margem no contexto social de Angola e Brasil. Essa perspectiva analítica é referenciada, principalmente, pelo aporte teórico de Denis Benoît, Stuart Hall e Linda Hutcheon, cujos ensinamentos permitem a leitura histórica sob o viés da paródia. A proposta de leitura, amparada no aspecto da identidade individual e coletiva, toma ainda como lastro o questionamento da liberdade como condição da dignidade humana.

**Palavras-chave:** Identidade cultural. Paródia. Personagens silenciadas.

*Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito.*

Albert Einstein

Os estreitos laços que unem Angola e Brasil na contemporaneidade estendem-se para muito além da língua oficial comum. Grande parte da população brasileira é descendente de escravos trazidos de África, ao longo do período colonial a metrópole serviu como ele entre os dois países, na história mais recente o contato intensificou-se especialmente em nível cultural. São muito frequentes os intercâmbios de estudantes e principalmente o trânsito de escritores nessa via construída sobre o Atlântico.

A análise a que me proponho se desenvolve na esteira do diálogo literário entre essas nações irmãs. Essa familiaridade denuncia o passado colonial que marcou indelevelmente a história desses povos, mas que ecoa com mais força em Angola, visto sua independência ser ainda muito recente. Para tanto, como *corpus* foram selecionados os contos “O feto”, da obra *Filhos da Pátria*, do escritor angolano João Melo e o conto “Nação Zumbi” do livro *Contos Negreiros*, do brasileiro Marcelino Freire.

O processo de globalização e seus desdobramentos encurtou tempos e distâncias de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras: Literaturas Portuguesa e Luso-africanas na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

tal forma que, mesmo em nações bastante jovens os reflexos do capitalismo tardio se fazem presentes, como bem ilustra a atual situação de Angola. À medida que a sociedade não acolhe todos seus membros, colocando-os à margem do progresso, o processo de cidadania fica comprometido, seja pela repressão, pelo descaso ou mesmo pela pobreza, fator determinante da exclusão de grande parcela da população. É neste cenário que se desenvolvem as narrativas do *corpus*, João Melo e Marcelino Freire assumem a condição de escritores comprometidos com seu tempo e sua história.

Denis Benoît ensina que, como fator consecutivo da consciência de seu pertencimento à sociedade e ao mundo, o escritor coloca sua arte a serviço de uma causa relacionada à vida social, política, intelectual ou religiosa de seu tempo.

O engajamento é, portanto, o ponto onde se encontram e se ligam o individual e o coletivo, onde a pessoa traduz em atos e para os outros a escolha que fez para ela mesma. Na verdade engajar-se tem a relevância de uma decisão de ordem moral, para a qual o indivíduo entende colocar de acordo a sua ação prática e as suas convicções íntimas, com todos os riscos que isso comporta (BENOÎT, 2002, p. 33).

Sob esse prisma, a leitura dos contos “O feto” e “Nação Zumbi” refrata as sociedades que representam, o texto é a voz de sujeitos que, colocados à margem, numa situação social que por si só já é marginal, não são ouvidos pela sociedade. Ao analisar as marcas da ação colonial, Sartre afirma que “o colonialismo recusa os direitos do homem a homens que submeteu pela violência, que mantém pela força na miséria e na ignorância e, portanto, como diria Marx, em estado de ‘sub-umanità’”. (SARTRE, p. 28). A verdade da afirmação nos faz pensar que os descabros dos tempos já idos ainda não foram superados, ao contrário, foram reafirmados pela atual conjuntura social.

A diegese dos contos escolhidos parece corroborar essa assertiva. João Melo nos apresenta o relato de uma adolescente de quinze anos, cuja família foi expulsa de sua aldeia pela guerra civil angolana, que provoca um aborto e joga o feto no lixo. O fato chama a atenção da imprensa de Luanda, da igreja e de membros de ONGs, todos assistem ao desabafo da protagonista que reitera não querer o fruto da prostituição e não entende como no Brasil as prostitutas possam se organizar em sindicato. Marcelino Freire em “Nação Zumbi” apresenta a história de um brasileiro que vê frustrada sua viagem a Angola com o objetivo de comercializar seu rim. O texto se reveste de questionamentos sobre a liberdade de escolha e revela toda situação de exclusão da personagem que almeja usufruir de alguns bens de consumo com o dinheiro agora malogrado.

A malha discursiva de ambos textos aponta para sujeitos em conflito, colocados de lado da cena social gerida pelo capital de forma que dispõem de um único meio de produção: o corpo. Uma vez comercializado o corpo, o próprio sujeito é reificado, nada resta, a última garantia da dignidade foi rompida e, ainda assim, o ingresso no meio socialmente reconhecido não é possível.

Michel Foucault (2007) destaca a relevância do corpo e da alma como sustentáculos das forças de poder e de saber, que se articulam estrategicamente na história da sociedade ocidental. A corporeidade constitui uma realidade bio-político-histórica, “interpenetrada de história”, é também ponto de apoio de complexas correlações de forças, sobre as quais incidem inúmeras conformações discursivas produtoras de “verdades”, que tanto podem reafirmar como recriar o sentido do corpo presente ou a sensibilidade individual/coletiva nele imanente. A jovem angolana e o brasileiro revoltado podem, a partir desse pensamento, ser lidas como metonímias dos povos a que respectivamente pertencem.

As personagens dos contos ilustram a fala foucaultiana, seus corpos são suporte dos embates das forças de poder que se manifestam nesses mesmos corpos: vendidos e transformados em autênticos corpos de delito, na medida em que são depositários de fatos históricos. História que nega a esses sujeitos a plena existência, constituindo identidades que configuram a fragmentação e violência sofridas no plano físico e extensivas à constituição do ser. Ao analisar a configuração de identidades, Stuart Hall sinaliza a interferência da cultura:

Em toda parte, estão emergindo identidades que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são produtos desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 2006, p. 28)

Nesse plano, a adolescente que não tem mais casa e o brasileiro denunciado pela venda de órgãos vivem a herança da organização social centrada no lucro, recebem a influência do mundo globalizado, entretanto não têm acesso aos bens por ele produzidos. “Quando irei sorrir quando a nuvem me pagar? Ver o chão lá de cima?” (FREIRE, p. 54). A fala da personagem revela o desejo de viajar, de ingressar no mundo do turismo tão badalado pela mídia, mesmo que à custa de uma parte do próprio corpo. A menina angolana vive todas as dificuldades que sobrevieram ao período de guerra civil e quer ingressar no mundo do saber via escola: “Eu fui na escola, não me aceitaram, não tem certificado, queimou na escola do mato” (MELO, 2008, p. 148).

A personagem de João Melo passa a ser representação das adolescentes angolanas que fazem da prostituição o meio de sobrevivência pelas ruas de Luanda onde estão sujeitas a humilhações e violência constantes. A narrativa é um relato-justificativa para o fato de a adolescente ter jogado o feto abortado no lixo. A linguagem do texto sendo coloquial, revela o emprego de grande número de termos próprios do português angolano. A voz inicialmente firme e determinada - “É verdade mesmo, esse feto que está aí no chão esvaindo-se totalmente no meio do lixo era meu mesmo sim senhor (MELO, 2008, p. 147) - vai perdendo o tom agressivo até transformar-se em lamento, à semelhança de um choro infantil, à medida que os fatos são narrados.

A mesma determinação é revelada pela personagem de Marcelino Freire: “E o rim não

é meu? Logo eu que ia ganhar dez mil, ia ganhar” (FREIRE, 2010, p. 53). Essas vozes vigorosas, perdem sua força à proporção que a trama discursiva se desenvolve e são caladas, nos dois casos pela presença da polícia. “A polícia em minha porta, vindo pra cima de mim. Puta que pariu, que sufoco! De inveja, sei que vão encher meu pobre rim de soco” (FREIRE, 2010, p. 55). O poder da instituição social pune o sujeito que quis dispor de seu corpo, infringindo a lei. A angolana expressa seu temor e medo ao buscar segurança na figura materna: “A polícia veio me prender mãe, a polícia veio me prender, eu não quero ser cangada, não deixes, mãe” (MELO, 2008, p. 155).

Nesse ponto as narrativas apresentam uma interdiscursividade que remete ao contexto social amplo, trazendo a história dos dois países sob o viés dos perdedores. O diálogo entre os textos é tecido pelos nós da intertextualidade, sem perder de vista o plano além do texto. A conversa se estabelece entre as histórias de dois povos, com afinidades e disparidades que surgem à medida que se desenvolve o enredo. No caso de Marcelino Freire há também a presença da paródia, remetendo ao texto “Navio negreiro”, de Gonçalves Dias.

A paródia é, pois, repetição, mas repetição que inclui diferença; é imitação com distância crítica, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo. Versões irônicas de “transcontextualização” e inversão são os seus principais operadores formais, e o âmbito de *ethos* pragmático vai do ridículo desdenhoso à homenagem reverencial (HUTCHEON, 1989, p. 54)

A paródia não se caracteriza apenas pelo seu potencial de subverter e de ridicularizar. Na contemporaneidade, a paródia tornou-se a própria via predominante da criação artística. A inversão irônica é o seu *modus operandi*, mas a sua essência está na “autorreflexividade” (HUTCHEON, 1989, p. 13), na busca do distanciamento crítico e do diálogo independente com a obra de arte, seja na literatura ou em qualquer outra forma de expressão artística.

Encontramos, portanto, uma tendência maior à homenagem do que à ridicularização, de tal maneira que o texto desperta não o riso zombeteiro, mas sim o prazer interior que o leitor depreende da descoberta das diferenças entre os dois textos. A leitura de *Contos negreiros*, retoma esse aporte teórico: o tom jocoso do texto, provoca o riso, contudo a evocação da situação paródica remete à história da escravidão no Brasil, retomada parodicamente no texto literário. Se escravos não eram donos do próprio corpo, a mesma situação é vivida pela personagem de Freire. Nessa medida, a discussão chama o fato histórico da abolição da escravatura e a paródia só alcança o seu objetivo na medida em que o leitor é capaz de identificar a inversão irônica no diálogo intertextual: já que a liberdade não existe quando não há possibilidade de escolha.

