ACTA

IV Simpósio Afrocultura

I Simpósio Internacional Culturas Negras e Indígenas nas Américas: literaturas, culturas, minorias

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR
Luiz Mario Silveira Spinelli
PRÓ-REITOR DE ENSINO
Arnaldo Nogaro
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Giovani Palma Bastos
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica
Elisabete Cerutti
Diretor Administrativo
Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo José Sponchiado
Diretora Acadêmica
Elisabete Maria Zanin
Diretor Administrativo
Paulo Roberto Giollo

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretor Geral
Gilberto Pacheco
Diretor Acadêmico
Marcelo Paulo Stracke
Diretora Administrativa
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Francisco de Assis Górski
Diretora Acadêmica
Michele Noal Beltrão
Diretor Administrativo
Jorge Padilha Santos

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Dinara Bortoli Tomasi

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Edson Bolzan

Acta do IV Simpósio Afrocultura
I Simpósio Internacional Culturas Negras e Indígenas nas Américas: literaturas, culturas, minorias

12 A 15 DE SETEMBRO DE 2016 -
Frederico Westphalen - RS

COORDENAÇÃO GERAL
Denise Almeida Silva (URI)- Presidente
Ana Paula Teixeira Porto - (URI)
Luana Teixeira Porto (URI)
Rosângela Fachel de Medeiros (URI)
Membros
Adriane Ester Hoffmann (URI)
Breno Ântonio Sponchiado (URI)
Edite Maria Sudbrack (URI)
Ilse Maria Da Rosa Vivian (URI)
Maria Thereza Veloso (URI)
Marinês Ulbriki Costa (URI)
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (URI)
Vanice Hermel (URI)

EQUIPE TÉCNICA
Secretárias
Vanderléia Skorek (URI)
Claudia Aline da Silva Vargas (URI)
Equipe de Apoio
Andriéli Santos da Rosa (Graduanda, URI)
Bibiana Zanella Pertuzzati (Graduanda, URI)
Cláudia Maira de Oliveira (Mestranda, URI)
Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo (Mestranda, URI)
Diego Bonatti (Graduando, URI)
Emanoeli Ballin Picolotto (Mestranda, URI)
Jéssica Casarin (Graduando, URI)
João Paulo Massotti (Mestrando, URI)

COMISSÃO TÉCNICO CIENTÍFICA
Denise Almeida Silva (URI)
Ana Paula Teixeira Porto (URI)
Breno Ântonio Sponchiado (URI)
Edite Maria Sudbrack (URI)
Ilse Maria da Rosa Vivian (URI)
Larissa Bortoluzzi Rigo (UFSM - FW)
Luana Teixeira Porto (URI)
Maria Elisa Rodrigues Moreira (UNINCOR)
Maria Thereza Veloso (URI)
Paulo Roberto Alves dos Santos (UESC)
Rafael Eisinger Guimarães (UNISC)
Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli (URI)
Rosângela Fachel De Medeiros (URI)
Rosani Úrsula Ketzer Umbach (UFSM)
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (URI)
Terezinha Richartz Santana (UNINCOR)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen
Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
Departamento de Linguística Letras e Artes

ACTA

IV Simpósio Afrocultura

I Simpósio Internacional Culturas Negras e Indígenas nas Américas: literaturas, culturas, minorias

Organização

Denise Almeida Silva
Luana Teixeira Porto
Diego Bonatti
Jéssica Casarin

Frederico Westphalen

2017

Este trabalho está licenciado sob uma Licença CreativeCommons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

Organização: Denise Almeida Silva, Diego Bonatti, Jéssica Casarin, Luana Teixeira Porto
Revisão metodológica: Denise Almeida Silva Diego Bonatti, Jéssica Casarin
Diagramação: Tani Gobbi dos Reis e Elisângela Bertolotti
Capa/Arte: Philipe Gustavo Portela Pires
Revisão Linguística: Responsabilidade dos(as) autores(as).

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

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

S612a Simpósio Afrocultura (4.: 2017 : Frederico Westphalen, RS)

Acta [do] IV Simpósio Afrocultura : I Simpósio Internacional Culturas Negras e Indígenas nas Américas : literaturas, culturas, minorias / Organização Denise Almeida Silva ... [et al.].
Frederico Westphalen : URI, 2017.

610 p.

ISBN: 978-85-7796-225-9

1. Cultura negra. 2. Cultura indígena. 3. Literatura. 4. Afrocultura. 5. Estudos literários. I. Silva, Denise Almeida. II. Título.

CDU 82.09

Catalogação na fonte: Bibliotecária Jetlin da Silva Maglioni CRB 10/2462

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
Câmpus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
DENISE ALMEIDA SILVA; LUANA TEIXEIRA PORTO; DIEGO BONATTI; JÉSSICA CASARIN

REFLEXÕES À LUZ DA ESCRITA DE ALICE WALKER: O DIREITO À VIDA 13
ADRIANA CLAUDIA MARTINS; VERA LUCIA LENZ VIANNA

A REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA EM IARANDU, O CÃO FALANTE E NA REPORTAGEM ÍNDIOS OCUPAM FAZENDAS E COBRAM INDENIZAÇÃO 26
ADRIANA FOLLE

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA 39
ALCIONE SALETE DAL'ALBA PILGER; ANA PAULA TEIXEIRA PORTO

FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA ATRAVÉS DA RÁDIO ESCOLAR 56
ALIETE DO PRADO MARTINS SANTIAGO; ANA PAULA TEIXEIRA PORTO

REFERENCIAÇÃO E TEXTUALIDADE: CADEIAS REFERENCIAIS AMARRAÇÃO DE IDEIAS NO TEXTO "HAVERÁ ESCRITORES NEGROS NA FEIRA DO LIVRO?" 69
ANA LUCIA GUBIANI AITA

MULHERES NEGRAS: REIVINDICAÇÕES POLÍTICAS NA MÚSICA DE YZALÚ E FEMINISMO NA POESIA EU-MULHER DE CONCEIÇÃO EVARISTO 82
ANA LUCIA RODRIGUES GUTERRA

SABERES E HISTÓRIAS DAS BENZEDEIRAS NO LITORAL DO RIO GRANDE DO SUL: REFLEXÕES PRIMEVAS 89
ANA PAULA DANIELLI; ANDRÉ BOCCASIUS SIQUEIRA

CADERNOS DE CINEMA PARA PROFESSORES: CINEMA PARAGUAIO CONTEMPORÂNEO – *7 CAJAS*. 98
ANDRESSA RIBEIRO; ROSÂNGELA FACHEL DE MEDEIROS

MEMÓRIA SOCIAL, ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO: A PRÁTICA DA ESCREVIVÊNCIA EM *PONCIÁ VICÊNCIO* **107**
ANDRIÉLI SANTOS DA ROSA; DENISE ALMEIDA SILVA

PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA. GÊNERO TEXTUAL: CONTOS AFRO-BRASILEIROS – CADERNOS NEGROS **115**
BENISE ALBARELLO RAPACHI

***O PARAÍSO É BEM BACANA*, DE ANDRÉ SANT'ANNA: UMA LEITURA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO** **123**
BIBIANA ZANELLA PERTUZZATI; ANA PAULA TEIXEIRA PORTO

GARANTIAS FUNDAMENTAIS DO CIDADÃO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA **135**
BRUNA SPONCHIADO; FÁBIO JOSÉ WICHINESKI; JACÓ ZIECH; JEAN MAURO MENUZZI

LUANDINO VIEIRA: AS IDENTIDADES EM "LÁ, EM TETEMBUATUBIA" E "ESTÓRIA D'ÁGUA GORDA" **149**
CAMILA ZANCAN; ILSE M. R. VIVIAN

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO CONTO "MOÇA TECELÃ" E NO POEMA "RAINHA DO LAR" DE MIRIAM ALVES **160**
CRISTIANE TERESINHA MOSSMANN QUEVEDO; CLEI CENIRA GIEHL; DENISE ALMEIDA SILVA; MINÉIA CARINE HUBER

LITERATURA AFRICANA – QUAL É O CÂNONE? **170**
DEMÉTRIO ALVES PAZ

O ESPETÁCULO DE SANGUE, MARGINALIZAÇÃO E MORTE NO ROMANCE *ENTRE RINHAS DE CACHORROS E PORCOS ABATIDOS*, DE ANA PAULA MAIA **185**
DIEGO BONATTI; ANA PAULA TEIXEIRA PORTO

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DE UMA MINORIA LINGUÍSTICA: POR UM LITERÁRIO VISUAL **196**
DUCIMAR PELOSO; ELIS GORETT LEMOS; JANAINE POMATTI

O PORTUGUÊS E O OUTRO: A REPRESENTAÇÃO DA ALTERIDADE NA *CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA* **204**
EDUARDO DE SOUZA FAGUNDES

GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO: ANÁLISE LINGUÍSTICA DA LETRA DA CANÇÃO "O BRASIL É ISSO AÍ", DE ARLINDO CRUZ **215**
ELISÂNGELA BERTOLOTTI; MARINÊS ULBRIKI COSTA

***VINTE E ZINCO,* DE MIA COUTO: IDENTIDADE E SOCIEDADE PÓS-COLONIAL** **230**
EMANOELI BALLIN PICOLOTTO; ANA PAULA TEIXEIRA PORTO

A REPRESENTAÇÃO DAS MINORIAS NO CINEMA: UM ESTUDO ESTÉTICO SOBRE A ADAPTAÇÃO DE *LINDA: UMA HISTÓRIA HORRÍVEL*, DE CAIO FERNANDO ABREU **241**
EVELINE DRESCHER; LAÍSA VERONEZE BISOL; CLÁUDIA HERTE DE MORAES

RESGATE HISTÓRICO E SOCIAL DA CULTURA NEGRA EM NARRATIVAS CURTAS BRASILEIRAS DO SÉCULO 21: UMA ANÁLISE DOS CONTOS "ELEGÂNCIA DA VELHA GUARDA" E "DE CARNAVAIS E FUNERAIS", DE NEI LOPES **255**
GABRIELA DE OLIVEIRA VIEIRA

CULTURA AFRICANA E CONDIÇÃO FEMININA EM *A CONFISSÃO DA LEOA*, DE MIA COUTO **269**
GUILHERME BUZATTO; ANA PAULA TEIXEIRA PORTO

TRANSCULTURAÇÃO E IDENTIDADE NA REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS DE *O ALEGRE CANTO DA PERDIZ* **281**
ILKA SOUZA DOS SANTOS

AFRODESCENDENTES E A BUSCA PELA IGUALDADE MATERIAL ATRAVÉS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS **291**
JACÓ ZIECH; BRUNA SPONCHIADO; JEAN MAURO MENUZZI

A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA RACIAL EM SALA DE AULA: UMA LEITURA DOS CONTOS *SÁBADO*, DE MARÇAL AQUINO E *BONECA*, DE CUTI **305**
JÉSSICA CASARIN; LUANA TEIXEIRA PORTO

O ÍNDIO, A SUA IDENTIDADE E OS DIREITOS HUMANOS COMO ALTERNATIVA PARA O RECONHECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA, A PARTIR DE CRÔNICAS DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ 320
JOÃO PAULO MASSOTTI; DANIELLI ZANINI

PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO DA FESAU/FURI-IESAU/URI 333
JULIANA BONIFÁCIO GEWEHR; JUSSARA JACOMELLI; ALESSANDRA GOBBI SANTOS

CONTO "IDÉIAS DO CANÁRIO" DE MACHADO DE ASSIS, UMA INTERPRETAÇÃO ANTROPOLÓGICA EXTENSIVA AO MUNDO DA EDUCAÇÃO 345
JUSSARA JACOMELLI; FRANCIELE LIBERALESSO; ARITANA JACOMELLI; ADRIANA J. LIBERALESSO

ENCADEAMENTO MIDIÁTICO: MÍDIAS DE REFERÊNCIA PAUTAM A PROBLEMATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER 354
LARISSA RIGO; LUCIANA MENEZES CARVALHO; LAÍSA BISOL; LETÍCIA SANGALETTI