Essa situação se torna mais dramática na narrativa do escritor angolano: a liberdade sonhada com a independência, nunca se efetivou, seja pela longa guerra civil que cerceou a população angolana, seja pela miséria herdada após o processo de colonização seguida dos

desmandos da elite local. A história de vida da personagem não difere de tantas outras existências marcadas pela guerra civil : “Minha mãe mesmo é que me mandou na rua mas não vale a pena lhe condenarem só atoa, aqui mesmo no nosso contexto quem é que pode atirar pedra nas costas dos outros” (MELO, 2008, p.147). Aos treze anos, a pedido da mãe, a menina passa a se prostituir. Nesse mundo, em que a dignidade não tem valor, a menina-moça logo descobre que “os homens não são homens, são bichos”.

Essa adjetivação refere-se também ao pai que agride a mãe; a situação é deveras complexa para que se aponte um culpado, ao que a personagem afirma “eu só queria correr, fugir outra vez, ir no colo da minha mãe, voltar na nossa casa no mato”(MELO, 2008, p. 149).

Nenhum argumento mais se faz necessário para justificar a presença do feto no lixo. Como pode uma sociedade, tal qual a representada, cobrar qualquer atitude de responsabilidade de uma pessoa maltratada em todas as dimensões de sua existência?

A revolta das personagens é expressa por meio de falas contundentes: “o que eu não admito é que me chamem comerciante do sexo, se eu estou nessa vida é porque preciso, só eu sei o meu sofrimento”(MELO, 2008, p.151). Contudo, por mais que exprima indignação, a personagem tem consciência de que não há esperança: “eu ainda só tenho quinze anos, deixo fazer tudo, também o que querem que eu faça se a minha casa do mato lhe incendiaram na guerra, o fogo destruiu tudo, a memória do meu pai, a coragem da minha mãe, os meus sonhos e o meu destino” (MELO, 2008, p.151).

A tensão da narrativa, somada a uma voz que fala intermitentemente, coloca o leitor na situação de interação com o universo narrado. Mais do que isso, a fala emprestada à personagem oprimida, sem intermediação, imprime um ritmo alucinante à narrativa, tal como no conto de “Nação Zumbi” , de Marcelino Freire. Tal como se o tempo urgisse e a hora de falar logo cessasse, as personagens são acometidas de verdadeira verborragia, que dá espaço a uma fala mais ponderada para em seguida estabelecer-se novamente o silêncio, seja pela presença da polícia ou porque o absurdo vivido não pode ser expresso por palavras. “O rim é meu ou não é? Até um pé eu venderia e de muleta eu viveria. Na minha. Um olho enxerga pelos dois não enxerga? Se é pra livrar minha barriga da miséria até cego eu ficaria” (FREIRE, 2010, p 54).

A consciência da condição em que vivem transforma as personagens em sujeitos cuja natureza textual remete a um mundo enunciado que, relido, concretiza o recurso paródico, no que tem de *status* ideológico. Em vários contos das coletâneas, observa-se a presença de narradores que não cansam de estabelecer diálogo com um leitor projetado no texto, ou mesmo, de fazer um auto-questionamento que remete não apenas à situação da criação do texto, como se projeta em nível de autorreferencialidade. Sob essa ótica, fixa-se o laço paródico: não se trata de um narrador titubeante, é a própria função da arte e, por extensão, da literatura, que está sendo questionada no contexto enunciado. Numa sociedade como a angolana do período pós-colonial,



a criação literária impregna-se de ideologia. No caso particular dos escritores em análise, o comprometimento com os ideais de justiça e igualdade tornam-se mais evidentes à medida que se sucedem as páginas dos dois livros estudados.

As personagens dos textos em questão vivem a tentativa de deslocamento de sujeitos inconformados com a situação pessoal ou do país, por isso, a busca para desautomatizarseus papéis sociais e históricos, dando vazão a um movimento de ruptura e subversão, nem sempre concretizado com sucesso. A organização discursiva e as estratégias textuais observadas na coletânea em análise constituem elementos de um texto literário engajado, que supera a questão da crítica social e se insere no campo de uma literatura que, sem abdicar dos recursos estilísticos, remete à questão da liberdade em sua dimensão mais ampla, ou seja, liberdade com vista à dignidade humana.

Conforme nos ensina Hannah Arendt, o ser humano perde sua dignidade humana quando é expulso pela comunidade dos humanos. Nos contos lidos, as respectivas sociedades adotam a prática da exclusão como forma de atribuir ao próprio sujeito a culpa por não fazer parte do sistema produtivo e lograr assim o reconhecimento social. As personagens configuram sujeitos que, conscientes de seu eu, sabem também que não são donos do si, não podem escolher, são escolhidas pela condição social. Um sujeito que não é dono do seu corpo, pode ainda assim apoderar-se da dimensão que transcende o plano físico e, mesmo cindido e calado, ser livre em sua essência.

**RESUMEN:** La elocuencia de las voces silenciadas por el contexto socio-político de Angola y Brasil es el sonido que impregna el análisis de los cuentos “O feto”, de João Melo y “Nação Zumbi”, de Marcelino Freire. Eiscindido por la estructura que refleja el legado de colonialismo y desigualdad social, los personajes son víctimas que ejemplifican el nivel reificación exponencial: la pérdida del control sobre el propio cuerpo. El corpus puede ser tomado como representativo de la identidad del sujeto colocado en los márgenes dentro del contexto social en la frontera de Angola y Brasil. Esta perspectiva de análisis se hace principalmente por teóricos Denis Benoît, Stuart Hall y Linda Hutcheon, cuyas enefanzas permiten la lectura bajo la parodia sesgo histórico. La lectura propuesta, apoyó el aspecto de la identidad individual y colectiva, así como lastre lleva a la cuestión de la libertad como una condición de la dignidad humana.

**Palabras-clave:** Identidad cultural. Parodia. Personajes silenciadas.

## REFERÊNCIAS:

BENOÎT, Denis. *Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre*. Trad. Luiz Dagobert de Aguirra Roncani. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: O cuidado de si*. 9. ed. São Paulo: Edições Graal, 2007

FREIRE, Marcelino. *Contos negreiros*. 3. ed. São Paulo: Record, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MELO, João. *Filhos da pátria*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SARTRE, Jean- Paul. *O que é a literatura*. Trad. Carlos F. Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.



## **O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO: A REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS MARGINALIZADAS NA OBRA DE MIA COUTO**

Vanessa Fritzen<sup>1</sup>

Ana Paula Teixeira Porto<sup>2</sup>

**RESUMO:** No romance *O último voo do flamingo*(2000), Mia Couto aborda o período pós-guerra de Independência, reelaborando-o de forma crítica, pois o enredo aborda um momento significativo da história recente de Moçambique quando soldados da ONU são enviados a fim de evitar os conflitos civis constantes. Tendo-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e como objeto de análise esse romance, o estudo se propõe a refletir acerca da construção de personagens marginalizados, bem como a potencialidade crítico-social da narrativa. Na trama, a partir de uma linguagem que se aproxima do fantástico e estabelece jogos intertextuais com a cultura popular do país, há uma ênfase em representar literariamente o saldo desse momento histórico através da presença de várias vozes narrativas, que vão desde os nativos, passando por loucos, velhos e prostitutas, enfim representações literárias de emblemas da marginalização social. A partir dos fragmentos da memória dessas personagens, fica nítida a crítica quanto aos poderes instituídos, que acabam sempre deixando a minoria à margem.

**Palavras-chave:** Ficção e História moçambicanas. Personagens marginalizadas. *O último voo do flamingo*.

O objeto de análise desse artigo é o livro *O último voo do flamingo*, publicado pela primeira vez no ano de 2000. Esse romance moçambicano já é reconhecido pela crítica e seu autor, Mia Couto, é situado pela historiografia literária como um dos mais relevantes na literatura contemporânea do país. Couto tem obtido muito sucesso em sua produção bibliográfica, composta por romances, contos, poesias e crônicas, presentes em mais de vinte países e traduzidas para línguas como a inglesa, a francesa, a alemã, a italiana, entre várias outras. Além de a obra ser traduzida para vários idiomas

é, ela própria, tradutora da história e da cultura moçambicana para o mundo. A obra de Mia Couto, em seu conjunto, é uma constante viagem pelas paisagens e lugares de Moçambique, atravessando também os múltiplos tempos de que eles são feitos. A viagem é uma metáfora rica e possível para captar e compor literariamente os nós dos encontros e desencontros desses espaços e tempos, bem como as insondáveis identidades moçambicanas que nesses nós vivem. Autor de muitas estórias abensonhadas, de várias brincadeiras com a língua portuguesa e outras interinvenções, Mia Couto modela a língua portuguesa expandindo-a em toda a sua plasticidade verbal. A escrita de Mia Couto forma imagens em tamanha profusão que reproduz a movência oral (OLIVEIRA, 2009, p. 01).

<sup>1</sup>Aluna do Mestrado em Letras – Literatura Comparada – pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Frederico Westphalen. Possui graduação em Letras/Inglês pela mesma Instituição.

<sup>2</sup>Doutora em Letras – Literatura Brasileira (UFRGS). Professora do curso de graduação em Letras e do Mestrado em Letras – Literatura Comparada – da URI, Campus Frederico Westphalen

O conjunto da obra coutiana estabelece aproximações com a História, uma vez que representa o cotidiano dos moçambicanos de forma crítica, delatando a corrupção, os conflitos políticos entre os próprios africanos, os quais seguem o modelo de administração que mais convém, e que na maioria das vezes, beneficia apenas uma minoria, como também, trata da tradição moçambicana como forma de libertação de seu povo. Mia Couto, ao invés de uma forma panfletária, prefere tratar das questões sociais dentro de um lirismo narrativo, através de personagens e enredos repletos de ambiguidades, mergulhados em uma linguagem que ora causa riso, ora espanto.