ANTROPOLOGIA: JOGO, MEMÓRIA E SUPERSTIÇÕES 364
LEANDRO BAZANELLA; LEONARDO SEFOVITZ; JUSSARA JACOMELLI

LITERATURA E RESISTÊNCIA: *PONCIÁ VICÊNCIO* 372
LILIANE GLORIA MARTINELLI ZATTI; DENISE ALMEIDA SILVA

NEGROS EM POEMAS: VOZES, RITMOS E DRAMAS 380
LIZANDRO CARLOS CALEGARI

LEITURA COMPARATISTA NO ENSINO MÉDIO E O APAGAMENTO DA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA 394
LUANA MAGALHÃES SIQUEIRA; LUANA TEIXEIRA PORTO

DIÁLOGOS POSSÍVEIS: LITERATURA, CINEMA E CANÇÃO 406
LUANA POLIANA DA SILVA; MARIA THEREZA VELOSO

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS 416
LUCAS TADEU AMARANTE BOMBANA; VANICE HERMEL; KARIM KAIOMI DE OLIEIRA BORDIGNON; THEOBALDO DREYER

EFEITOS COLATERAIS DO PROGRESSO EM *VISTA PARCIAL DA NOITE*: OS SOBREVIVENTES DAS MARGENS COMO PRODUTO DE UM BRASIL MODERNO 429
LUCIANE FIGUEIREDO POKULAT

ANTROPOLOGIA: LENDA, UM RECURSO CULTURAL DE INTELIGIBILIDADE HUMANA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 440
LUIZ HENRIQUE ROSO; JUSSARA JACOMELLI

O "ESTAR SENDO" EM *PONCIÁ VICÊNCIO*: IDENTIDADES EM TRÂNSITO 448
MAIANE PIRES TIGRE; INARA DE OLIVEIRA RODRIGUES

A MISSÃO CIENTÍFICA DE MÁRIO DE ANDRADE: O RESGATE DA CULTURA INDÍGENA 462
MARIA REGINA BARCELOS BETTIOL;

ASSIM COMO A TERRA, A SOCIEDADE: GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER EM *A ROSE FOR EMILY*, DE WILLIAM FAULKNER. 473
MARÍLIA MEIRELES

ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA À PRÁTICA 483
MARINÊS ULBRIKI COSTA; ADRIANE ESTER HOFFMANN

VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL: UMA LEITURA DE NARRATIVAS DE *ANGU DE SANGUE* 502
MATHIAS PAULUS LINK; LUANA TEIXEIRA PORTO

A FIGURA NEGRA EM NOSSA LITERATURA: UMA ANÁLISE COMPARATISTA DO POEMA "ESSA NEGRA FULÔ", DE JORGE DE LIMA E PROPAGANDAS MIDIÁTICAS ACERCA DA CONDIÇÃO NEGRA..... 511
MAURÍCIO FERRARI; ILSE MARIA DA ROSA VIVIAN

MUROS FÍSICOS, SOCIAIS E IMAGINÁRIOS: A REPRESENTAÇÃO DE MINORIAS EM "BUBA E O MURO SOCIAL" E "A CEGA E A NEGRA" 520
MINÉIA CARINE HUBER; CRISTIANE TERESINHA MOSSMANN QUEVEDO; DENISE ALMEIDA SILVA

UM ESTUDO ARQUITETÔNICO DO CENTRO CULTURAL E COMERCIAL DA RESERVA INDÍGENA KAINGANG DE IRAÍ-RS 534
MIRIAN FRONZA; RENATA STEFFENS; LUCIMERY DAL MÉDICO

HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO LEITOR JUVENIL: UMA PROPOSTA DE LEITURA DA OBRA *OLHOS AZUIS, CORAÇÃO VERMELHO* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 543
MONICA PAULA BILIBIO

CYBER RACISMO: AS PECULIARIDADES DE UM DISCURSO DE VIOLÊNCIA – O CASO NEGRA LI 554
PHILIPE GUSTAVO PORTELA PIRES

COMO APRECIAR O CINEMA CRITICAMENTE? UMA ANÁLISE DA SOCIEDADE BRASILEIRA RETRATADA EM *QUE HORAS ELA VOLTA?* 563
RAFAELA DA SILVA PINTO; ROSÂNGELA FACHEL DE MEDEIROS

UM ESTUDO PARA REALIZAR UMA AVALIAÇÃO PÓS-OCUPAÇÃO DE UM PROJETO HABITACIONAL INDIGENAS KAINGANG DE IRAÍ 571
RENATA STEFFENS; MIRIAN FRONZA; LUCIMERY DAL MÉDICO

DIALOGISMO: O ESTUDO DAS VOZES DISCURSIVAS NOS GÊNEROS TEXTUAIS NOTÍCIA E ARTIGO DE OPINIÃO 582
RÚBIA GABRIELLE BAKALARCZYK WOLF; MARINÊS ULBRIKI COSTA

REPRESENTAÇÃO DE MINORIAS NA ADAPTAÇÃO DA OBRA *A MURALHA* PARA A TELEVISÃO: A PRESENÇA FEMININA E A PRESENÇA INDÍGENA 592
SAMANTHA BORGES; SABRINA SIQUEIRA

"A MANCHA DA INFERIORIDADE": RACISMO E DISCRIMINAÇÃO EM *NA COR DA PELE*, DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ 602
TAIS LEVULIS; DENISE ALMEIDA SILVA

APRESENTAÇÃO

Comprometido com a discussão e problematização da cultura e sua relação com a formação étnica, em sua edição de 2016, o Simpósio Afrocultura ampliou seu horizonte de reflexão. Assim, a IV edição do Simpósio Afrocultura e a I edição do Simpósio Internacional Culturas Negras e Indígenas nas Américas trouxe a debate a questão das minorias, focando especialmente, mas não de forma exclusiva, as de origem afro e indígena. Essa proposição temática não somente vem ganhando crescente atenção nos círculos acadêmicos, como se faz particularmente relevante na vivência de cada cidadão, especialmente dadas as distorções e discriminações enfrentadas pelas chamadas minorias. Além disso, as históricas e sucessivas violências tão frequentemente contra elas praticadas tornam imperativo (re)pensar como tratar, reconhecer e valorizar grupos minoritários no país e no exterior.

Já o termo “minorias” merece um debate: embora constituindo-se na forma genérica pela qual se costuma referir aos grupos sociais que integram a menor parte de uma dada população, e que dela se diferenciam, dentre outras, por suas características étnicas, sociais, econômicas, de gênero ou religiosas, a distinção revela-se, na maioria das vezes, muito menos numérica do que política e ideológica. Veja-se, por exemplo, o caso da população negra no Brasil, majoritária numericamente segundo o censo de 2014. Segundo os dados divulgados, os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira, representando 53,6% da população. Embora os brasileiros que se declaravam brancos totalizaram 45,5%, jamais se pensa nessa fatia da população como uma minoria.

As discussões levadas a cabo durante o Simpósio Literaturas, Culturas e Minorias ressaltaram não só a relevância das chamadas minorias na constituição e consolidação sócio-cultural das Américas, como a especificidade de suas culturas e expressão artística em suas literaturas. Acolhendo estudos a partir do olhar americano (no sentido amplo) sobre as culturas negras e indígenas das Américas, o

Simpósio priorizou reflexões sobre o espaço por elas ocupado no cenário social, político e econômico e, abriu-se, ainda, a reflexões sobre outras minorias.

Este volume reúne trabalhos selecionados, apresentados por participantes do evento, em sua forma completa. Participam destas Acta pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior, do norte ao sul do Brasil, os quais contribuíram para a discussão teórico-crítica proposta. Esperamos que esta Acta incentive pesquisadores a não só refletir sobre as minorias das Américas, como a ressignificar o termo.

Denise Almeida Silva
Luana Teixeira Porto
Diego Bonatti
Jéssica Casarin
Organizadores

REFLEXÕES À LUZ DA ESCRITA DE ALICE WALKER: O DIREITO À VIDA

Adriana Claudia Martins[i]
Vera Lucia Lenz Vianna[ii]

Aproximação inicial

O jogo das relações de poder e de dominação sempre rondou a civilização, legitimando indivíduos, concedendo-lhes voz e expressão e relegando outros ao anonimato e ao silêncio. A literatura, ao representar essas e outras questões, torna-se um meio de divulgação dos conflitos e das tensões que têm marcado o universo cultural desde épocas remotas, convidando o leitor a refletir sobre as práticas sociais humanas. Dessa forma, a literatura ajuda a promover nossa compreensão sobre a condição humana, iluminando, por exemplo, tipos de distorções como aquelas de natureza racial, cultural e ideológica que geram desigualdade e sofrimento aos seres humanos.

Este texto tem como objetivo oferecer algumas reflexões sobre o ensaio de Alice Walker, escritora contemporânea norte-americana. Neste artigo, consideramos importante ampliar as discussões que concedem visibilidade à voz e ao corpo da mulher negra de hoje e do passado. *O que o homem branco pode dizer à mulher negra*?[1] é a interrogação que permeia o ensaio de Alice Walker de ponta a ponta, tornando-se o tema chave do texto. É a partir dessa inquirição, que a autora vai revelando, com vigor dramático, o insulto da escravidão e sua consequência funesta ao longo do processo histórico. Utilizando um forte tom de denúncia, Walker (1994) vai tecendo comentários sobre as vicissitudes infligidas pelo homem e pelo

[1] *O que o homem branco pode dizer à mulher negra*?[1] é a interrogação que permeia o ensaio publicado em 1989, em Língua Inglesa - *The right to life: What the white man said to the black woman?* (WALKER, 1989). Neste estudo, consideraremos o texto de 1994, em Língua Portuguesa.

legislador branco à mulher negra, pois é a mulher, o seu corpo, a sua voz e a sua dor, o assunto que Walker, também ela uma mulher negra, traz ao debate público.

Assim, chamamos a atenção para a importância de interligar as vozes dos ancestrais dessas mulheres às vozes do presente a fim de preservar a memória e o legado históricos como formas de entender o presente e projetar o futuro do povo negro norte-americano. A discussão encontra suporte teórico na voz de críticos sobre a ficção de autoria da mulher negra, corporeidade e cultura como Wisker (1993), Homans (1997) Schmidt (1995), Xavier (2007), e outros.

Com essas orientações teóricas adotadas, detemos nossa pesquisa no escopo de estudos que consideram a literatura escrita por mulheres negras no século XX, no contexto da crítica sociocultural, observando como a escritura e dito de Walker confere visibilidade e legitimidade a outras vozes negras, assim como a voz da própria autora se faz ouvir na obra.

O ensaio: *O direito à vida* e suas interlocuções com outros textos literários

Walker, em *O direito à vida*, convoca o homem branco a se debruçar no passado, na história e reexaminar seus atos não apenas à luz de quatrocentos anos de escravidão, mas também à luz do momento presente, dos embates ainda não resolvidos que caracterizam as relações entre negros e brancos. Desse modo a autora pergunta:

> O que o homem branco pode dizer à mulher negra? Durante quatrocentos anos, ele reinou no útero da mulher negra. Sejamos claros. Nas senzalas e ao longo das costas de embarque de escravos da África, durante mais de vinte gerações, foi ele quem arrebentou os cérebros de nossos bebês contra as rochas (WALKER, 1994, p.216).

O tom incriminador de Walker expõe, com intensidade dramática, o seu pensamento e o seu julgamento em relação ao homem branco, que “colocou nossos filhos no quarteirão de leilões e os ouviu, e os observou implorar pelos braços de suas mães antes de serem vendidos ao que fazia o melhor lance, e serem

arrastados para longe" (WALKER, 1994, p. 216). Embora contendo poucas páginas, este ensaio causa um impacto pela crueza dos relatos que falam das feridas que o racismo infligiu a um povo. Com a eloquência de quem fala de dentro para fora e transforma o seu grito e a sua experiência pessoal em um grito coletivo de protesto, a escritura de Walker, reconhecida romancista, exemplifica a produção ficcional de muitos outros escritores negros – que através da arte, tornam-se importantes porta-vozes dos traumas e da violência causados pelo racismo.

Alice Walker tem enfatizado a idéia de que o seu objetivo geral, ao escrever, é saber lidar com a história e, assim, ser capaz de entender a si própria. Como muitos outros textos de autoria negra, o reconhecido romance *A Cor Púrpura,* também de Walker, (1996) mostra uma preocupação em confrontar o racismo e o sexismo em um estilo onde a estética, a história, a denúncia ética e política encontram-se fortemente imbricadas. Parafraseando a autora, se admitirmos que o som de nossos antepassados perecer, também a história e a herança cultural que eles nos legaram morrerá, e nós seremos sombras do que fomos algum dia. Em seu artigo sobre Walker e Joyce, Homans (1997) enfatiza a dimensão física da escritura de Alice Walker, a percepção que a escritora tem sobre o seu corpo como sua identidade maior. A própria Alice Walker "claims to embody her ancestors whose blood runs in her veins (HOMANS, 1997, p.85)''. Quando escrevia *A Cor Púrpura*, ela sonhou com uma mulher escrava, catadora de algodão, que certa noite lhe visitou e segurou gentilmente a mão, mas com força. Após o sonho, ela ainda podia sentir a mão daquela ancestral onde faltavam dois dedos. Esta sensação táctil explícita em relação aos seus antepassados alimenta a escrita de Walker da forma mais física possível, afirma Homans. Portanto, a interlocução com a história, a necessidade de olhar para o passado como forma de entender o presente é uma constante na produção da escritora afro-americana.

Em *O Direito à Vida*, a autora registra a desumanização do racismo de uma forma concreta e direta, seu legado de distorções e o dever do homem e do legislador branco de encontrar alguma forma de se redimir do sofrimento e da

opressão impostos à mulher negra. A pergunta recorrente - O que o homem branco tem a dizer à mulher negra?, várias vezes articulada ao longo das páginas do ensaio - exige uma resposta, deseja uma reparação. Walker afirma que, desde o início, o homem branco "tratou todas as crianças escuras com ódio total" e declara que " trinta milhões de crianças africanas morreram a caminho das Américas, onde nada as aguardava exceto a labuta interminável e o açoite" (WALKER, 1994, p.218). Essas crianças morreram, segundo a escritora, por falta de comida, falta de movimento nos porões dos navios. Morreram, ela afirma, "por falta de amigos e parentes. Morreram de depressão, espanto e medo" (WALKER, 1994, p.218).

O que o homem branco tem a dizer à mulher negra, além de apresentar um questionamento incisivo, deseja atingir os pilares tradicionais da dita democracia norte-americana que causou exclusões e divisões internas. Ao final do ensaio, a autora declara: *Estamos ouvindo*, ou seja, do mesmo modo que as mulheres querem ser ouvidas, elas também querem ouvir o que o legislador branco tem a dizer sobre a sensação de impotência, a degradação e a violência física e espiritual que estas mulheres foram vítimas por tanto tempo.

Ao passar um tom fortemente emocional e provocativo, este ensaio faz com que o público branco, principalmente, depare-se com eventos narrados de puro sofrimento que o convida a refletir sobre a brutalidade desse episódio histórico e sobre sua extensa duração. É inevitável ponderar como esse acontecimento foi legitimado e perpetuado durante centenas de anos. O apelo e os argumentos empregados pela autora nos conduzem, independente de raça, religião ou filiação política, a pensar sobre o ódio irracional que vigorou por tanto tempo e a indagar como milhares de seres humanos viveram alimentados apenas pelo desejo de sobrevivência em meio a tanto sofrimento.

A frase *O que o legislador branco e masculino tem a dizer a qualquer uma de nós* inclui, obviamente, uma crítica ao estado que institucionalizou o racismo e construiu obstáculos para impedir o fortalecimento político da comunidade negra, impossibilitando, desse mesmo modo, as condições necessárias para a construção

de estratégias de resistência em um espaço de tempo mais curto. O texto de Walker promove a conscientização sobre a relevância de manter a comunidade negra organizada. Ao chamar a atenção, indiretamente, para a urgência de criar formas alternativas de resistência para combater a divisão econômica e ideológica do estado, o apelo de Walker é vital no sentido de que, sem estes recursos, é impossível desestabilizar a hegemonia branca dominante.

Se pensarmos em termos de presente, as indagações de Walker continuam pertinentes, pois o estado e seus legisladores precisam criar mecanismos que efetivamente derrubem, de uma vez por todas, a prática de que empresas e setores do serviço público e privado utilizam de não admitir, em maior número, uma parcela particular do público. Para a feminista negra Amina Mama (1992, p.158) "as mulheres que não pertencem à família tradicional, e os negros em geral", não fazem parte dos grupos que possuem uma reputação apropriada e que são escolhidos para exercerem as melhores posições nos empregos."

Em certos momentos de seu ensaio, a própria Walker apresenta propostas em relação ao que o homem e o legislador branco deveriam dizer à mulher negra:

> Levando em conta sua história em relação a nós, penso que o homem branco devia se envergonhar de tentar falar em nome dos filhos não nascidos das mulheres negras. Forçar-nos a ter filhos para ele ridicularizar, drogar e transformar em assassinos e andarilhos sem lar é o testemunho de sua hipocrisia (WALKER, 1994, p.219).

Para Walker, o homem branco, com efeito, pode dizer às mulheres negras que "seus filhos têm direito à vida. Portanto, chamarei de volta, dentre os mortos, aqueles 30 milhões que foram atirados pela amurada dos navios e os outros milhões que morreram em meus algodoais" (WALKER, 1994, p.219). Os fragmentos selecionados mostram, com contundência, a natureza política e ética da escritura da autora. Para muitos críticos, a literatura negra tem sido crucial no sentido de que ela reforça a visão de que as relações de opressão e submissão devem ser repudiadas de uma vez por todas para que a dignidade seja restituída a todos aqueles que ainda hoje sofrem estigmas e estereótipos próprios das relações humanas ainda

caracterizadas pelo confronto e pela divisão. Deste modo, a voz de Walker, ao representar o dissenso, também se reveste de sentido moral, pautada na teoria dos direitos humanos que prevê a cada cultura ou etnia o direito de exercer a sua singularidade.

A inclusão do outro tem se mostrado invariavelmente complexa através dos tempos, e como Habermas observa (2002), em sociedades democráticas, quando "uma cultura majoritária exerce seu poder político, a tendência de impingir às minorias a sua forma de vida, negando assim aos cidadãos de origem cultural diversa uma efetiva igualdade de direitos" (p. 170) é potencialmente grande.

Assim, *O Direito à Vida* pode ser visto como uma explosão de palavras que precisam ser gritadas e escutadas. Mesmo que seja extremamente difícil fazer a dor falar, Alice Walker sabe que é preciso dar visibilidade a esse sentimento, dar-lhe expressão nem que seja na tentativa de curar as feridas espirituais e físicas ou, ainda, para garantir que o passado não seja esquecido e o insulto da segregação nunca mais seja repetido. O entendimento de Walker e seu testemunho acerca da trágica consequência que caracteriza uma sociedade onde o confronto e a divisão predominam alinha-se ao pensamento de teóricos como Habermas (2007), cujos estudos sobre a justiça, a ética, a política e a moral entre outros tópicos, expõem a complexa tarefa de

> Reunir membros de todos os grupos em um esforço para adquirir uma linguagem política e convenções de comportamento comuns para poder participar eficientemente na competição de recursos e na proteção de interesses do grupo, assim como interesses individuais numa arena política compartida [...] A coexistência entre comunidades étnicas, grupos linguísticos, confissões religiosas e formas de vida, não podem ser obtidas ao preço da fragmentação da sociedade (HABERMAS, 2007, p.173).

Tanto neste ensaio como em seu romance *A Cor Púrpura*, Walker conclama o povo negro a transformar qualquer impulso de derrota em um desejo de confrontar o mundo, de se posicionar, avaliar as suas experiências e jogar suas conclusões, sem medo e sem vergonha, na consciência do segmento dominante da América do

Norte. Com energia e ironia desafiadoras, ela sugere que o homem branco pode dizer à mulher negra, por exemplo, que ele "irá restaurar a saúde de todas as que morreram por falta de alimento, abrigo, luz solar e amor; e por sua incapacidade de vê-las como seres humanos". Mais do que isso, Walker deseja ouvir deste homem as palavras:

> Direi a você, mulher negra, que quero ser perdoado pelos pecados que cometo diariamente contra você e seus filhos. Pois sei que, enquanto eu não tratar seus filhos com amor, nunca poderei merecer a confiança dos meus próprios filhos, nem poderei me respeitar. (WALKER, 1994, p.220).

O texto de Walker mostra uma tendência da escrita de autores negros – uma escrita que demanda novos paradigmas para pensar os conflitos étnicos e que surge da urgência de resgatar e valorizar a história do homem e da mulher negros, tornando mais visível a sua contribuição efetiva na construção da nação. É uma escrita que aponta, diretamente e sem receio, o cinismo que envolve a noção de igualdade e oportunidade nos Estados Unidos. É uma linguagem estética cuja natureza política transforma o artista em um ativista social que reivindica um novo olhar e compromisso da sociedade branca em relação à sociedade negra. Pode-se sentir o apelo vibrante deste texto que emerge das profundezas do corpo e da alma e irradiam uma sensação de fortalecimento junto à comunidade negra.

O ensaio de Alice Walker não sugere uma reconciliação das diferenças, mas reforça a idéia de que o momento histórico contemporâneo ainda é marcado pela irresolução, pelas relações de poder, pela falta de pertencimento ainda não superados. Ao enfatizar a fala do e sobre o corpo, a escritora chama a atenção de que o corpo, tanto quanto a linguagem, também é fonte de conhecimento e pode criar um discurso outro, assimétrico ao discurso da razão, um discurso que afirma o agenciamento do corpo. A noção ou conscientização da racialização também torna-se acentuada através do corpo; um corpo historicamente investido de negatividade, subjugado que é capaz de articular uma reflexão crítica e desafiar o discurso hegemônico.

Interação com a docência

O ensaio também explora a idéia de que as vozes do presente devem estar sempre voltadas para as vozes e os contextos dos seus ancestrais. Conforme Hall sublinha:

> Walker theorizes in her works a position which we might take to be analogous to her own and that insists that the suppression of one's own language is unhealthy, that contexts must be clarified and that knowledge of the past must inform the present and the future (HALL, 1993, p.109).

Diante deste ensaio visceral, totalmente marcado por palavras que chocam e que colocam às claras os conflitos engendrados pela escravidão, seria interessante que nós, professores e estudiosos sobre questões de raça, cultura e história, nos perguntássemos como discutir um texto como esse em contextos, muitas vezes, predominantemente branco. Esse assunto conduz, por extensão, a um outro tópico – muitas instituições escolares e universitárias ainda não privilegiam em seus currículos obras de escritores negros. Tomo emprestadas as palavras de Lauretta Ngcobo, citada no livro de Gina Wisker (1993, p.12) que, mesmo falando sobre outro contexto e outra realidade – o contexto britânico – contribui para pensarmos e formularmos estratégias adequadas que mostrem a urgência de respeitarmos o múltiplo e o diferente. A escritora argumenta:

> Nós, como escritoras, nem sempre agradamos o público branco. Nossa escrita nem sempre alcança o padrão refinado de outras escrituras. Ela nasce das nossas experiências que, na vida real, não são caracterizadas por fatos agradáveis. Se a verdade for contada, ela não cairá bem nos palatos de muitos brancos, pois ela contém uma crítica aos valores do povo branco e ao tratamento que ele nos dispensou ao longo da história (WISKER, 1993, p.12).

Esse é um desafio que o professor pode encontrar ao selecionar textos de autoria negra, pois, sem sombra de dúvida, o tema, o conteúdo, a expressão da escritura de artistas negros traduzem claramente, como o ensaio de Walker bem o demonstra, uma incriminação e uma denúncia à sociedade branca. Acredito que debater e expor a cultura e as práticas sociais da humanidade, apontando

democraticamente seus acertos e desvios, quer através da literatura ou de outras fontes históricas e culturais, é o único caminho possível para que a tolerância diante da diversidade, da alteridade, seja melhor compreendida e aceita.

Ensinar a ler o mundo sob diversas perspectivas nos contextos educacionais, sem esconder os desafios e a complexidade inerente ao ser humano, assinalando a existência de diferentes credos, etnias, tipos de identificação suscita novos paradigmas epistêmicos que dêem conta de discutir as relações de poder e dominação que caracterizam o mapa das relações sociais.