Nessas condições, o romance *O último voo do flamingo* pode ser um exemplo fecundo de diálogo que a obra do escritor estabelece com a História e com a sociedade moçambicana após a independência, pois, no romance, encontram-se diversos elementos, como o tema, o enredo, a definição do tempo e do espaço, bem como a construção de personagens e o narrador, que permitem perceber que fatores sociais e históricos estão permeados no texto, não apenas na sua estrutura, mas na movimentação interna que o livro estabelece com o contexto externo.

A temática do romance é exemplar nessa ótica, uma vez que aborda o período pós-guerra de Independência, quando a ONU ocupa a fictícia vila de Tizangara a fim de evitar os conflitos civis constantes em referência a “uma Moçambique colonial cuja cultura fora estilizada pelos canhões dos colonizadores que, ali, permaneceram por muitos anos” (COSTA, 2010, p. 138).

Porém, antes de passarmos para a análise de algumas das personagens do romance, eis a fábula: numa pequena vila de nome Tizangara, soldados das Nações Unidas, enviados para manter a região pacificada após os longos conflitos, começam a explodir misteriosamente. Entre as medidas tomadas para a resolução da situação pelo administrador da vila, Estêvão Jonas, figura-se a chegada do italiano Massimo Risi, responsável pelas investigações, e a contratação imediata de um tradutor para que seja possível fazer as intermediações necessárias.

No entanto, no decorrer das investigações, Massimo Risi precisa de auxílio do tradutor, não para entender a língua, mas sim o novo ambiente em que está inserido. Risi se envolve com uma mulher de nome Temporina, que ora apresenta uma aparência jovial ora envelhecida<sup>3</sup>. A tia de Temporina, Hortência, já falecida, ainda cuida de seu irmão na visão dos moradores de Tizangara, reforçando como a tradição africana crê que mortos e vivos convivem normalmente. A Risi causa-lhe estranhamento tanto os poderes do feiticeiro Zeca Andorinho, quanto às atitudes de insulto a Deus, do Padre Muhando; não consegue entender o que Sulpício, pai do tradutor, e a prostituta Ana Deusqueira querem dizer nas entrelinhas; na verdade, Risi não compreende quase nada dos acontecimentos desse lugar e o pouco que consegue escrever ainda desaparece tão misteriosamente quanto os fatos por ele relatados. Também há outras personagens: Ermelin-

<sup>3</sup> Temporina acredita ter recebido castigo dos espíritos, pois, segundo os costumes de sua terra, havia demorado mais tempo do que o comum para arranjar um namorado e por isso, enquanto seu corpo possuía o aspecto jovial

da, a esposa do administrador; Chupanga, o adjunto oficial do administrador; a mãe do tradutor, que não recebe nome na trama; e o irmão de Temporina, que é poucas vezes mencionado.

Dividido em vinte e um capítulos, através de números arábicos, com exceção do último, que não recebe numeração, e iniciados com uma epígrafe, o romance inicia-se, antes dos capítulos mencionados, com uma breve exposição do que o leitor encontrará nas linhas a seguir. Depois dessa breve introdução, a narrativa passa a ser construída capítulo a capítulo, a partir de várias estórias, até certo ponto isoladas, mas que, quando interligadas, dão sentido à narrativa em toda a sua totalidade.

Dessa forma, a estória do romance, situada no tempo do pós-guerra de luta pela independência de Moçambique, passa a girar em torno do mistério das explosões que ocorrem com os soldados da ONU. No entanto, esse dilaceramento dos corpos também pode ser entendido como uma metáfora de uma nação igualmente fragmentada, tanto física quanto culturalmente. Depois de cada explosão, resta somente o órgão genital do soldado, alegoria fálica de um poder, agora, sem função. É a partir dessa alegoria que a cultura africana vai sendo revisitada e a história moçambicana recente sendo representada literariamente.

Na época da publicação de *O último voo do flamingo*, em 2000, o país que mal se recuperava da guerra civil<sup>1</sup>, entrava em colapso em virtude de ciclones e chuvas torrenciais, ocasionando, além de prejuízo econômico, milhares de desabrigados e centenas de mortes e, conseqüentemente, ainda mais atraso no desenvolvimento do país (MILLER, 2012). Esses acontecimentos arruinaram habitações, escolas, comércio, órgãos públicos, enfim, desestruturaram ainda mais Moçambique<sup>2</sup>, fazendo dele ainda mais vulnerável à miséria e a outras desigualdades sociais e propenso a necessitar de muito mais ajuda externa<sup>3</sup>. Enfim, sejam catástrofes naturais, sejam problemas de ordem política que acabam influenciando na esfera econômica e social, fato é que todos esses elementos só vêm a atrasar o desenvolvimento do país, sendo que esses entraves todos vão ao encontro dos anseios da escrita narrativa de Mia Couto, que dessa forma é também uma voz de representação literária da marginalidade moçambicana.

A focalização do passado recente de Moçambique ocorre também através da caracterização do espaço da trama e da presença das várias vozes narrativas, que vão desde os nativos, passando por loucos, velhos, prostitutas, e até mesmo, com o olhar do estrangeiro, num ambiente onde feitiçaria e religião andam lado a lado. São mostras de como a obra romanesca dialoga

<sup>1</sup> Moçambique tornou-se independente em 1975, mas diferentemente da paz esperada, já no ano seguinte, em 1976, teve início uma guerra civil que se alastrou até 1992. Esses 16 anos de conflitos internos foram marcados pelas divergências entre a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana), que não estava de acordo com a forma de governo estabelecida. Entre as várias conseqüências dessa guerra, contabiliza-se a morte de mais de um milhão de pessoas, além de que milhares tiveram partes de seus corpos amputados, em um ambiente que se tornou propício a pobreza extrema, fazendo de Moçambique um “dos mais pobres países do mundo” (CRAVINO, 2012, p. 01).

<sup>2</sup> O povo moçambicano, além das conseqüências da guerra civil, ainda presenciava o baixo desenvolvimento do país, em partes, pela corrupção e descaso daqueles que estavam no poder.

<sup>3</sup> Por ser um país pobre, Moçambique sempre contou com o apoio financeiro de outros países, os quais investem em projetos sociais, ambientais, só para citar alguns, com o intuito da melhoria das condições de vida desse povo.

com a história e a sociedade do país.

Assim, passaremos para a análise de algumas das personagens do romance em questão, sendo que a partir dos fragmentos da memória dessas personagens fica nítida a crítica quanto aos poderes instituídos, que acabam sempre deixando a minoria à margem.

A primeira personagem a ser analisada é Ana Deusqueira, a prostituta da vila, aliás, na língua local de Tizangara não havia uma palavra exata para nomeá-la:

[...] A mulher exibia demasiado corpo em insuficientes vestes. Os tacões altos se afundavam na areia como os olhos se espetavam nas suas curvaturas. O povo, em volta, olhava como se ela fosse irreal. Até recentemente não existira uma prostituta na vila. Nem palavra havia na língua local para nomear tal criatura. Ana Deusqueira era sempre motivo de êxtase e suspiração (COUTO, 2005, p. 28).

Em uma das explosões, chamaram “*a Ana Deusqueira para ela identificar o todo pela parte*”(COUTO, 2005, p. 27). Essa situação demonstra mais uma característica desse romance, que apesar de trágico, remontando ao fato das explosões, mantém também um caráter irônico e, até mesmo, que chega a provocar o riso. Fato é que Ana Deusqueira colabora na identificação:

Depois, a prostituta deu costas à delegação e aproximou-se do polêmico achado, no chão da estrada. Mirou o órgão desfigurado [...]. Joelhou-se e, com um pauzinho, revirou o hífen carnal. Em volta de Ana Deusqueira se formou um círculo, olhos de ansiosa expectativa. Impôs-se silêncio. Até que o chefe da polícia local inquiriu:

- Cortaram esta coisa do homem ou vice-versa?

- Essa coisa, como o senhor polícia chama, essa coisa não pertence a nenhum dos homens daqui.

- Está certa?

- Com a máxima e absoluta certeza (COUTO, 2005, p. 29).

Na narrativa, fica claro que Ana Deusqueira conhecia bem os homens da vila, que era “a mais competente conhecedora dos machos locais”(COUTO, 2005, p. 26), logo, ela não devia ser bem vista pelas mulheres locais. No entanto, isso não quer dizer que o seu caráter seja totalmente censurável. Na citação acima, verifica-se que Ana Deusqueira colabora com a investigação, apesar de não ser descoberto nada concreto, mas, no final, ela ainda acaba questionando Risi de uma forma que demonstra sensibilidade para com seu povo: “- *Morreram milhares de moçambicanos, nunca vos vimos cá. Agora, desaparecem cinco estrangeiros e já é o fim do mundo?*”(COUTO, 2005, p. 32).

A prostituta, além de demonstrar consciência para com a realidade degradante a que é submetida, juntamente com o resto da população que vive em estado de descaso, igualmente

tem ciência da sua condição de inferioridade, de marginalização, em virtude de sua profissão, que na verdade seria uma consequência de vários fatores<sup>4</sup> negativos impostos pela própria sociedade:

Começo assim, explico esse meu serviço. Para dizer uma coisa, o seguinte: o senhor, num próximo tempo, vai deixar de ser ministro. Transitará para ex-ministro. Mas eu não transitarei nunca. Uma puta nunca é “ex”. Há ex-enfermeira, há exministro... só não existe ex-prostituta. a putice é condenação eterna, uma mancha que não se lava nunca mais (COUTO, 2005, p. 82).

O nome de Ana Deusqueira é curioso. A expressão “Deus queira” pode referir-se a algo que se almeja, que se quer muito. No romance, o que muito se anseia, além da própria personagem em toda a sua exuberância, é descobrir o mistério das explosões, e é a personagem Ana, que muitas vezes aparece envolta num possível desvendamento, seja quando alguém a remete a circunstâncias que a envolvam diretamente, seja quando ela mesma promete que “ajudaria a esclarecer o mistério” (COUTO, 2005, p. 32). Fato é que a personagem é mesmo decisiva para o esclarecimento do mistério:

Estêvão Jonas segurava Ana Deusqueira por um braço. A puxava contra si para depois a empurrar contra a parede. E gritava: puta, puta, puta! Que a mandava prender, acusada de culpa pelas mortes estrangeiras. [...]. Já a prostituta no chão e o pé do administrador voou na direção dela. Ana Deusqueira, inclinada sobre um braço, ergueu o rosto e gritou:

- Você é uma merda! Vou-te denunciar!

Outro pontapé. Ana ia sangrando, o rosto dela perdia contorno. Tornei-me visível, a ver se parava a violência. O administrador me olhou espantado. Me ia ordenar, certamente, que eu saísse. Contudo, a voz de Ana Deusqueira se sobrepôs:

- És tu que estás a matar pessoas. És tu, Estêvão Jonas.

[...]

- Tu é que mandas colocar as minas! Tu é que matas os nossos irmãos.

[...]

- Eu vi-te a semear as minas, eu vi... (COUTO, 2005, p. 193-194).

Outra personagem também considerada emblema da marginalização social é Sulpício. O próprio nome já auxilia na construção da personagem, se comparado a sua semelhança com o vocábulo suplício, que remete ao sofrimento, a severa punição corporal, dor física intensa e prolongada (FERREIRA, 2008, p. 460). De fato, a aparência de Sulpício sofria uma metamor-

<sup>4</sup> Falta de condições dignas e mínimas de sobrevivência que obrigam o sujeito a rebaixar a sua condição humana de várias formas, em virtude do poder estar centrado nas mãos de uma minoria preocupada apenas com o bem próprio.



fosse durante a noite. Era como se ele perdesse o seu corpo:

[...] Foi então que, por trás dos arbustos, me surpreendeu a visão de arrepiar a alma: meu pai retirava do corpo os ossos e os pendurava nos ramos de uma árvore. Com esmero e método, ele suspendia as ossadas, uma por uma, naquele improvisado cabide.

Depois, já desprovido de interna moldura, ele amoleceu, insubstanciando-se no meio do chão. Ficou ali esparramorto, igual uma massa suspirosa, fosse uma informe esponja. Só os ossos das maxilas ele conservava. Para as falas, conforme depois explicou. Caso fosse preciso gritar, chamar urgente socorro (COUTO, 2005, p. 211).

Em outra situação, além da dor física por ter que se movimentar e passar a não contar mais com seus ossos, ele também sofre grande dor moral ao perceber o alto grau de ambição que tomou conta de muitos seres, que tiram de um povo sofrido e lutador, até mesmo o que estes já não têm para oferecer. Nessa situação, outra metamorfose ocorre: animais que se transformam em seres humanos. A respeito dessas metamorfoses, Ana Mafalda Leite (2003, p. 69) ressalta que elas “mostram uma sociedade também em evolução e mutação”.

[...]E se uma hiena estivesse roendo os ossos? Doe-lhe no corpo as partes que lhe faltavam. E era. Outrossim, eram. Não as hienas, próprias. Mas hienas inautênticas, bichos mulatos de gente. E para mais: suas cabeças eram as dos chefes da vila. Os políticos dirigentes desfilavam ali em corpo de besta. Cada um trazia nas beíças umas tantas costelas, vértebras, maxilas. Meu pai tentou erguer-se, escapar para longe. Mas assim, inesquelético e sem moldura interior, ele apenas minhocava, em requebros de invertebrado. Vendo a gente grande focinhando entre as ossadas ele ainda se perguntou: como é que engordaram tanto se já não há vivos para caçarem, se já só resta pobreza? Uma das hienas lhe respondeu assim:

*- É que nós roubamos e reroubamos. Roubamos o Estado, roubamos o país até sobram só os ossos.*

[...]

[...] De repente, deflagrou a tempestade e os monstros desapareceram. No chão, se espalharam os múltiplos ossos vindos de tantos e díspares corpos. Meu pai se arrastou, penoso, entre a caveiraria. Como distinguir os seus ossos dos demais? [...]

*- Eu sabia que eles nos queriam levar a alma. Mas os ossos...*

Além de aspectos referentes à cultura africana, a partir da vivência sofrida de Sulpício são feitas várias menções aos tempos de opressão referentes ao período colonial:

[...] Ele era um fiscal já no tempo colonial. Será que entendíamos? Um preto, como ele, servindo as forças dos brancos? Sabíamos o que ele tivera que passar? E, no entanto, não tinha queixa. Já tinha sofrido, voltara a sofrer (COUTO, 2005, p. 137-138). [...]

Sabia eu, por exemplo, como ele [Sulpício] tinha labutado sério? Sabia de sua ocupação, antes mesmo de eu ter nascido? Pois, durante anos, ele se exerceu como fiscal de

caça. Era o tempo colonial, não se brincava. Ele era quase o único preto que detinha um igual lugar. Não fora fácil.

- *Sofri racismos, engoli saliva de sapo.*

Aprendera na tropa - só se dispara sobre o inimigo quando ele estiver perto. No caso dele, porém, ele estava tão próximo que arriscava disparar sobre ele mesmo. Ou fosse dizer: o inimigo lhe estava dentro. Isso que ele atacava era não um país de fora, mas uma província de si. A bandeira portuguesa não era dele. Isso ele sabia (COUTO, 2005, p. 136).

Sulpício, ao mesmo tempo em que era um indivíduo caracterizado pela fraqueza corporal, pela lentidão dos movimentos, do falar, pelos seus tantos sofrimentos, também pode ser visto, da mesma forma, como um homem forte, batalhador por seus objetivos e, principalmente, como um homem sábio, que com poucas palavras, conseguia transmitir com muita sabedoria as tradições e vários elementos da cultura africana. Sulpício, que havia passado pelas dificuldades do período colonial, e percebendo que na atualidade a guerra estabelecida era entre irmãos, entre os próprios africanos, escolhe viver longe de tudo e de todos, se autoexilar para falar apenas a “língua dos pássaros” (COUTO, 2005, p. 160). É estando à margem que a voz de Sulpício aparece como forma de resgate das tradições ancestrais e também como alguém que almeja melhorias para o futuro, mesmo que inconscientemente, afinal, ele andava a aprender e compreender a linguagem dos pássaros, que talvez fosse a dos flamingos, que são considerados símbolos da esperança (CHEVALIER, 2007, p. 434).

Mia Couto, na construção dessas e de outras personagens na condição de marginalizadas, ao dar voz às minorias, estabelece um fecundo diálogo com a História, tanto ao trazer muito da cultura ancestral africana para a sua escrita, quanto ao tecer crítica à sociedade moçambicana contemporânea. Todavia, a finalidade não seria uma forma de superação dos conflitos passados, mas antes uma possibilidade de reapropriação da Mãe terra tão importante para o povo africano – e, antes ainda, de si mesmo.

**ABSTRACT:**In the novel *O último voo do flamingo*(2000), Mia Couto discusses the post-war independence, reworking it so critical because the plot approaches a significant moment in the recent history of Mozambique when ONU troops are sent in order to avoid civil strife constant. The methodology is based on the bibliographic search, and the object of this analysis is novel; the study aims to reflect on the construction of marginalized characters, as well as the potential critical-social narrative. In the plot, from a language that approaches the fantastic, establishing pun with the popular culture of the country, there is an emphasis on represent literary the balance of this historic moment through the presence of multiple narrative voices, ranging from the natives, through mad, old and prostitutes, finally emblems of social marginalization. From the fragments of memory of the characters is clearly critical of the instituted powers, they always leave the minority on the margins

**Keywords:** Fiction and History in Mozambique. Marginalized characters. *O último voo do flamingo*.

## REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean. *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

COSTA, Cléria Botelho da. A partilha do sensível: um diálogo entre história e literatura. *Revista Mosaico*, v.3, n.2, p.137-141, jul./dez. 2010.

COUTO, Mia. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CRAVINO, Janete. *Conflitos internos – resolução de conflitos*. Revista Militar, 14 dez., 2005. Disponível em: <<http://www.revistamilitar.pt/modules/articles/article.php?id=2>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri, 2003.

MILLER, John. *Moçambique, cheias 1999-2000, avaliação de impacto: actividade de doação para o reassentamento da população*, julho de 2002. Disponível em: <[http://www.sarpn.org/documents/d0000811/P907-Mozambique\\_floods\\_1999\\_2000\\_USAID\\_072002\\_P.pdf](http://www.sarpn.org/documents/d0000811/P907-Mozambique_floods_1999_2000_USAID_072002_P.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2012.

OLIVEIRA, Susan Aparecida de. Mia Couto. *Mafuá, Revista de literatura em meio digital*, Santa Catarina, UFSC, n. 12, p. 01, 2009.

# **UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA, DE MIA COUTO: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA DE MOÇAMBIQUE**

Emanoeli Ballin Picolotto<sup>1</sup>

Ana Paula Teixeira Porto<sup>2</sup>

**RESUMO:** Em um romance em que a mulher, a terra e a pátria são elementos relevantes para construção de um enredo que traz o mítico como um dos pontos de articulação narrativa, Mia Couto, em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, apresenta uma obra que permite ao leitor estabelecer diálogos entre literatura e história. O objetivo da pesquisa é discorrer sobre como o texto literário, através de sua forma interna e dos diálogos com condicionamentos externos, constrói relações com a história recente de Moçambique. O estudo é feito através de análises e interpretações da obra, baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da literatura africana de expressão portuguesa, teoria literária e abordagem sociológica da literatura. Os resultados mostram que o livro do escritor moçambicano, a partir de uma narrativa que relembra fatos do passado do protagonista, representa também a história recente do país, valendo-se para tanto de uma estrutura narrativa não linear e da prosa poética.

**Palavras-chave:** História. Literatur. Mia Couto.

## **INTRODUÇÃO**

A Literatura Africana do século XX é marcada pela presença de escritores livres, tendo como um dos temas principais os negros. É nas décadas de 20 e 30 que ela alcança o auge devido sua quantidade, intensidade e aceitação do público. As literaturas africanas deste século são o contrário da literatura colonial, conforme Ferreira (1987). Na primeira tem-se uma visão folclorista e exótica, que permite compreender o contexto africano a partir de escritos de diversos autores e que exhibe uma valorização do universo africano, já a segunda, de acordo com o autor, somente apresenta e adia a realidade colonial.