Retomando o texto, observa-se que em seu desfecho, a autora consegue manter a mesma intensidade emocional, o tom polêmico e o sarcasmo ácido que caracteriza todo o seu ensaio. Ela, em nome de outras mulheres, também espera ouvir do homem e do legislador branco, as seguintes palavras:

> Libertarei seus filhos do gueto. Vou escancarar as portas de todas as escolas, hospitais e empresas de nossa sociedade para seus filhos. Olharei para seus filhos e verei, não ameaça, mas alegria [...] Não os assassinarei por sonharem sonhos e propiciarem novas visões de como se deve viver. Pararei de tentar liderar seus filhos, pois posso perceber que nunca entendi para onde eu estava indo. Concordarei em ficar tranqüilamente sentado durante um século mais ou menos, e meditar sobre isto. Isto é o que o homem branco pode dizer à mulher negra. Estamos ouvindo (WALKER, 1994, p.221).

Pode-se dizer que textos como o ensaio analisado de Alice Walker, bem como o seu romance *A Cor Púrpura,* apresentam traços de semelhança com outros textos de autoria negra, a seguir considerados. Como, por exemplo, o livro *Ponciá Vicêncio*, da escritora brasileira e afro-descendente Conceição Evaristo, *Beloved*, de Toni Morrison, o livro da escritora negra canadense Marlene Philip, intitulado *Harriet's Daughter* ou, o romance *I know Why the Caged Bird Sings*, de Maya Angelou, entre tantos outros. Apesar das fronteiras lingüísticas, geográficas e culturais que distinguem essas e muitas outras escritoras, as obras mencionadas podem ser vistas como um recurso de extrema importância para a mulher negra se inscrever na história através de sua própria experiência e construção discursiva, desmascarando elementos limitantes como a cor da pele, o gênero e a classe que

as deixaram, como tantas outras mulheres, por muito tempo, fora da narrativa histórica.

Fazer o corpo falar, sem medo daquele corpo que disseminou práticas sociais e fixou verdades - poder ultrapassar o contexto privado em direção ao contexto público, dar vazão aos conflitos e aos silêncios vividos, traduzem deslocamentos sociais e o rompimento do estado de subalternidade. Essas atitudes também podem ser vistas como ferramentas políticas capazes de trazer para o exterior uma linguagem que deve, entre outros temas, representar o corpo dominado e silenciado e a sua trajetória de luta contra o corpo imobilizador e centralizador do homem branco. A esse respeito, cito o pensamento de Rita Terezinha Schmidt que, com habilidade e lucidez, postula:

> [...] os esquemas representacionais do ocidente, disseminados nas práticas culturais e discursivas, foram concebidos a partir da centralidade e visão soberana de um único sujeito, flexionado pela cor, branco, [...] sujeito da representação por excelência. Os significados gerados a partir desses esquemas que interpretam e fixam entidades/identidades, sistema esse que Derrida definiu como falogocentrismo, sempre estiveram a serviço do poder institucionalizado da patriarquia" [...] (SCHMIDT, 1995, p.37).

É através da arte que Alice Walker, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Carolina Maria de Jesus, Toni Morrison, Marlene Philip, - autoras aqui mencionadas, cada qual com seu estilo e conteúdo temático, aproximam-se umas das outras. Rompendo as fronteiras da língua, elas compartilham um objetivo comum – sinalizar, via interlocução com a história, a pertinência de pensar, agir e escrever sem mediações, a fim de fazer as travessias e conexões necessárias na tentativa de desestabilizar as disposições do poder e democratizá-las.

Para Wisker (1993) o mérito e a contribuição da literatura de autoria da mulher negra é, entre outros aspectos, o de chamar a atenção para o triplo fardo enfrentado pelas mulheres negras – o fardo da raça, do gênero e da classe – que através de uma escritura sempre polêmica e inquiridora tem se tornado público através de poemas, contos, ensaios, romances não podendo mais ser ignorado.

(In)Conclusões

A partir do objetivo de trazer algumas reflexões sobre a escritura de Alice Walker, escritora contemporânea norte-americana, neste ensaio buscamos ampliar as discussões que outorgam visibilidade à voz e ao corpo da mulher negra de hoje e do passado. O ensaio polêmico e dramático de Walker (1994) não tem o objetivo de reconciliar diferenças, mas enfatizar as assimetrias ainda não resolvidas no contexto histórico atual entre o discurso hegemônico e o discurso do 'outro'- pessoa ou sujeito-povo objeto de dominação e exclusão. Neste texto a autora pontua acerca do povo negro e considera a não compreensão da sociedade dominante para com este.

Para algumas teóricas, a escrita de mulheres negras representa um novo paradigma de mudança que pode ser traduzido como um meio de celebrar, através da ficção, a capacidade destas mulheres em avaliar e afetar as relações sociais nas quais elas se encontram; uma habilidade de sobreviver a exploração do seu corpo e de seu trabalho, tanto através da cultura dominante, como em relação ao mundo das relações familiares.

Em *O Direito à Vida*, Walker nos faz refletir sobre a estrutura social, lugar caracterizado por relações conflitantes de inclusão e exclusão, de sons e silêncios bem como da necessidade de respeitar as diferenças para a preservação e a aceitação das formas múltiplas da alteridade que caracterizam a constituição do ser humano.

Se a voz e o pensamento de Alice Walker foram o objetivo maior desta reflexão, onde a questão do corpo deve ser visto como um lugar de registros sociais, culturais, políticos e geográficos, deixamos ao leitor/a o desafio de conectar outras leituras e outros textos, entrecruzar diferentes discursos escritos por outras escritoras negras e descobrir os fios que conduzem às ligações necessárias que unem autoras separadas pelo espaço, mas unidas pela escrita e pela vontade de libertar suas memórias e a memória de seus antepassados.

Nesta perspectiva, refletimos à luz de Alice Walker, fazendo uma interlocução com outros textos literários e com o contexto docente, quando e onde precisamos

nos colocar enquanto proposta de leitura e discussão de obras literárias. Convidamos aos leitores para uma mudança de atitude no âmbito do respeito à história constitutiva da identidade do outro e sua história, descobertas e sentimentos. Certamente as interligações serão várias e extremamente úteis para repensar e dar novas configurações às questões aqui expostas.

Bibliografia

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.
HABERMAS, Júrgen. *A Inclusão Do Outro: estudos em teoria política*.Tradução de George Sperber. São Paulo: Loyola, 2007.

HOMANS, Margaret. Racial Composition: Metaphor and the Body in the writing of Race. In: *Female Subjects in Black and White*. ABEL, Elizabeth; CHRISTIAN, Barbara (EDS). Berkeley: California Press, 1997.

MAMMA, Amina. Violence Against Black Women: Gender, Race and State Responses. In: Humm, Maggie. Modern *Feminisms* (general ed.) New York: Columbia Press, 1992.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Quando pensar o feminino não é falar como (uma) mulher. In: *Anais do I Seminário Alagoano Mulher e literatura*. Maceió: UFAL/FAPEAL.1995.

WALKER, Alice. O direito à vida: O que o homem branco pode dizer à mulher negra"? In: *O perigo da hora*, [S.L.: s.n], 1994.

_____*The Color Purple***.** New York, Harcourt, 1996.

XAVIER, Elódia. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

WISKER, Gina. Black and White: Voices, Writers and Readers. In: *Black Women's Writing.* Wisker, Gina (general ed.) New York: Saint Mark Press, 1993.

[i] ADRIANA CLAUDIA MARTINS - Doutora em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Letras na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Especialista em Literatura e Letras Português e Graduada em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e respectivas literaturas no Centro Universitário

Franciscano (UNIFRA). Professora Contratada no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/UFSM).

[ii] VERA LUCIA LENZ VIANNA - Doutora em Letras e Mestre em Literatura Anglo-Americana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Graduação e Pós-Graduação do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Membro da Linha de Pesquisa ‘ Literatura, Comparatismo e Crítica Social’ do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Selecionada pela USIA como bolsista, participou do ‘Summer Institute’ na School For Social Research, em New York.

A REPRESENTAÇÃO DA DIFERENÇA EM IARANDU, O CÃO FALANTE E NA REPORTAGEM ÍNDIOS OCUPAM FAZENDAS E COBRAM INDENIZAÇÃO

Adriana Folle[i]

Introdução

As diferenças entre indígenas e não-indígenas, a dificuldade deste povo ter o que é seu de direito e a obrigatoriedade de terem que lutar por suas terras foram alguns dos motivos que nos levaram a escrever este artigo. Partindo de algumas revisões teóricas, vamos procurar trazer para a discussão a concepção de identidade cultural e ainda reflexões que não podem ser dissociadas desta questão. Nossa proposta, com este trabalho é uma passagem por algumas contribuições de autores, alguns deles indígenas, que julgamos importantes e que tratam sobre identidade e indígenas.

Desde o passado até os dias atuais, o território e a cultura indígena deveriam ser as linhas-mestras de determinação para a sustentação deste povo, mas em alguns casos isso não acontece. Um exemplo é o que ocorre na Reserva Rio dos Índios, em Vicente Dutra/RS, onde um impasse dura mais de 12 anos. Em 2004, 715 hectares no município foram demarcados como indígenas, mas até hoje a área não foi destinada a este povo, pois as cerca de 70 famílias de produtores rurais que residem nestas terras ainda não receberam indenização dos governos do Estado e Federal pelas benfeitorias, para, posteriormente, poderem deixar suas propriedades. Os índios, não aceitando a demora na resolução do problema, optaram por bloquear rodovias – ERS-150, em Vicente Dutra/RS, e a BR-386, em Iraí/RS –, em dois dias distintos, e também ocupar três propriedades rurais em Vicente Dutra/RS, para pressionar os governos a pagarem a indenização aos agricultores. Porém, os indígenas receberam ordem de reintegração de posse e tinham até 31 de agosto de

2016 para deixarem as áreas ocupadas. Isso mostra que a pressão realizada pelos indígenas não surtiu efeito e que os caingangues que residem na Reserva Rio dos Índios terão que esperar ainda um bom tempo até terem o que é deles por direito – as terras já demarcadas.

Partindo destes pressupostos iniciais, o objetivo deste estudo é apresentar um pouco desta "luta" entre os indígenas e, neste caso, os brancos, embasando o conceito de identidade e as diferenças entre estes povos. Para isso servirá de base o livro *Iarandu, o cão falante*, de Olívio Jekupé, que retrata muito bem a questão da diferença entre o menino, Popyguá, e o seu animal de estimação, que fala, e duas reportagens publicadas no jornal *O Alto Uruguai*, de Frederico Westphalen, datadas de 27 e 30 de julho de 2016, que retratam as manifestações dos caingangues de Vicente Dutra/RS, com as quais faremos relação com autores que escrevem sobre identidade, diferenças e marginalização, entre eles: Eliane Potiguara (2004), Célia Regina dos Santos e Vera Helena Gomes Wielewicki (2009) e Graça Graúna (2013).

Identidade

Neste item, iremos discutir o tema da identidade, a partir de seu conceito expresso por meio do trabalho de autores que incluem esta temática em suas publicações. A partir do pensamento contemporâneo das ciências da comunicação, e das ciências sociais como um todo, é notável a emergência das discussões das identidades como um assunto necessário para compreensão das temáticas sociológicas neste século. O que se tinha antes disto era a identidade como um assunto secundário, sempre relegado a um segundo plano de discussão ou a uma divisão mais reflexiva, como observa Bauman(2006 p. 23) "não estava nem perto de nosso centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica". No entanto, este assunto assume hoje um papel central na análise de muitos autores, a exemplo de Castells (*apud* ROSA, 2005, p.02) que dedicou um dos volumes de sua trilogia denominada *A era da informação: Economia, Sociedade*

e Cultura à questão das identidades no panorama evidenciado pela configuração da "sociedade em rede", como ele próprio denomina no primeiro volume dos livros.

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Sobre isso, o autor Kathryn Woodward (2000, p. 31), no texto *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, salienta que "podemos viver em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra", exemplificando as funções de pai ou mãe e de profissional, pois em cada momento assumimos uma identidade diferente de acordo com o situação para a qual somos chamados a agir. Em suma, a identidade é histórica, classificatória, relacional e também excludente, assim como explica Kathryn Woodward (2000 p. 9), quando fala de identidade relacional, assegurando que a diferença é sustentada pela exclusão, "se você é sérvio, você não pode ser croata e vice-versa [...] a identidade é, assim, marcada pela diferença".