Surgido na terceira geração de escritores, Mia Couto, em Moçambique, enfoca, nas suas narrativas (contos e romances), uma busca identitária, seguidas de memórias e imaginações de personagens que trazem representações da cultura popular africana. Em seus romances a presença do “morto” é permanente, assim como o estrangeiro, e o autor reconta um Moçambique pós-colonial repleto de tradições, mostrando que essas devem ser seguidas rigorosamente ou então somente o mais velho da família que pode mudá-las.

<sup>1</sup> Bolsista FAPERGS de iniciação científica do Curso de Letras da URI-Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI-Câmpus de Frederico Westphalen.

Considerando a produção de Mia Couto, este trabalho tem como corpus de análise o romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, publicado em 2003, o qual mostra a volta de Mariano a sua terra natal, Luar-do-Chão que se encontra em extremo abandono, para o funeral do avô Dito Mariano. Antes do enterro do patriarca da família dos Malilanes (Marianos), o menino passa a receber cartas que supostamente são enviadas pelo avô, essas cartas aos poucos vão esclarecendo mistérios da ilha e da família que até então eram desconhecidos por ele. Mariano descobre que seu avô na verdade é seu pai. Dito Mariano precisa ser enterrado, porém a terra se fecha para receber seu corpo e só é aberta novamente quando o filho/neto consegue descobrir tudo sobre a família e a ilha.

A pesquisa realizada na obra *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* tem por objetivo aprofundar o estudo na área da cultura literária africana do século XX, produzida em língua portuguesa por Mia Couto, e mostrar como o texto literário relaciona-se com a história recente de Moçambique.

A pesquisa é motivada pela necessidade de ampliação de estudos acerca da obra e do escritor, ampliando as possibilidades de leitura do texto numa perspectiva que procura relacionar literatura e história, discutindo como esta é representada no romance do escritor e como é importante para consolidação do país enquanto nação pós-colonial. Os poucos estudos sobre esse romance, nessa perspectiva de análise, também justificam o interesse pela pesquisa dessa obra de Mia Couto.

Para alcançar o objetivo do estudo, em seguida será feita a apresentação do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* e a análise das relações entre literatura e história, a partir da perspectiva da sociologia da literatura, chegando então às considerações finais.

## **UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA: APRESENTAÇÃO DA OBRA**

O romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto, relata a volta de Mariano a sua terra natal, Luar-do-Chão, que se encontra em extremo abandono e pobreza, para o funeral de seu avô, Dito Mariano. No decorrer da trama, antes do enterro, o jovem rapaz passa a receber cartas que supostamente são enviadas por seu avô. Essas cartas aos poucos vão esclarecendo mistérios que envolvem a ilha até então desconhecidos por ele, como a morte de Juca Sabão, grande amigo de Dito Mariano, e o caso que o patriarca tivera com tia Admiração, irmã de Dulcineusa, mulher atual, sendo que deste amor nasceu Mariano. São segredos familiares que envolvem toda a família, Tio Abstinência, Tio Último e seu suposto pai, Fulano Malta, entre outras pessoas como Misérinha, o médico Mascarenha, Padre Nunes e as circunstâncias da morte de sua mãe Mariavilhosa. Estes mistérios que rodeiam a ilha e acabam quando o estudante descobre sua verdadeira identidade, como se o passado fosse necessário

para compreender o presente e projetar o futuro, construindo a identidade do povo e de seu país.

Para Ferreira (2007), a problemática da identidade é conjunto de pares, passado/presente, velho/novo, tradição/modernidade, ruralidade/urbanidade, Ficção/História e oralidade/escrita. No romance, descobrindo os mistérios que rodeiam a ilha, o menino enterra seu avô/pai, fazendo com que a tudo volte a ser como antes, precisa então compreender seu passado, única forma que permite descobrir sua identidade.

A história é contada por um narrador protagonista que conta e participa da trama. Isso é evidenciado no seguinte fragmento: “A vontade é de chorar. Mas não tenho idade nem ombro onde escoar tristezas”. (COUTO, 2003, p. 18) O olhar do narrador é o de quem é tomado pelo pessimismo e vê sua terra natal como “imagem de ruína e degradação total, de um tempo decadente em que os sonhos foram destruídos por uma guerra desencadeada em nome deles.” (FERREIRA, 2007, p. 456).

A narrativa gira em torno de vários personagens principais, Mariano, estudante universitário, que retorna a ilha para se entender e descobrir sua verdadeira identidade; Dito Mariano, patriarca da família dos Malilanes (Marianos) que por sua vez encontra-se no romance em estado de vida e morte não se sabe ao certo; Admirança, amante de Dito Mariano grande amor de sua vida; Dulcineusa vó de Mariano, essa com gênero forte acreditava que seu marido nunca a tinha visto com olhos de amor, desejo; os três filhos Abstinência, Último e Fulano Malta; o doutor Amílcar Mascarenhas, médico estrangeiro, que obtinha o dever de dar o diagnóstico do patriarca da família, porém não o fazia.

O texto segue um relato cronológico, sendo, portanto o tempo cronológico. A história desenvolve-se na ilha de Luar-do-Chão, a maior parte do tempo na Nyuba-Kaya, nome que se deu a casa onde habitavam os membros da família Mariano. A casa teve retirado o seu teto da sala, pois segundo tradições, quando alguém morre, o céu deve adentrar-se dentro do corpo da pessoa. O rio que rodeia a ilha também traz um pouco da tradição africana. Ele, Madzimi, abastecia tudo que se sucedera na ilha, como se guardasse a memória de pessoas já falecidas. O próprio título mostra a terra e o cultivo da terra, apresentando muitas metáforas, diferentes culturas, a presença do estrangeiro, da busca pela identidade e pela salvação de um lugar, as tradições que devem ser rigorosamente seguidas.

### ***UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA: DA LITERATURA À HISTÓRIA***

As relações do romance com a história podem ser exemplificados por três fatores essenciais: a representação de Moçambique na obra; a construção do personagem principal; e as referências ao contexto moçambicano marcado pela diáspora (movimento de migração dos africanos em busca de outras terras).

A representação de Moçambique na obra *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* se dá através da linguagem, costumes, crenças, o que colabora para o texto representar um pouco da história da África. A linguagem acontece através de uma recriação da língua portuguesa com a língua de Luar-do-Chão, para Diniz (2008) trata-se de expressões do dia-a-dia dos habitantes da ilha, apresentando certa “brincadeira” com ditos populares: “O meu anjo, felizmente, nunca me guardou” (COUTO, 2003, p.89). Quando na verdade o anjo tem o papel de proteger as pessoas e não deixa-las felizes pela falta de proteção. Outro episódio é “Eu queria amolecer a pedra, mas não haveria água que chegasse” (COUTO, 2003, p.168). Acaba-se contradizendo o ditado original “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”.

O romance também mostra costumes moçambicanos, como quando as mulheres pedem licença ao rio para banhar-se:

Estou na margem do rio, contemplando as mulheres que se banham. Respeitam a tradição: antes de entrar na água, cada uma delas pede permissão ao rio:

- Dá licença?

Que silêncio lhes responde, autorizando que se afundem na corrente? Não é apenas a língua local que eu desconheço. São esses outros idiomas que me faltam para entender Luar-do-Chão.[...] As mulheres me olham, provocantes. Ou provocantes, como diria o Avô. Parecem não ter pudor. Os seios desnudados não são, para elas, uma intimidade com merecimento de vergonha.(COUTO, 2003, p. 211).

No mesmo tempo que estão seguindo a tradição e respeitando o rio, acabam desrespeitando-se a si próprias, pois estão ali expostas, desnudadas, sem a mínima vergonha ou constrangimento, sabe-se que são tradições e estas devem ser seguidas corretamente.

Esses costumes somam-se às diversas crenças, entre as quais, a de que se as mulheres seguissem corretamente o ritual do rio, estariam ajudando a fazer com que a terra voltasse a se abrir, e isso só aconteceria com o empenho de todos os moradores da ilha:

Não se estão apenas divertindo. Estão cumprindo a cerimônia que o nganga ordenou para que a terra voltasse a abrir. A maldição que tomara sobre a nossa ilha só podia ser vencida por esforço de todos. Em todo lado, os ilhéus enviavam sinais de entendimento com os deuses. À volta das cinturas das mulheres trazem atado um cordel benzido. Só nesta margem lhes é permitido banhar. (COUTO, 2003, p.211-212).

A própria descrição do espaço é uma forma de mostrar como Moçambique aparece no romance, sendo descrito como lugar pequeno e delineado por uma ilha:

Nenhum país é tão pequeno como o nosso. Nele só existem dois lugares: a cidade e a ilha. A separá-los, apenas um rio. Aquelas águas, porém, afastam mais que a sua própria distância. Entre um e outro lado reside um infinito. São duas nações, mais longínquas que planetas. Somos um povo, sim, mas de duas gentes, duas almas. (COUTO, 2003, p. 18).

Incumbido de celebrar o funeral de seu avô, Marianinho retorna a ilha de Luar-do-Chão, lugar onde viveu toda sua infância, e essa ilha então é Moçambique.

Por ser o escolhido pelo avô, acaba ocorrendo uma quebra de tradição, pois somente o mais velho pode comandar os cerimoniais fúnebres, segundo a tradição local. A casa onde habitava a família do jovem tem por nome Nyumba-Kaya, e “[...] tinham mandado tirar o telhado da sala. É assim, em caso de morte. O leito ordena que o céu se adentre nos compartimentos, para limpeza das cósmicas sujidades”. (COUTO, 2003, p. 28). Na descrição do espaço moçambicano transparecem as crenças quanto à celebração dos ritos fúnebres, como se o texto literário tivesse de apresentar o leitor esses pressupostos para que a compreensão se tornasse possível.