Para tornarmos mais claro o que entendemos por identidade cultural, dizemos que é tudo aquilo que nos tornamos, os modos como somos chamados a agir na sociedade onde estamos, alguns fatores podem influenciar o modo como nos vemos ou como os outros nos veem, porque ela é relacional, é formada na nossa associação com o outro. A identidade cultural é uma classificação que se faz e precisa de parâmetros e, muitas vezes, esta "classificação" acaba em discriminação, mas isso não tem a ver com conceito de identidade. Nos estudos culturais a identidade cultural muda a cada período, muda como as pessoas se veem e também como se olham, então ela sofre alteração constantemente.

Além da identidade cultural, também há as identidades individual e coletiva, que levam em conta os traços culturais, religiosos e morais. E também há a identidade essencialista ou de primeiro grau, que é aquela que não muda, por exemplo onde a pessoa nasceu, a constituição biológica – cor de olho, de pele.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social. Sobre isso Woodward(2000, p.40) diz que:

> A identidade não é o oposto da diferença: identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo servos e croatas); eu/outro. É por meio da organização e ordenação das coisas, de acordo com sistemas classificatórios, que o significado é produzido. Os sistemas de classificação dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais.

Por isso, é importante analisar a questão da diferença para compreender o processo de construção cultural das identidades. Esta diferença pode ser vista em diversos aspectos, diversos povos, entre eles envolvendo os indígenas que até os dias atuais, praticamente não são vistos pelos não-índios, muitos são ignorados, vários não recebem o verdadeiro valor que merecem, por terem chegado há tantos anos nas terras brasileiras. Porém, para mostrar a importância do indígena para a sua cultura e também para a cultura dos brancos, por exemplo, autores indígenas começaram a adentrar ao mundo da literatura – muitos deles já são reconhecidos pelas suas obras –, para poder falar com mais propriedade sobre como estas pessoas vivem, o que sentem, o que almejam. Para mostrar mais detalhes sobre este povo, escolhemos um autor e uma obra em especial, que mesmo sendo da literatura infantil, atrai qualquer adulto com o seu encantamento, já que consegue envolver o leitor até o final do livro. Isso porque, o autor demonstra, através das palavras, um enredo encantador que fala um pouco sobre o dia a dia de um menino indígena e seu cão e também como é possível conviver com diferenças, rejeitadas por muitas pessoas que não pertencem à cultura indígena.

***Iarandu, O Cão Falante:* A Questão da Diferença**

Nesse contexto indígena um autor muito importante é Olívio Jekupé, brasileiro que tem a maioria de suas obras voltada à literatura infantil, começou a escrever em 1984. De acordo com o site Pindorama, Jekupé iniciou o curso de filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 1988, vendendo artesanato para custear seus estudos. Mudou-se mais tarde para São Paulo, onde retomou os estudos na área de Filosofia na USP. “Durante o curso entendi que nós, indígenas, somos um povo filosófico ligado à mãe natureza e é através dela que aprendemos a viver e entender o mundo que é tão bonito e milhões de pessoas não entenderam até os dias de hoje” (JEKUPÉ, 2002, p.28). Entre as várias obras literárias do autor, neste artigo vamos focar na *Iarandu, o cão falante.*

Antes disso, precisamos situar o leitor sobre literatura infantil e indígena, da qual trata a obra, pois esta pode ser pensada como um gênero que, de acordo com Colomer(2003), iniciou-se no século XVIII, quando vários autores europeus passaram a escrever histórias endereçadas a crianças e adolescentes, imbuídos, em parte, de uma concepção moderna de infância que, então, se configurava. E foi a partir da segunda metade do século XX que, conforme Hunt (2010), a literatura infantil adquiriu notoriedade. Embora em alguns países europeus a produção de livros para esse público seja considerada marginal, as obras para crianças têm hoje um largo alcance e não podem ser ignoradas, especialmente se considerado o caráter pedagógico que se imprime à prática da leitura e sua relativa importância na atualidade. No Brasil, somente em fins do século XIX são escritos e publicados os primeiros livros de autores brasileiros destinados ao público infantil. “É nesse ponto que um novo mercado começa a se apresentar, requerendo dos escritores a necessária prontidão em atendê-los”, afirma Zilberman (2005, p. 15).

Já a literatura de autoria indígena (endereçada mais especificamente ao leitor infantil), por sua vez, adquire notoriedade em nosso país a partir dos anos 1990. De acordo com Bonin (2015), talvez o nome mais expressivo, na atualidade, seja o de

Daniel Munduruku, que lançou seu primeiro livro, *Histórias de índio*, pela Companhia das Letrinhas em 1996.

> Juntamente com ele, surgem outros escritores: Yaguarê Yamã, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jekupé, René Kithãulu, Wasiry Guará. Aos poucos, algumas obras de autoria indígena têm sido incorporadas às listagens do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), permitindo a ampla circulação dessas textualidades nas escolas públicas de todo o país (BONIN, 2015, p.24).

Ainda segundo Bonin(2015), embora existam registros de escritos indígenas desde o século XVIII, a expressão literatura indígena tem sido assumida mais recentemente para designar as textualidades produzidas por integrantes de diferentes povos, mas não sem tensionamentos.

Dito isso, voltamos à obra que motivou o inicio deste estudo *Iarandu, o cão falante* possui um enredo muito interessante, pois conta a história de um pequeno índio guarani, Popyguá, que ganha um cão e lhe dá o nome de Iarandu. Um dia, ao chegar da escola, o menino ouve uma voz que pergunta como foi a aula e se surpreende ao perceber que a voz é de seu cão. A partir disso, a criança tem que guardar esse segredo e a magia da amizade entre os dois toma conta do livro.

Diferente de outras obras de literatura infantil indígena, o livro de Olívio Jekupé traz elementos da cultura indígena mais atuais, como a aldeia que fica próxima da cidade e, por isso, não possui tanto espaço para o pequeno guarani brincar com seu cão, e o cotidiano da criança da aldeia que também apresenta o ambiente escolar. Vale destacar que um aspecto muito importante nessa narrativa é a questão da diferença, pois o autor trabalha para mostrar que podemos conviver com a diferença sem precisar nos considerar melhores ou piores. Através do livro, Jekupé diz que a tradição indígena acredita que cada ser tem um espírito que o move e com o qual podemos entrar em contato, especialmente através dos sonhos. De acordo com Daniel Munduruku, que coordenou o projeto do livro *Iarandu, o cão falante*, o escritor da obra faz o sonho virar realidade e nos mostra que podemos e devemos estar atentos para os mistérios que a vida pode nos proporcionar. O autor

fala das diferenças entre seres humanos e animais, destacando que mesmo assim, eles convivem harmoniosamente, sem preconceitos, sem discórdia, sem desunião (JEKUPÉ, 2002).

Apesar de ser uma obra muito interessante e que nos faz refletir sobre nossas diferenças, mostrando que é possível um bom convívio com quem não é igual a nós, Graúna (2013) diz que no século XXI a literatura indígena continua sendo negada, da mesma forma como a situação dos seus escritores continua sendo desrespeitada.

> A situação do(a) escritor(a) negro(a) e indígena, por exemplo, não está desapartada da sua escrita. A sua história de vida (auto-história) configura-se como um dos elementos intensificadores na sua crítica-escritura, levando em conta a história de seu povo. Sendo assim, as especificidades da literatura indígena [...], devem ser respeitadas em suas diferenças (GRAÚNA, 2013, p. 20-21).

Igual ao que acontece na obra *Iarandu, o cão falante*, em que o Popyguá, apesar de inicialmente estranhar de ouvir o seu cão Iarandu falar, o aceita e ainda o vangloria, chamando-o de gênio, provando que todas as diferenças podem ser ultrapassadas e vencidas, se os envolvidos quiserem e estiverem dispostos a enfrentá-las e minimizá-las.

Graúna (2013, p. 21) ainda traz os conceitos de indianismo, que se referem à literatura de temática indígena escrita por autores(as) não indígenas e o indianismo literário escrito por autores(as) com esta descendência, como é o caso de Olívio Jekupé, que por ser índio consegue detalhar a vida deste povo, com muita propriedade, em suas obras. No caso de *Iarandu, o cão falante*, o escritor consegue explicar como é o dia a dia de um indígena, explicando que este povo se utiliza da fogueira para se aquecer e elaborar seus alimentos, que tem o hábito de tomar chimarrão, e também o autor usa palavras indígenas no livro, como *avaku'é* (homem), *kavaju* (cavalo), *ava'i* (menino), entre outras, mostrando que é um indígena, que sabe o que está escrevendo. E, ainda, para que os não-índios possam entender todos estes termos 'diferentes', no final do livro há um vocabulário, comprovando que a obra pode ser lida por todos os públicos.

Por falar em comunicação com o uso das palavras, como no *Iarandu, o cão falante*, Graúna (2013, p. 23) comenta também da questão da especificidade da literatura indígena no Brasil, dizendo que ela implica em um conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir "de memória" as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas vezes se veja diferente aos olhos do outro. A fala foi utilizada também para os ensinamentos ao Iarandu, que diz no decorrer da obra que aprendeu as palavras ouvindo os indígenas se comunicarem.

Apesar desta harmonia apresentada na obra entre o menino e seu cão, para Woodward(2000, p. 50), a diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como 'outros' ou forasteiros. E é com este viés que abordaremos a atribuição da diferença de indígenas caingangues da Reserva Rio dos Índios, em Vicente Dutra/RS.

Caingangues Lutam pelos seus Direitos

Um impasse que dura mais de 12 anos nos fez optar pela escrita deste artigo. Isso porque, ainda em 2004, 715 hectares no município de Vicente Dutra/RS, foram demarcados como indígenas, mas até hoje esta área não foi destinada a este povo – que mora na Reserva Rio dos Índios –, pois as cerca de 70 famílias de produtores rurais, que residem nestas terras, ainda não receberam indenização dos governos do Estado e Federal pelas terras e benfeitorias, para, posteriormente, poderem deixar suas propriedades. Os índios, como forma de agilizar o processo, optaram por bloquear duas rodovias – a ERS-150, em Vicente Dutra/RS, e a BR-386, em Iraí/RS –, em dois dias distintos, e ocupar três propriedades rurais em Vicente Dutra/RS, para pressionar os governos a pagarem a indenização aos agricultores. Porém, os indígenas já receberam ordem de reintegração de posse e têm 30 dias, a contar de 1º de agosto de 2016, para deixarem as três propriedades. Com isso, pretende-se mostrar o quanto os índios ainda não são detentores dos seus direitos, e os preconceitos que ainda enfrentam, além da resistência por parte da sociedade de aceitar o que é deles por direito. Para isso, a ideia é

contar os fatos publicados no jornal *O Alto Uruguai*, com sede em Frederico Westphalen, nas edições de 27 de julho de 2016 (p.22) e 30 de julho de 2016 (p.3), envolvendo os indígenas que bloquearam rodovias e adentraram nestas propriedades.

Segundo o que consta na edição do jornal do dia 30 de julho de 2016 (p. 3), o cacique dos caingangues em questão, Luís Salvador, diz que 48 famílias indígenas vivem na aldeia em Vicente Dutra, atualmente, e que com a pequena área que possuem, de dois hectares, não conseguem nem produzir alimentos para sustentar este povo. "Queremos o que é nosso e já foi demarcado e esperamos todos estes anos e nada foi feito, então a forma que encontramos para pressionar a indenização dos agricultores foi fazer manifestações" (O ALTO URUGUAI, 2016, p. 3).

Este longo período de espera mostra as diferenças, as desigualdades e a marginalização que os caingangues sofrem sem serem ouvidos e atendidos pelos não-índios. Sobre marginalidade, Bell Hooks (1990), traça uma distinção entre dois tipos: a imposta por estruturas opressivas e a escolhida como local de resistência, abertura de possibilidades radicais. "Concebida a partir dessa última alternativa, marginalidade passa a ser encarada como um local de transformação no qual a subjetividade pode emergir plenamente, impondo-se ao invés de ser imposta por um Outro orientalizante, através de confronto com a diferença" (HOOKS, 1990, p. 149). Isso pode ser comprovado no caso vivido pelos índios de Vicente Dutra, porque mostra claramente a diferença entre os povos, pelo ponto de vista dos governos que deveriam defender os que, segundo a história, foram os primeiros habitantes do nosso Brasil e, nesse caso, não o fazem, e os indígenas que lutam pelos seus direitos e não estão sendo atendidos, ficando à margem do processo.

Numa perspectiva histórica, de acordo com Gonzaga (1981), o termo 'marginal' começou a se popularizar, no Brasil, a partir da década de 1950, quando planos desenvolvimentistas alimentaram a crença eufórica da transformação de um país subdesenvolvido em nação que muito em breve se alinharia às do primeiro mundo. Designava-se como marginais os habitantes das favelas urbanas, multiplicadas pelo projeto de metas desenvolvimentistas. "Uma coisa é certa: os legítimos marginais, na

acepção repressiva ou na acepção histórica, continuam fora do processo de fatura artística de ordem letrada" (GONZAGA, 1981, p, 148).

Reforçando isso, Antonio Hohlfedt (1981, p. 157-158), explica que em última análise, "só deixaremos a marginalidade na medida em que [sic] não mais possuirmos analfabetos (incluídos aqueles que poderiam ler e não leem)". Já segundo Hesse (1981), a marginalidade não é uma categoria científica, os marginalizados são definidos como aqueles que não participam da sociedade de consumo. Ainda, de acordo com o mesmo autor, a literatura marginal seria a literatura à margem da literatura oficial, isto é, da literatura da classe dominante, a literatura marginal é, de um modo, reflexo de uma falta de consenso a respeito do estado da sociedade e das saídas a propor. Um texto é marginalizado em uma época, porém em outra pode ter entrado em um contexto canônico. O cânone é um reflexo de uma aceitação cultural. Além disso, o que hoje está no centro vai trocar de lugar em função do sistema, o centro faz parte do sistema e a margem também faz parte do sistema.

Com base nesta literatura marginal e nos fatos vividos pelos caingangues de Vicente Dutra, podemos afirmar que no século XX, o índio continuava subjugado, limitado às reservas, levado a ficar dependente da cultura branca, muitas vezes. Apesar, disso, alguns aspectos positivos, porém, começaram a aparecer no cenário da literatura indígena. Mesmo sendo um reconhecimento tardio, a constituição de 1988 tornou oficial a "existência das línguas indígenas" no Brasil, o que possibilitou a abertura para a educação bilíngue nas escolas indígenas. Com isso, foi aberto espaço para um novo texto sobre o índio e para o índio (BRASIL, 2012).

Historicamente, o negro e o índio estão inseridos no contexto cultural, científico e religioso do Brasil colônia, porém há sempre uma sensação de estranheza diante desses grupos. Isso porque, segundo Santos; Wielewicki (2009, p. 337), "atravessamos um longo período de silêncio, durante o qual os escritores brasileiros não se incomodaram com a realidade das chamadas minorias". Pelo menos, não no que tange à sua produção literária "a marginalização dos textos indígenas e negroafricanos é um reflexo, no

ambiente letrado, do estatuto subordinado dessas culturas no espaço mental brasileiro – na estrutura da sociedade nacional" (SANTOS; WIELEWICKI, 2009, p.337).

Com isso, é possível dizer que, apesar de muitos falarem em igualdade de direitos, ainda estamos longe desta igualdade acontecer de forma realmente verdadeira e convincente. Prova disto é o que acontece com estes caingangues, que por estarem lutando pelo que é deles continuam sendo marginalizados, por não serem atendidos e podemos dizer até que por viverem na sua insignificância, pois ninguém se importa com o que os indígenas pensam, vivem e sonham, simplesmente os ignoram. Está mais do que na hora desta realidade mudar, de todos sermos tratados iguais, cada um em suas diferenças, mas vivendo em paz e harmonia, que é o sonho de qualquer pessoa, independente de raça, crédulo, condição financeira.

Conclusão

Com o exposto até aqui, é possível concluir que é importante analisar a questão da diferença para compreender o processo de construção cultural das identidades. Além disso, é notório que ainda há muitas diferenças entre indígenas e, neste caso, brancos, já que a demarcação das terras indígenas nunca foi uma prioridade governamental.

> Uma política que garantisse e respeitasse os povos indígenas como unidades sociopolíticas e culturais distintas deveria ser uma prioridade como respeito histórico. Nunca se realizou, na prática, uma política voltada aos interesses e projetos econômicos de autosustentação propostos pelos indígenas, baseados em sua biodiversidade com segurança para a saúde, educação, agricultura e direitos humanos, considerando sua cultura diferenciada (POTIGUARA, 2004, p. 44).

Por todas essas razões, há várias décadas inúmeras lideranças têm lutado, muitas vezes em vão, para defender os direitos de suas tribos, isso porque a ganância pelo poder se sobressai perante o que é diferente ou o que é do outro. Conforme vimos na obra *Iarandu, o cão falante*, de Olívio Jekupé, se até os humanos e os animais podem

manter um relacionamento de entendimento e equilíbrio, contribuindo para o bem-estar de cada envolvido, fica difícil aceitar que haja tanta resistência de os não-índios terem uma relação harmônica com os indígenas que pedem, apenas, pelos seus direitos em Vicente Dutra/RS. Entendemos, que, apesar das diferenças, das identidades, da cor da pele, do modo de falar, de se expressar, da cultura, todos somos iguais, somos irmãos, e deveríamos viver como tal. Por esse motivo, acreditamos que as terras indígenas devem definitivamente serem passadas aos seus verdadeiros donos como garantia da integridade física, social, cultural, econômica e psicológica dos caingangues. Conforme Potiguara (2004, p. 89), que é uma autora indígena, "essa é a nossa maior herança: a preservação da nossa essência, num mundo impune, cheio de diferenças e preconceito".

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2006.

BONIN, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n.46, p. 21-47, jul./dez, 2015.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

GONZAGA, Sergius. Literatura Marginal. In: HESSE, Reinhard et al. **Crítica literária em nossos dias e literatura marginal**. Porto Alegre: UFRGS, 1981, p. 143-1523.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HESSE, Reinhard et at. **Crítica literária em nossos dias e literatura marginal.** Porto Alegre: UFRGS, 1981, p. 137-153.

HOHLFELDT, Antonio. Marginalidade e sua condição. In: HESSE, Reinhard et al. **Crítica literária em nossos dias e literatura marginal**. Porto Alegre: UFRGS, 1981, p. 154-158.

HOOKS, Bell. **Yearning, race, gender, and cultural politics**. Boston: South End, 1990, p. 145.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JEKUPÉ, Olívio. **Iarandu:** o cão falante, São Paulo: Peirópolis, 2002.

O ALTO URUGUAI. Caingangues trancam a ERS-150 em mobilização. **Jornal O Alto Uruguai**. ed.2925, jul. 2016, p. 22.

_____. Indígenas ocupam área de três propriedades rurais. **Jornal O Alto Uruguai** ed.2926, jul.2016, p.3.

PORTAL PINDORAMA, **Google Analytics**. Disponível em: <https://pindoramahistoria.wordpress.com/2015/02/24/olivio-jekupe-entrevista/>. Acesso em: 12 ago 2016.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Série Visões Indígenas. São Paulo: Global, 2004.

ROSA, Guilherme Carvalho da. **A discussão do conceito de identidade nos estudos**. 2005. Disponível: <culturaisfile:///C:/Users/Paty/Downloads/GT3-_26_-_Identidade_conceito_celacom.pdf>. Acesso em: 01 set 2016.

SANTOS, Célia Regina dos; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 337-352.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual, 2000 p. 1-72.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

[i] ADRIANA FOLLE é Jornalista graduada pela UNIJUÍ e pós-graduada pela FAI-Itapiranga. Mestranda em Letras – Literatura Comparada na URI/FW. Editora-chefe do jornal O Alto Uruguai. E-mail: adrifolle@bol.com.br

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA

Alcione Salete Dal'Alba Pilger[i]
Ana Paula Teixeira Porto[ii]

Introdução

Este artigo apresenta uma discussão teórico-crítica das relações entre Literatura e Direito. Objetiva reconhecer os elos entre essas duas áreas do conhecimento e como este diálogo pode fortalecer a formação do leitor no ensino superior, com ênfase especial na graduação em Direito. Visa ainda, a partir dessas reflexões, a apresentar uma proposta de práticas mediadoras de leitura para a formação do leitor de Literatura no contexto do Ensino Superior e propor atividades de mediação de leitura que contribuam para formar leitores proficientes e críticos através de uma interface entre Literatura e Direito.

Na metodologia é explorada a pesquisa bibliográfica relacionada a questões teóricas e críticas do presente trabalho, tendo textos de Veloso, Porto, Fensterseifer, Silva, entre outros e DCNs do curso de graduação em Direito, pareceres e leis como referência. Essa metodologia dá suporte para elaboração de uma proposição para mediação de leitura que inter-relaciona Direito e Literatura com foco nos leitores universitários, as quais seguem o roteiro de proposição didática de Daiane Samara Wildner Ott (2015).

É apresentada uma proposta de mediação de leitura a partir do roteiro mencionado, um diálogo a partir da Literatura Indígena para o ensino da literatura e cultura indígena em sala de aula, em consonância com a Lei – Pareceres para a Educação das Relações Étnico-Raciais que determina a obrigatoriedade deste enfoque na formação de graduandos. Ao propor uma reflexão sobre leitura com

base na seleção de elemento temático, por um lado, pensamos estar instigando uma leitura de caráter comparatista e interdisciplinar e, para outro, para responder questionamentos tais como: em que medida a literatura pode contribuir para a formação do leitor, precisamente alunos do Direito.

Proposta: Educação Antirracista no Ensino Superior

Abordaremos a proposição para o ensino da literatura e cultura indígena em sala de aula, em consonância com a Lei que determina a obrigatoriedade deste enfoque na formação de graduandos. Em outros termos, pensamos no diálogo entre Literatura Indígena na perspectiva teórico-crítica no Direito e na Literatura. Essa temática inter-relaciona Literatura e Direito a partir da leitura da Literatura Indígena de um conto contextualizada à Legislação Brasileira. Pensamos nesta temática pela relevância social e por proporcionar o debate acerca da literatura brasileira contemporânea e os direitos humanos, importante para a formação do leitor crítico do Ensino Superior, Curso do Direito e por ser uma determinação da Lei 11.645, de 2008, que trata do ensino da história e da cultura indígena no currículo oficial das escolas brasileiras.

Além disso, questões atinentes a minorias culturais, sociais e econômicas motivam essa proposição especialmente porque, compartilhando com Ginzburg (2012), existe

> a ideia de que a exclusão social e as assim chamadas minorias sejam relevantes no campo da literatura brasileira contemporânea merece atenção. Cabe pensar como articular a ideia de um lugar de enunciação do excluído, em termos de Teoria da Literatura, tendo em vista a história dos debates em narratologia, estudos subalternos, estudos de testemunho e debates sobre direitos humanos. O debate sobre literatura brasileira contemporânea é prioritário e, para continuar de modo sólido, deve ser sustentado em análise e interpretação de textos continuada e contextualizada (GINZBURG, 2012, p. 214).

Nesse sentido, merecem nossa atenção os estudos que envolvem a exclusão social e as chamadas minorias no campo da literatura brasileira contemporânea.

Para tanto, abordaremos além do conto da Literatura Indígena, outros gêneros que enfatizem sobre questões étnico-raciais, amparados em Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Para a implementação dessa lei, poderemos relacionar temáticas através do cotejo de diferentes gêneros textuais na educação interdisciplinar, a fim de que a diversidade cultural possa ser enfatizada.

Assim, em consonância com a Lei, que pode ser acessada neste link: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf, estaremos utilizando material de acordo com as políticas públicas para uma educação antirracista. Ressaltamos a importância dessa lei para os alunos que são preparados para serem cidadãos e respeitarem a diversidade cultural do nosso país. Para a prática dessa lei, os próprios professores e acadêmicos podem preparar uma ponte entre a cultura indígena e a educação escolar indígena e a regular.