A situação descrita pelo narrador quanto a seu pai/avó também sinaliza como os africanos veem a vida: um misto de morte e vida que se confunde após a morte do corpo, como tanto na vida terrena quanto na celestial o ente precisasse de uma casa. Eis que o avô encontra-se em estado vivo/morto não se sabe ao certo. Ele precisa ser enterrado, porém a terra se fecha e só se abre quando os mistérios e segredos são desvendados.

A palavra que usara? Diz-se assim na língua de Luas-do-Chão. Não é enterrar. É plantar o defunto. Porque o morto é coisa. E o túmulo do chefe da família como é chamado? De yindlhu, casa. Exatamente a mesma palavra que designa a morada dos vivos. Talvez por isso não seja grande a diferença entre o Avô Mariano estar agora todo parcialmente falecido. (COUTO, 2003, p. 86).

A identificação do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* com a história de Moçambique se dá através da questão familiar e da identidade africana do personagem central, Marianinho. Segundo Otinta (2008) a história da família devia ser preservada, teria que ficar na memória das gerações, por isso que o jovem foi chamado pelo avô, pois esse era o único que dominava a escrita e a linguagem. Sabe-se pelo narrador que sua escrita se dissolve no papel molhado, sendo, portanto substituída por vozes. O menino percebe que as cartas que ele recebera são enviadas por seu ancestral, e possuem sua própria caligrafia, ficando confuso se o relatado era sonho ou realidade.

O narrador depara-se com as mudanças ocorridas na ilha enquanto passara um tempo na cidade, tornando-se um estrangeiro em sua própria terra, algo que ao mesmo tempo busca construir a memória de um tempo histórico recente marcado pelo êxodo em Moçambique e que narra a memória de um moçambicano que não mais reconhece o seu próprio país, precisando então situar-se. Para ajudar o neto se redescobrir, inclusive como um nativo do país, o avô passa a enviar-lhe cartas, as quais contam as histórias da família. Esses textos eram escritos pela mão do menino, porém quem as ditava era o patriarca, juntos exerciam a oralidade e escrita, como ilustra o fragmento abaixo:

Estas cartas, Mariano, não são escritos. São falas. Sente-se, se deixe em bastante sossego e escute. Você não veio a está ilha para comparecer perante um funeral. Muito



ao contrário, Mariano. Você cruzou essas águas por motivo de um nascimento. Para colocar o nosso mundo no devido lugar. Não veio salvar o morto. Veio salvar a vida, a nossa vida. [...] É por isso que visitará estas cartas e encontrará não a folha escrita, mas um vazio que você mesmo irá preencher, com suas caligrafias. Como se diz aqui: feridas das da boca se curam com a própria saliva. Esse é o serviço que vamos cumprir aqui, você e eu, de um e outro lado das palavras. Eu dou as vozes, você dá a escritura. Para salvarmos Luar-do-Chão, o lugar onde ainda vamos nascendo. E salvarmos nossa família, que é o lugar onde somos eternos. (COUTO, 2003, p. 64-65).

A partir de então o menino conhece mais sobre sua origem e consegue reestruturar sua família e a ilha que até no momento encontrava-se em extremo abandono e pobreza, preservando as culturas e tradições. Dessa forma, ao voltar, Marianinho começa a se conhecer ao descobrir sua identidade: “Ao longo do romance, vai se confirmando que identidade não é algo dado, pronto e fechado, mas um elemento vivo, comunicativo, deslocado, construído em meio a trânsitos e trocas” (DINIZ, 2008, p. 43).

Para estabelecer elos com a história, uma característica relevante presente na obra em análise é a diáspora (movimento de migrações dos africanos em busca de outras terras). Segundo Stuart Hall (2003 apud DINIZ, 2008) trata-se de movimentos migratórios ocasionados geralmente por motivos financeiros. A diáspora faz com que ocorra uma mudança na cultura e na identidade da pessoa.

Em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, tem-se a diáspora no momento em que o jovem Mariano resolve partir para morar na cidade, causando muito sofrimento ao avô Dito Mariano que, sábio, reconhece que, mesmo retornando um dia Moçambique o filho não voltará como era, será outro que sua terra não o reconhecerá:

- Eu volto, Avô. Esta é a nossa casa.

- Quando voltares, a casa já não te reconhecerá – respondeu o Avô.

O velho Mariano sabia: quem parte de um lugar tão pequeno, mesmo que volte, nunca retorna. [...] Assim fora com os outros, assim seria comigo. (COUTO, 2003, p. 45).

As palavras sábias do avô, como alguém que também intui sobre o futuro do neto, confirmam-se, pois, ao retornar, depois de anos, o menino sente-se mal porque as pessoas lhe olham com estranheza como se ele nunca tivera feito parte de Luar-do-Chão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações que o romance estabelece com a História são fatores que singularizam a obra e permitem ao leitor conhecer como Mia Couto, em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, aborda questões da nação moçambicana. O país é representado na obra através de vários aspectos, sendo especialmente a linguagem, as tradições e as crenças ligadas à cultura

e à identidade de Moçambique. Na linguagem tem-se uma reinvenção de dizeres brasileiros para africanos, criando até mesmo uma fala engraçada que desperta curiosidade na leitura.

Na ilha de Luar-do-Chão, metonímia que valoriza a terra moçambicana, as tradições devem ser seguidas rigorosamente, assim como as crenças. O romance acentua que, para os habitantes de lá, para que algum pedido feito em uma prece seja realizado, todos devem participar dos rituais, o que põe em relevo ações de diversos personagens envolvidas nessas tradições. Dessa forma, o romance vai colaborando para a construção da identidade da nação.

A peça principal do romance é Marianinho, que é o encarregado de desvendar todos os mistérios presentes na ilha que, ao reencontrá-la já não é mais a mesma, fazendo-o se sentir um estrangeiro em sua terra de origem. A busca de Marianinho por entender o que sucede naquele cenário acaba envolvendo o leitor, cuja curiosidade vai se expandindo ao longo da leitura. O menino, com ajuda de seu avô já numa situação de morte/vida e a partir de sua memória, consegue recriar um Moçambique, mostrando como ela aparentemente estava abandonada.

**ABSTRACT:** In a novel in which a woman, land and country are important elements to building a storyline that brings the myth as a narrative of the pivot points, Mia Couto, in *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, presents allows the reader to establish dialogue between literature and history. The objective of the research is to discuss how the literary text through its internal form and dialogues with external conditions, builds relationships with the recent history of Mozambique. The study is done through analysis and interpretation of the work, based on library research about the Portuguese-speaking African literature, literary theory and sociological approach to literature. The results show that the Mozambican writer's book, from a narrative that recalls events of the past of the protagonist, is also the country's recent history, using both a framework for non-linear narrative and poetic prose.

**Keywords:**Literature. MiaCouto. History.

## REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DINIZ, Érika Ribeiro. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra: Identidades em trânsito*. Dissertação (Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais), Minas Gerais, 2008.

FERREIRA, Ana Maria Teixeira Soares. *Traduzindo Mundos: Os mortos na narrativa de Mia Couto*. Tese (Universidade de Aveiro), 2007.

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.

OTINTA, Jorge do Nascimento Nonato. *Mia Couto: memórias e identidades em Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. Dissertação (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo), 2008.

## **PALESTRAS**

# CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: VOZES E SILENCIAMENTOS

Edite Maria Sudbrack<sup>1</sup>

**Resumo:** O trabalho em tela integra o Painel “Minorias na sala de aula” e tem o propósito de problematizar a dimensão cultural nos currículos da escolarização formal. Aponta o texto, que os estudos curriculares no Brasil são recentes, e que revelam-se cada vez mais inadiáveis face às várias reformas e políticas curriculares em implantação. A emergência de atender as questões multiculturais/interculturais na ação educativa desafia a teoria crítica a desvelar as relações de poder existentes, revelando vozes e silenciamentos presentes na perspectiva do diálogo intercultural e da emancipação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Currículo. Diversidade Cultural. Multiculturalismo/Interculturalismo.

## PALAVRAS INICIAIS

Os debates acerca do currículo têm início no Brasil nos anos de 1920. Como país periférico, à semelhança de outros estudos, também os estudos curriculares foram importados de pesquisas externas, notadamente a norte-americana. Tal colonialismo se assentava, por vezes, em acordos bilaterais entre os governos, ensejando auxílios econômicos à América Latina.

Somente com o final da década de 1980, e o marco da democratização política vão se instalando novos ares nas teorias curriculares, em especial, as de caráter marxista. Ora da vertente histórico-crítica, ora da Nova Sociologia da Educação, as influências de Giroux e Apple foram decisivas, na construção de um posicionamento crítico acerca da teoria curricular brasileira. Já nos anos de 1990, múltiplas influências vão impactar na compreensão de currículo, prevalecendo a lógica das premissas econômico-político-sociais sobre as esferas de discussões. A propósito de estudos de currículo, cabe destacar que tais discussões revelam-se cada vez mais intensas, desencadeadas pelas sucessivas alterações curriculares no Brasil, liderados por grupos e movimentos sociais, carregando, com efeito, a marca do hibridismo<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação; Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen-RS.

<sup>2</sup> A ideia de cultura híbrida nasce com o antropólogo Canclini (1995). Para este ensaio representa situar a cultura em sua complexidade de processos, contrapondo-se a simplificações, significa não contentar-se com o óbvio e com o pensamento ingênuo.

## CULTURA E CURRÍCULO

A relação entre currículo e cultura tem estado cada vez mais presente nas inquietações dos docentes, num tempo em que, paradoxalmente, a transnacionalização da educação, o apelo pela educação intercultural e a busca de formas de administrar a diversidade do espaço escolar, constituem desafios supremos.