Nesse sentido, independente da lei que regulamenta a Educação das Relações Étnico-Raciais a ser cumprida no Ensino, vale ressaltar o que aborda Ginzburg (2012), para quem lidar com temáticas sociais é sem dúvida um desafio, considerando que a historiografia e a crítica literária, desde a década de 1960, valorizam a periodização e a canonização. Desafio também no sentido de estar convencido de que, lidando com temáticas, o mediador orientará de verdade a partir daquilo que acredita, no caso, demonstrando o valor da literatura indígena, a riqueza da cultura desse povo, além de que os indígenas no Brasil devem ser aceitos em suas especificidades, respeitados em suas diferenças.

Inicialmente iremos propor assistir ao premiado documentário brasileiro *As Hiper Mulheres,* Brasil, PE, 2011, o qual mostra um famoso ritual de canto feito apenas por mulheres da tribo indígena Kuikuro, isto é, um ritual indígena brasileiro, que pode ser visualizado neste link: https://www.youtube.com/watch?v=tX3z40savxk. O filme é um longa-metragem que faz parte do projeto **Vídeo nas Aldeias,** criado por Vincent Carelli, com o intuito de introduzir a produção cinematográfica nas aldeias indígenas brasileira. Foi filmado pelos Kuikuros, com direção dos cineastas Takumã Kuikuro, Leonardo Sette e do antropólogo Carlos Fausto.

No enredo do filme, conhecemos a história de um velho índio da tribo Kuikuro que, prevendo a morte da esposa, conta com a comunidade para um ritual (o Jamurikumalu) de canto realizado apenas pelas mulheres.

Esse documentário serve de motivação para a leitura do conto “Roubaram o Gravador do Juruna”, de Olívio Jekupe, que é escritor, membro do Núcleo dos Escritores e Artistas Índigenas (Nearin), ele é um dos fundadores da Associação Guarani Nae'en Porã), também é uma figura importante na divulgação da literatura de autoria indígena, bem como destaca-se na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil.

O conto do autor guarani pode ser acessado neste link: http://pt.slideshare.net/Tupari/roubaram-o-gravador-do-juruna. Nesse conto, o escritor mostra como o protagonista representa o primeiro deputado indígena do Brasil, bem como o trabalho que fazia na prática com um gravador que adquirira para gravar conversas no congresso. Na época era ridicularizado, por andar e agir com um gravador nas mãos, tecnologia disponível na ocasião. No entanto, se analisarmos a atual conjuntura, copiam-no empregando a tecnologia disponível em forma de grampos, gravações em celulares.

Outro texto não literário que será objeto de análise, foi publicado na *Revista Época* (2002), na seção notícia, disponível neste endereço eletrônico: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG49129-6014,00-JURUNA+UM+GRAVADOR+NA+MAO+EM+DEFESA+DA+CAUSA+INDIGENA.html

Com o título: “Juruna, um gravador na mão em defesa da causa indígena”, a notícia comenta sobre a origem, vida pessoal do deputado Juruna que se tornou famoso, pois “jamais era visto sem seu gravador”, segundo ele “para registrar tudo o que o branco diz”. Fora eleito deputado federal em 1982 pelo partido PDT. Sendo o único representante da comunidade indígena eleito no Congresso, sua presença na política teve grande repercussão no Brasil e no mundo, e, conforme reportagem citada acima, “Ele foi responsável pela criação da Comissão Permanente do Índio, o que significou a elevação do problema indígena ao reconhecimento formal”.

Ademais, merece respaldo a abordagem referente aos dos Direitos Humanos, na voz da professora de Direito Fernanda Bragato em entrevista realizada por e-mail para a **IHU On-Line**, que pode ser conferida neste endereço: www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article.Com o tema "A diversidade cultural negada pela modernidade", destaca a professora que relaciona povos indígenas e Direitos Humanos:

> A figura humana encarnada no colonizado é a antítese do protótipo do sujeito de direitos da modernidade. Essa concepção fica explícita nos relatos do início da colonização hispânica na América, em que os povos indígenas recém-descobertos eram descritos como primitivos, brutos, irracionais, infantis, canibais, justificando, por isso, a dominação, a escravização e a guerra. No entanto, é justamente essa lógica destrutiva da colonialidade que coloca em xeque a racionalidade moderna (BRAGATO, 2014).

Com efeito, podemos relacionar o acima exposto com a questão de pertencer a algum grupo para ser reconhecido como ser humano. Em outras palavras, incontroverso que o índio ainda é visto como ser de terceira ordem, pois o estereótipo ainda é do ser proprietário. O preconceito por diversos motivos, dentre eles de cor, etnia, religião, raça, procedência nacional, materializa-se por meio de opiniões depreciativas sobre essa identidade. Isso induz as pessoas a não gostarem, por exemplo, de índio, de negros, que, na perspectiva da autora, "... é justamente essa lógica destrutiva da colonialidade que coloca em xeque a racionalidade moderna".

Salientamos que os seguintes objetos mencionados: conto, Lei – Pareceres e Resoluções das Relações Étnico-Racias, documentário, notícia, entrevista são leituras importantes que permitem um olhar comparatista, que amparam esta proposição de prática leitora que põe em diálogo Literatura e Direito. Destacamos que os objetos literário e não literário centrais desta pesquisa são o conto "O gravador do Juruna", de Olívio Jekupe e a Lei que ampara o ensino das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior, enquanto que os demais objetos possibilitam ampliar a discussão da segunda proposição que aborda a temática das relações

étnico-raciais, mais precisamente, a literatura indígena na perspectiva teórico-crítica na Literatura e no Direito, bem como analisar as medidas necessárias à implementação de uma educação adequada às relações étnico-raciais no ensino brasileiro.

A Legislação Brasileira traz a proposta geral para a Educação da Relações Étnico-Raciais e possibilita discutir a herança cultural indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, apresentando ao estudante, ao leitor possibilidades de leitura de textos de autores representantes dessas etnias para a abordagem da história, da cultura e literatura indígena e africana no contexto da sala de aula nos níveis de ensino.

No entanto, compartilhando com Veloso (2015):

> Que se cumpra a Lei, sim, mas não somente por obediência subserviente à sua letra fria. Que se a cumpra, antes e essencialmente, pela vivência do sentimento de pertença a uma só comunidade, aquela dos que se reconhecem iguais em dignidade enquanto seres de consciência, vontade e liberdade (VELOSO, 2015, p. 10).

Essa perspectiva tem um novo olhar, ousa ir mais adiante das circunstâncias sócio-históricas. O cumprimento da Lei não pode estar atrelado somente à subserviência, mas que "se transforme em práticas cotidianas de resgate e respeito, de reconhecimento e vivência de valores existenciais de que essas duas vertentes étnicas - a negra e a indígena – são repositórios de inestimável grandeza espiritual e sociocultural". (VELOSO, 2015, p.10).

Pressupomos que esta proposição convide à reflexão para um novo olhar acadêmico, no qual a literatura venha acenar para a inclusão social e resgate da cidadania plena, no sistema educacional brasileiro, contribuindo para um ensino sobre o humano, considerando que:

> Na apresentação das DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais, o então Ministro da Educação, Tarso Genro, salientava que o objetivo desse conjunto de medidas era "corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional

> brasileiro", motivado pelo reconhecimento da injustiça dos sistemas educacionais do país, no qual um modelo de desenvolvimento excludente, desenvolvido ao longo da história, impediu, para milhões de brasileiros, o acesso à escola e/ou à escolaridade plena (SILVA, 2015, p.24).

Por outro lado, questiona-se: por que seriam necessárias Leis para motivar o estudo das Relações Étnico-Raciais? Seria possível a leitura de textos por prazer antes que por obrigação? Face às exigências e acreditando que ao discutir a literatura indígena no ambiente escolar, estaremos abordando a etnicidade na perspectiva da educação cultural e da formação de estudantes leitores de literatura do ensino superior, objetivamos com esta segunda proposta que inter-relaciona literatura e direito.

Com esta proposição que inter-relaciona Literatura e Direito, objetivamos:

Estimular a reflexão crítica que correlaciona Literatura e Direito. Refletir acerca de leituras da história, da cultura indígena, construídas na narrativa de Olívio Jekupe. Focalizar a literatura indígena no contexto do Ensino Superior. Ampliar, através da leitura do texto literário, o conhecimento da Literatura Indígena, os horizontes culturais e o repertório de leitura dos universitários. Conhecer parte da Legislação Brasileira que normatiza o ensino da literatura, história, cultura indígena em sala de aula.

Compartilhar conhecimentos necessários ao cumprimento da legislação sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, através desta proposição. Reforçar a visibilidade da brasilidade da literatura indígena e da cultura de um grupo excluído. Fundamentar uma leitura crítica de textos produzidos em diferentes linguagens, estabelecendo um diálogo acerca dos Direitos Humanos. Refletir criticamente, a partir da leitura comparatista dos textos, se a literatura proporcionou maior capacidade interpretativa da realidade. Qualificar a formação de leitores, desenvolvendo a habilidade de leitura crítica e promovendo a produção argumentativa a partir da elaboração de um Parecer.

Com base nos objetivos, destacamos habilidades e competências que podem ser exploradas no processo de mediação de leitura proposto, correlacionando-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito.

Para tanto, norteiam a proposta os incisos I, II, VI e VII das competências e habilidades mencionados na primeira proposição, das DCNs do Direito, interligados ao Eixo de Formação Fundamental do Art. 5º, incisos I, II e III, que se adéquam ao trabalho que propomos.

Como referência metodológica para o desenvolvimento da proposta de mediação de leitura, atividades de leitura incluindo a produção textual, segue a perspectiva sociointeracionista, considerando que a relação entre alunos e professor é dialógica. Os discentes são estimulados a interagir constantemente com os colegas e com o texto literário, textos críticos de apoio de outros gêneros, com a lei, estabelecendo inter-relações entre o contexto indígena representado no conto, na realidade e sociedade indígena.

O processo metodológico desta proposição didática que aborda literatura e direito e direitos humanos dá-se de forma comparatista e interdisciplinar através das inter-relações entre as respectivas áreas do conhecimento o que implica recursos humanos e matérias para aplicação e execução, os quais podemos elencar a seguir: professor e alunos; bibliografia indicada; vídeo; textos impressos; quadro, pincéis; internet, computador, data show, caixa de som.

Neste sentido, acreditamos ser necessário apresentar algumas considerações que atendam aos nossos objetivos com foco na temática da proposta, ou seja, educação das relações étnico-raciais para o Ensino Superior, Curso do Direito, visando a fortalecer os elos entre Literatura e Direito que nos propusemos, que servirão de base para as atividades relacionadas ao trabalho com a literatura indígena e a pesquisa à Legislação, ou seja, ao ensino (obrigatório) da literatura e cultura indígena.

Vale salientar que as pesquisas acadêmicas em torno desse tema são recentes, há muito que refletir, estudar e construir em torno desta temática,

considerando que há conceitos pré-estabelecidos, perspectivas defasadas, metodologias inadequadas a serem substituídas no ensino. Por isso, neste trabalho, propomo-nos a apresentar algumas atividades básicas para o desenvolvimento eficiente de ensino de literatura e cultura indígena no Ensino Superior, visando resultados melhores na formação dos acadêmicos.

São muitas as narrativas de origem indígena que abordam a história do universo indígena na perspectiva de autores não indígenas. Destarte, é a literatura de autoria indígena, escrita pelo autor indígena, que passa a ser objeto de nosso estudo, porque acreditamos que o escritor indígena é que pode ter mais propriedade para falar de suas crenças, de seus costumes, enfim, do universo indígena. Também estaremos abordando a temática de forma a cumprir o que está prescrito na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/2015), nos Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (2011), na Lei Nº 7.716, (1989) que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Nesse contexto, estaremos estimulando a habilidade de leitura comparativa e o estabelecimento de relações entre textos.

É importante que o mediador estimule a participação dos acadêmicos nas atividades àqueles que se sentirem à vontade poderão expor manifestações e/ou pontos de vista, opiniões sobre como veem a temática e o gênero textual, a contística do autor, bem como sobre contexto de produção. É importante também pesquisar sobre o escritor Olívio Jekupe, identificando-o como escritor de literatura Indígena e possibilitar a discussão para a Lei da Educação das Relações Étnico Raciais, disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf, que ampara e torna obrigatória a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino. Dessa maneira, estaremos relacionando Literatura e Direito, de acordo com os objetivos desta segunda proposta de prática mediadora de leitura, no Ensino Superior, Curso do Direito.