A emergência de preocupações com as questões multiculturais<sup>3</sup> no currículo incitam a teoria crítica a desvelar as relações de poder existentes nas escolhas e políticas de currículo, revelando vozes e silenciamentos existentes, ensejando espaços de resistência e emancipação. Entre estes, sobressai-se a crítica à verdade única, às grandes narrativas que marcaram a modernidade. Busca, com efeito, respostas plurais, dando voz a vários grupos, no propósito de incorporar a diversidade cultural, fazer frente aos preconceitos nos variados segmentos da vida social, entre os quais a educação (Canen, 2010, p. 174). Neste particular, as demandas por inclusão da diversidade nos currículos, corporifica-se nas demandas de grupos sociais, no movimento negro, nos grupos indígenas, de gênero, quilombola, feminista, entre outros, que passam a influenciar o pensamento curricular no Brasil, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Sua incorporação ao currículo transcorre lentamente, observando-se contradições e formas diferenciadas de apropriação dos significados do multiculturalismo no currículo e na educação. Para Canen “os sentidos diversos do multiculturalismo precisam ser analisados, de

tal forma que práticas curriculares que se pretendam multiculturais não acabem por perpetrar a construção das diferenças e dos preconceitos que se deseja combater” (2010, p. 181).

A esse respeito, a autora, numa perspectiva didática, nomeia algumas armadilhas a serem evitadas no tocante a uma perspectiva multicultural (id. 2010).

Inicialmente, Canen, designa como o “multiculturalismo reparador” a tentativa de tudo reduzir às ações afirmativas, garantindo aos marginalizados, o acesso a bens sociais e culturais como forma de reparar exclusões. (id. ib.)

Em sua crítica, argumenta que esta postura é reducionista e por si só não traduz a dimensão intercultural em educação, levando, por vezes, a maior discriminação. Advoga, em seu lugar um movimento contínuo e processual que deve iniciar já na educação infantil (id. p. 182)<sup>4</sup>.

Outras formas de pseudomulticulturalismo é o que nomina de “folclorismo”, o qual se resume a valorização dos costumes, festas e celebrações, salientando a inexistência de conflitos e tensões entre as raças e as diferentes crenças, e que se revela imponderável entre universos

<sup>3</sup> Entende-se multiculturalismo como a resposta à pluralidade cultural, vencendo o desafio das injustiças e desigualdades, mais que tudo, como diálogos interculturais.

<sup>4</sup> A esse respeito veja-se as controvérsias acerca da destinação de cotas aos alunos do Ensino Superior no Brasil.

tão distintos. No contraponto impõe-se a promoção da análise das relações de poder existentes, de uma cultura sobre a outra.

A proposta de uma concepção de currículo demanda considerar as ambivalências atinentes à natureza dos processos humanos e da diversidade presente na sociedade e no espaço escolar. O interculturalismo, ou diálogo intercultural, em seu sentido crítico, projeta o avanço desta perspectiva, através de discussões mais amplas, análise das relações de poder entre culturas que são desiguais, desafiando preconceitos e visões estereotipadas.

Uma outra perspectiva proposta por Canen (2010) é a que designa como “reduccionismo identitário”. Sob esta dimensão há o reconhecimento da diversidade, o risco, porém, é não reconhecer as diferenças como construções híbridas, já que não são homogêneas. São, por isso, provisórias. Assim, as perspectivas curriculares multiculturais, para que redirecionem o olhar para as minorias e margens, sem cair na perspectiva da banalização, precisam ter presente esta dimensão híbrida e provisória.

Sabe-se que os currículos trabalhados, mormente, têm em vista um aluno mediano, visão afeta à homogeneização cultural que é praticada. Nesta linha de argumentação, o multiculturalismo pode contribuir para formar núcleos em espaços específicos, o que Canen (id.) denomina de “guetização cultural”. Tal evidência aponta para grupos que adotam propostas curriculares referentes aos seus padrões culturais específicos, apenas aceitas por

alguns, entretanto, para Canen (2010), tal prática pode desencadear o fechamento de culturas, e impedir o diálogo entre padrões culturais distintos. Para a autora: “a sensibilidade a padrões culturais que não aqueles presentes exclusivamente no próprio grupo pode permitir um distanciamento crítico com relação a eles” (id., p. 186).

Há que considerar o papel que a escola tem desempenhado na marginalização das culturas minoritárias. No contraponto, o diálogo intercultural parece ser uma saída possível para ampliar a visão de mundo dos sujeitos.

## **E O PROFESSOR?**

O contingente de reformas de toda ordem protagonizado pelas Políticas Educacionais, ao impactar no currículo, exige novo posicionamento do docente.

O processo de formação docente, via de regra, valeu-se da hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro, implantando uma espécie de hierarquia de culturas, tais como a eurocêntrica, a ocidental, entre outras.

Descolonizar os currículos é exigência que se impõe também na formação de professores. A inovação na escola e a ruptura paradigmática só se darão com a ação do professor.

Assim, a força das culturas negadas começa a surgir no horizonte, um exemplo é a lei 10.693/2003, a qual postula uma outra dinâmica cultural, através de estratégias coletivas ou individuais, num processo contra hegemônico. O currículo está em disputa, os novos sujeitos, antes silenciados portam um novo imaginário pedagógico, desafiando os docentes a um novo olhar para a cultura negada, ou as questões de gênero, ou a cultura indígena. Gomes (2012) interroga a respeito desta relação “como lidar com a diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula? É possível superar o modelo monocultural de conhecimento e de ensino?” (id., p. 105). As respostas que serão dadas passam inapelavelmente pela equidade de oportunidades educacionais, num currículo intercultural, da conquista do espaço à diversidade nos discursos e nas práticas, nas relações de poder equilibradas.

A incorporação da nova lei não remete a novos conteúdos, ou nova disciplina, trata-se de uma ruptura epistemológica, de mudança de atitude política, de alterações de conceitos e de revisão de estereótipos e preconceitos.

Este é ainda um cenário em aberto.

### **O DESAFIO PERMANECE...**

Com efeito, a escola abriga um cruzamento de culturas, como designa Pérez Gomes (2001). Este universo, rico em diversidade, pode propiciar a criatividade e o avanço da produção de conhecimentos e redução de estereótipos.

O diálogo intercultural desafia os currículos a sensibilizarem-se com as diferenças, a romper preconceitos, olhar o outro como diferente, mas não inferior, desconstruindo óticas que ora silenciam ora rotulam. Atentos ao não reducionismo e à complexidade que envolve tal tarefa, pode principiar pelo que Canen (id.) designa como “dinâmicas de sensibilização de identidades”. Assim, sensíveis às vozes silenciadas nos currículos, sem deturpar seu discurso e sentido, constituem-se em caminhos que podem ser trilhados com tolerância, rumo a uma sociedade mais plural.

Sempre retocável, inconcluso, passível de falhas (nenhuma ciência, nenhum cientista detém a verdade), o currículo é vislumbrado como espaços de debates, de práticas concretas, é sempre uma possibilidade, um “em aberto” num imenso universo de escolhas. Funda-se no diálogo e na comunicação, em interesses cognitivos amplos e particulares, sempre na tarefa interminável da construção da democracia.

Num mundo complexo e plural, diferentes comunidades argumentativas precisam estabelecer-se nas relações sociais com direito a vez e voz. O conhecimento e sua produção não podem estar deslocados das formas de ser e de conviver dos homens. Projetos de ensino e projetos de sociedade são também extensões de projetos de vida.

**Abstract:** The work in discussion integrates the panel “Minorities in the Classroom” and it has the intention to discuss about the cultural dimension in the schooling’s formal curriculum. The text points that curriculum studies in Brazil are recent and which are increasingly proving to be delayed face to several reforms and curricular policies which are being implanted. The emergency to attend the multicultural/intercultural questions in educative action, challenges the critical theory of unveiling the power’s relations that exist, revealing voices and silences present in perspective of intercultural dialog and of people’s emancipating.

**Key Words:** Curriculum; Cultural Diversity; Multiculturalism/Interculturalism.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Currículo, poder e lutas educacionais:** com a palavra os subalternos. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2008.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. IN: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo et al. **Novas perspectivas críticas em educação.** Porto Alegre: ArtMed, 1996.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas:** estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1990.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GOMEZ, A. I. Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** IN: Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-105, jan/abr. 2012.

LOPES, A. C. MACEDO, E. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.





## **MINORIAS NA SALA DE AULA: DIFERENÇAS, DIVERSIDADES...**

Prof. Dra. Maria Teresa Cauduro<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este é um artigo preparado para o II Simpósio Afrocultura, Literatura e Educação. Em especial, pensado para a Educação: minorias, margens e mobilidades. Questiona nossa forma de ver, de igualar a todos quando sabemos que há as diferenças. Trata-se das pluralidades e das minorias da sala de aula. Crianças e adolescentes de risco, negros, indígenas, deficientes físicos, mentais, albinos, obesos, drogados, prostituídos, portadores de HIV entre outros. Questionam-se as políticas públicas e as formações de professores na questão da inclusão-exclusão. Aponta-se a tendência social dos “tempos líquidos” de Bauman (2007) contrastando com as políticas e filosofias da educação. Propõem-se as premissas da formação de professores segundo Imbernón (2012): a necessária redefinição da docência como profissão; a profissão docente diante dos desafios atuais; e a formação permanente. Afirma-se que um professor pode fazer muita diferença. Um professor engajado pode recuperar vidas, dar autoestima, oportunizar esperanças, cuidar da humanidade das pessoas. Será que não é o que precisamos dessa troca de valores, das mudanças de atitudes em vez de querermos questionar e culpar as legislações ou as políticas públicas?

**Palavras-chave:** Educação. Sala de aula. Minorias

### **INTRODUÇÃO**

Este é um artigo preparado para o II Simpósio Afrocultura, Literatura e Educação. Em especial, pensado para a Educação: minorias, margens e mobilidades. Esse tema é recente, polêmico e complexo. Isso, pensando na inclusão escolar e na formação de professores. Nessa breve introdução chamo atenção para os conceitos: Diferença: quer dizer, no dicionário, caráter que distingue um ser de outro ser, uma coisa de outra coisa. Falta de igualdade ou de semelhança, divergência. Entretanto educamos com uma igualdade para os diferentes... Queremos igualar, uniformizar. A Mobilidade quer dizer facilidade para se mover, para ser movido. Facilidade para mudar de expressão, inconstância, instabilidade. e eu diria, fácil de exclusão. Já, a diversidade aqui, nesse texto, quer tratar como pluralidade: A pluralidade da sala de aula.

Isso posto, encaminho-me para o que pretendo tratar, ou seja, a sala de aula com suas minorias, com suas marginalidades, diferenças e diversidades que passo a discorrer.

---

<sup>1</sup> Profª Drª do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação na URI/Campus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. Professora do Curso de Educação Física e Pedagogia da URI/FW-RS, Brasil.

## 2 MINORIAS, MARGENS E MOBILIDADES...

Quem são as minorias que estão nas salas de aula?

Crianças ou adolescentes de rua, de Casas de passagem; Crianças e adolescentes Obesos, negras, indígenas, albinas; Crianças e adolescentes filhos de prostitutas, de alcoólatras, de drogados ou, crianças e adolescentes drogadas e alcoólatras, portadores de HIV crianças e adolescentes deficientes mentais e ou físicos; adolescentes da FASE; Crianças e adolescentes com anorexia, bulimias (transtornos causados por essa sociedade competitiva, efêmera, com valores distorcidos...).

Essas minorias estão incluídas no ensino regular como prevê a legislação e as Políticas Públicas? Ou estão nas margens, pulando de escola para escolas? A sociedade inclui? O que a sociedade está fazendo para incluí-las e as escolas? Como interagem as políticas públicas e a formação de professores?

É necessário entender que “... os estigmas e as discriminações são mecanismos gerados pela cultura de cada um” (FABIANE e STRAPASSON, 2006).<sup>2</sup>

Nas aulas, a cultura escolar que pode ser verificada em diferentes contextos aponta para o fato de existir um processo quase que sistemático de exclusão, ou autoexclusão das pessoas, tanto as portadoras de deficiência, quanto das menos capazes ou as marginalizadas privilegiando aquelas consideradas mais aptas trazidas como socialmente aceitas os mais ricas, os mais inteligentes, os mais competitivas, os mais vencedoras.

Novoa em entrevista a Santos (2012) salienta que:

A diversidade de percursos, a mobilidade e a ligação entre os diferentes ciclos de estudos exigem uma atenção muito grande ao enquadramento e a orientação aos estudantes, sobretudo nos primeiros anos. Não podemos continuar a olhar com indiferença para as percentagens assustadoras de estudantes que tem insucesso ou que abandonam os estudos logo nos primeiros anos. (NOVOA in SANTOS, 2012 p.634)

Isso sem falar nas crianças e adolescentes que ficam apáticos, ao sabor do costume de serem rechaçados ou ridicularizados na maioria das vezes, na sala de aula ficando invisíveis.

Vivemos na sociedade que valoriza o Zé Carioca (malandro que se dá bem, que engana) e o da Lei do Gerson (a de tirar vantagem)- só querem os melhores, os mais rápidos, os mais competitivos, os mais inteligentes, os mais ricos, os que executam melhor, os selecionados.

As discriminações estão impostas todos os dias, as exclusões sociais também. Os discursos tanto da sociedade quanto dos professores são diferentes, estão na contramão. Ações tímidas são observadas no dia a dia da escola. Frente a isso, a universidade tem um papel fun-

---

<sup>2</sup> FABIANE Flavia e STRAPASSON, Aline Miranda. *Educação Física Inclusiva versus Educação Física Exclusiva*: um relato de experiência.. <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo60.html> acesso em 15 de outubro de 2012.

damental em seus cursos de formação tanto de licenciatura quanto de bacharelado.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS DIVERSIDADES/PLURALIDADE**

Uma universidade deve ser orientada pelos princípios da ética e da democracia, o que seria inconcebível numa instituição de ensino superior regida pela “mão invisível do mercado”. Ou seja, princípios que são apontados pelo capitalismo ou neocapitalismo.

Há conceitos deteriorados, simplificados, banalizados hoje em dia, como o da Inclusão versus Exclusão. O pensar do “capital” não aceita os menos capazes, os que não produzem. É isso que a sociedade de modo geral prega. Entretanto as políticas públicas nos mostram ( e nos exigem como o caso do Banco Mundial e da UNESCO) ações diferentes. São contraditórias. A educação exige formação com um tempo determinado, mais longo e com mais experiências docentes. É realizada em longo prazo. Já a sociedade atual é “líquida”. Nada é para durar, é descartável, diz Bauman (2007).

Somos incentivados às atitudes competitivas do mercado e o problema é que muitas vezes não percebemos que o narcisismo esta constantemente presente no mundo capitalista. O mercado hipnotiza as pessoas pelo seu potencial de sedução que virou instrumento no qual tenta manipular o desejo das pessoas. O tempo líquido se caracteriza pelo consumismo desenfreado, o culto às celebridades, o acúmulo de dívidas até a instabilidade nos relacionamentos amorosos. É um mundo marcado por incertezas e inseguranças. (BAUMAN, 2007)

O desafio da Formação Docente e profissional proposto por Imbernón (2010) é de formar-se para a mudança e para a incerteza. Necessitamos da mudança inevitável das formas atuais de pensar, sentir e agir. A pergunta do autor é “Se somos diferentes, acabou a homogeneização?”

Nosso ensino está pautado na metodologia em que educamos na sala de aula para igualdade, como se todos aprendessem da mesma maneira e ao mesmo tempo. Entretanto somos todos diferentes mesmo sem apresentarmos nenhuma deficiência como explica Howard Gardner, em seu livro *Inteligências Múltiplas* em 1995. Por que a tendência ainda de queremos igualar todos?

Precisamos educar na vida e para a vida e superar as desigualdades sociais que estão presentes nesses “tempos líquidos” que vivenciamos.

Devemos ter dois olhares na Educação, segundo Imbernón (2010), o primeiro de curto alcance, que permite resolver os problemas do Cotidiano. O segundo, amplo e profundo que permite avaliar o que conseguimos no passado, o que temos e fazemos no presente e o que queremos para o futuro.

As principais premissas, penso eu, para a formação de professores segundo Imbernón

(2010 p. 101) são:

### **A necessária redefinição da docência como profissão**

É fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio de atividades e capacidades reflexivas em grupos de professores, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

### **2. A profissão docente diante dos desafios atuais**

A formação deve proporcionar ao professor condições intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas atuais. Fundamentalmente deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária com vínculo entre o saber intelectual e a realidade social.

### **3. A formação permanente do professor deve**

Propor capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal ação reflexão ação sobre a educação, a prática e a realidade social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Freire em 1999 já dizia, nós seres humanos somos os únicos seres capazes de ensinar com alegria e esperança na convicção que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora com abertura ao risco e à aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais, políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto.

A formação não é apenas aprender mais, inovar mais, mas pode ser um estímulo crítico contra práticas sociais de exclusão, abuso de poder, miséria econômica de muitos. A ciência sem as artes, sem as humanidades, não é nada. É cega. É inútil. É transformar as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância (NOVOA, in SANTOS, 2012)

As políticas públicas estão aí postas, a UNESCO, o pacto de Bologna, entre outros, estão a orquestrar a educação mundial. Entretanto nós, pequenas células atuando nas salas de aula é que podemos fazer as mudanças, trazer as certezas, realizar o cuidado com o outro.

O futuro passa pela convergência entre varias disciplinas e diversos professores; passa pela relação entre áreas distintas, pela fertilização mútua entre grupos científicos. Para tal, são necessários ambientes que apenas as instituições universitárias, na sua diversidade, com certe-

za, podem proporcionar.

Cabe salientar, também, o importante papel da comunidade como verdadeira parte integrante do processo educativo. É toda a comunidade escolar trabalhando em equipe (aqui penso em colmeia e não equipe no sentido da competição, da exclusão) com a participação dos pais e mães no meio educativo. Mas cuidado, pais que realmente estão comprometidos com valores éticos, morais, com conhecimento sobre o mundo e para o mundo.

Encerrando quero manifestar que um professor pode fazer muita diferença. Um professor engajado pode recuperar vidas, dar autoestima, oportunizar esperanças, cuidar da humanidade das pessoas. Será que não é disso que precisamos dessa troca de valores, das mudanças de atitudes em vez de querermos questionar as legislações ou as políticas públicas? QUEM QUER SER ESSE PROFESSOR???

**RESUMEN:** Este es un artículo preparado para el II Simposio Afrocultura, Literatura y Educación. En particular, a la educación de las minorías, de las márgenes y las movilidades. Se cuestiona nuestro modo de ver, e igualar incluso cuando sabemos que hay diferencias. Estos son pluralidades y en el aula minorías. Los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo, negros, indígenas, discapacitados mental, albinos, obesos, drogadictos, prostitutas, personas con VIH entre otros. Preguntase sobre las políticas públicas y capacitaciones para maestros sobre el tema de la inclusión-exclusión. Se señala la tendencia social de “tiempos líquidos” de Bauman (2007) en contraste con las políticas y filosofías de la educación. Proponemos las premisas de formación de maestros de Imbernón (2012): una necesaria redefinición de la docencia como una profesión, la profesión docente ante los desafíos actuales, y el aprendizaje permanente. Se dice que un profesor puede hacer una diferencia. Un profesor puede recuperar vidas comprometidas, mejorar la autoestima, ofrecer esperanzas a las personas, cuidar de la humanidad. ¿Esto no es lo que necesitamos los tipos de cambio, cambios en las actitudes, más que querer cuestionar y culpar a las leyes o las políticas públicas?

**Palabras clave:** Educación. Aula. minorías

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FABIANE. F. e STRAPASSON, A.. **Educação Física Inclusiva versus Educação Física Exclusiva:** um relato de experiência. Disponível em <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo60.html> acesso em 15 de outubro de 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a pratica educativa. 29 ed São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez,2010.

SANTOS, L. L. de C. P. Entrevista com o professor Antonio Novoa. *Educação e Sociedade.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012

A presente edição foi composta pela URI,  
em caracteres Times New Roman,  
formato e-book pdf, em dezembro de 2012.



**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA  
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Frederico Westphalen - RS