Para ampliar o debate, os outros gêneros elencados anteriormente como entrevista e notícia servem apenas de suporte para ampliar a discussão e nortear as

atividades de comparação e apreciação crítica. Assim, passaremos à explicação detalhada de cada atividade que será proposta, ou seja, o roteiro (sequência) da Prática Mediadora de Leitura. Nesta etapa, é importante o mediador estar entusiasmado em desenvolver atividades que despertem no estudante a vontade de conhecer mais, pesquisar mais, aprender mais acerca da literatura de autoria indígena, publicada no Brasil. Além de transmitir conhecimentos, precisa demonstrar sua forma respeitosa de ver o outro, o indígena, voltando-se para a questão da educação étnico-racial, no Ensino Superior.

Adaptado de Porto e Porto (2015, p.149). Considerando que o acesso à cultura e, portanto, à literatura é um direito humano e que a literatura pode ser lida/ compreendida como um instrumento de defesa dos direitos humanos, no sentido político-jurídico, discuta: de que forma a representação da vida social de grupos minoritários através da literatura, como o do indígena retratado no conto, pode se constituir em um meio de aproximar a sociedade da literatura e da luta pelos direitos humanos?

Propomos como atividade um debate com o objetivo de exercitar a oratória[1] dos acadêmicos. Entendemos que, através de estudo e prática, podemos aperfeiçoar a arte de falar bem e de saber argumentar, pois são quesitos fundamentais para os futuros profissionais do Direito. Então, com o intuito de desenvolver as habilidades argumentativas dos graduandos para que profissionalmente possam garantir boas relações, evitando conflitos em função da forma de se expressarem, propomos alguns passos: Inicialmente que a turma seja dividida em dois grupos: Lado1 e Lado 2, e cada grupo dentre os pares poderá escolher um ou mais oradores para representá-los, inclusive um relator para as perguntas escritas.

[1] A oratória surgiu na Sicília no século V a.C., e foi criada para os advogados na época que agiam tentando rever os bens e as propriedades de seus clientes tomadas pelos tiranos. Compöem a oratória: - a forma como o orador se apresenta; - sua postura; - sua imagem; e sobretudo o poder de argumentação. Tudo isso contribui para convencer ou não o interlocutor. Disponível em. http://www.falarempublico.com.br/oratoria-e-argumentacao/

Dando continuidade, o professor, o mediador do debate, que será o proponente do tema e o avaliador da proposta, faz o sorteio mediante representantes dos dois grupos, de qual lado irá posicionar-se favoravelmente ou contrariamente ao tema referente à Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior, em consonância com a Lei11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" que precisa ser implementada.

Além, de agregar conhecimentos, desenvolver habilidades que demonstrem capacidade de compreender, exemplificar com clareza e segurança opiniões e argumentos convincentes, bem como, domínio de conteúdo, postura na apresentação das ideias. Atender ao objetivo que visa a ampliar através da leitura do texto literário o conhecimento da Literatura Indígena, os horizontes culturais e o repertório de leitura dos discentes.

Assim, a Literatura como manifestação cultural e de formação de identidade nacional está sendo contemplada, além de oportunizar formação multicultural aos acadêmicos, possibilita pensar no futuro profissional que estamos formando. Estaremos lançando um desafio para os acadêmicos do Direito. Por fim, justificamos a importância da temática para o debate pela relevância social, já que pode despertar a sensibilidade do aluno para sua qualificação e uma formação mais humana, porque entendemos a prática da leitura como parte fundamental da constituição e da vivência de uma cidadania plena do indivíduo.

Importante destacarmos que a seleção prévia e análise dos objetos norteiam o debate e possibilitam que o aluno reflita sobre a cultura indígena e despertem nele a valorização, o respeito e o reconhecimento de uma identidade nacional e construção da identidade própria.

Para finalizar o debate, propomos aos graduandos repensar o país através de suas manifestações literárias, literatura e identidade nacional, ao sugerirmos que compartilhamos com Zilá Bernd (1992), que, no livro *Literatura e Identidade*

Nacional, analisa as Obras de José de Alencar, Cruz e Souza, Euclides da Cunha, Lima Barreto, Raul Bopp, Mário de Andrade, Darcy Ribeiro, Josué Montello e João Ubaldo Ribeiro, porque essas obras representam a fala dos excluídos, e, principalmente giram em torno da temática do índio e constituem o verdadeiro núcleo da autora.

A avaliação proposta é contínua e formativa durante o processo de desenvolvimento de competências leitoras, além da reflexão e discussão, visando à interação dos acadêmicos nas atividades propostas. Ademais, o rendimento do discente será analisado mediante análise da participação nas atividades de leitura propostas, e do debate. Assim, finalizamos a proposta que apresenta a temática das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior.

Considerações Finais

Esta pesquisa, na área de Literatura Comparada, linha de pesquisa “Leitura, Linguagens e Ensino”, do Mestrado em Letras da URI – Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul, teve como propósito central apresentar proposta de mediação de leitura de narrativas para o ensino superior, com foco no Curso do Direito, a partir de um enfoque que estabelece diálogo entre Literatura e Direito. Por conseguinte, tentamos buscar soluções para a problemática encontrada na questão: É possível formar leitor no Ensino Superior? Não, pois no Ensino Superior amplia-se a competência da habilidade leitora dos graduandos, já que a formação do leitor deve se dar na Educação Básica.

Constatamos que, ao nos depararmos com uma possibilidade de resposta, surgiram outros questionamentos e ao elencarmos algumas possibilidades de desenvolver um diálogo entre Literatura e Direito, deparamo-nos com outros questionamentos, tais como: por que incentivar a leitura literária, formando leitores críticos, a partir de um enfoque que põe em diálogo Literatura e Direito? Que propostas de mediação de leituras de narrativas literárias podem ser implementadas

no Ensino Superior, Curso do Direito de forma a contribuir na formação do leitor nessa etapa? Ao encontrarmos algumas respostas, pensamos em objetivos para que essa pesquisa fosse melhor atendida. Então, o caminho encontrado foi pensar numa proposição, após delimitar um recorte temático para leitura de texto literário, visando à interdisciplinaridade.

Assim, compartilhamos novamente a reflexão: “Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar a contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros.” (GINZBURG, 2012, p. 211).

Nesta proposição ao consideramos que o texto literário surge a partir de uma determinada cultura que expressa os valores cultuados por uma comunidade, foi importante pensarmos que o discurso literário possibilita o diálogo com substratos culturais, sociais dos quais se origina e em consonância com a Lei que determina a obrigatoriedade do enfoque na formação dos graduandos. Destarte, propomo-nos a pensar no diálogo entre Literatura Indígena na perspectiva teórico-crítica no Direito e na Literatura. Por conseguinte, delimitamos essa temática a partir de um conto indígena contextualizado à Legislação Brasileira, pela relevância social e pela pertinência.

Ademais, é fato que as duas disciplinas apresentam inclinação para uma visão humanista associada ao contexto histórico para análise de seus objetos. Nessa perspectiva de raciocínio, professores das disciplinas discorrem que: “Nessa linha de raciocínio, tanto a Literatura quanto o Direito têm se mostrado interessadas em identificar e discutir problemas humanos, procurando compreendê-los de acordo com os momentos históricos de sua presença” (ARAÚJO; FENSTERSEFER; PORTO, 2015, p. 259).

Ao pensarmos nisso, este trabalho objetivou desenvolver proposta mediadora de leitura literária no Ensino Superior, Curso do Direito voltado a práticas interativas, para a leitura prazerosa do texto literário, bem como, priorizar a prática social da

Literatura, direito defendido por Candido (2002), ao afirmar que o contato como o texto literário é indispensável ao homem, pois atua na formação da sua humanidade.

Objetivamos propor atividades de mediação de leitura que contribuíssem para formar leitores proficientes e críticos através de uma interface entre Literatura e Direito, defendendo o ensino de leitura através da leitura literária, tendo essa perspectiva de Literatura como prática social de interação e formação do ser humano.

A seleção do conto para análise resultou da prioridade para leitura de narrativas de forma integral do texto literário e não fragmentada, a fim de que se estabeleça uma melhor compreensão do texto segundo (MALARD, 2005). Com a leitura integral do texto estimulada nas duas propostas, foi possível a escolha das temáticas de cada proposição, também possibilitou a comparação entre textos e textos de outros gêneros e associação às leis do Direito e o contexto de produção textual.

Ler e compreender textos são habilidades básicas no processo formativo nos três níveis da educação. Entretanto, neste último nível, no Ensino Superior, é comum identificarmos estudantes de graduação que pouco leem e que têm pouco contato com textos literários. Destarte, demonstram dificuldades em compreender o que leem e produzir textos.

Observamos empiricamente lacunas na vida formativa de acadêmicos em compreender textos, realizar exercícios interpretativos que mobilizem o diálogo entre autor, texto e leitor, fato que diminui as chances de o estudante produzir significado para o que lê e posicionar-se de forma crítica entre conteúdo textual e vida social, pois essa competência é imprescindível na vida acadêmica. Então, quando não há leitores, é preciso encontrarmos alternativas para que essa competência leitora seja ampliada na vida acadêmica. Compartilhamos com os autores quando destacam que

> ter a competência de ler o mundo através dos textos é um meio para exercício da cidadania e da intervenção social, e, por extensão, do combate às diversas formas de injustiça, violência e discriminação social que a própria falta de leitura impõe àqueles afastados do letramento.(ARAUJO; FENSTERSEFER; PORTO, 2016, p. 255)

Por isso, acreditamos nas contribuições da presente pesquisa de prática mediadora de leitura no Ensino Superior, a qual possibilita interagir no processo formativo dos acadêmicos do Direito, enfocando a importância da Literatura para a formação dos mesmos, pois eles precisam conhecer a realidade, saber interpretar corretamente as leis, ter argumentos convincentes com ilustrações de textos literários em sua prática profissional, além da ampliação dos horizontes culturais.

Outrossim, dada sua importância do enfoque "... ter a competência de ler o mundo através dos textos é um meio para exercício da cidadania e da intervenção social..." (ARAUJO; FENSTERSEFER; PORTO, 2015, p. 255), despertou o interesse de se pensar em outras práticas mediadoras de leitura literária que inter-relaciona Literatura e Direito com foco no Ensino Superior.

Finalmente, queremos ressaltar que houve esforço de mostrar a ótica comparatista do trabalho e de justificar a inserção do estudo na linha de pesquisa: Leitura, Linguagens e ensino, bem como em mostrar a importância da leitura através da recuperação de estudos críticos sobre leitura e ensino de Literatura. Tentativa de aproximação de Literatura e Direito, fazendo alusão às DCNs e à leitura crítica no ensino superior e abordagem do professor mediador de leitura.

Quanto às potencialidades da proposta apresentada, além de defendermos o ensino através de temáticas, estaremos adequando a presente pesquisa aos modelos de ensino defendidos por Ginzburg (2012) e Zilberman (2005), nos quais não se deve partir da periodização literária ou de fatos históricos, mas da leitura literária. Então, a partir da temática elencadas para análise e reflexão, poderemos resgatar aspectos históricos pertinentes para o entendimento do contexto social. Bem como oferecer o contato com o texto literário, especialmente para os que não tiveram este contato no Ensino Básico ou na família.

Então, urge pensarmos em outras práticas mediadoras que inter-relacionam Literatura e Direito, por exemplo, a partir da leitura de poesias pelas múltiplas possibilidades de enfoque ou abordagem, que implicaria ampliar a reflexão sobre o estudo interdisciplinar entre Literatura e Direito denominado *Law andLiterature Movement* na busca por uma proposta mais integradora e sensibilizadora e a construção de uma sociedade mais justa, empática, humana.

Referências

BRASIL. Constituição Federal. Promulgada em 1988. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao.

_____. CNE. DCNs para o Curso de Direito. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 Disponível em: http://www.evangelicagoianesia.edu.br/curso.graduacao.direito/componentes_curriculares. Acesso maio 2016.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

_____. A literatura e a formação do homem**.** In: **Ciência e cultura.** São Paulo. USP, 1972.

_____. **Literatura e sociedade.** Disponível em: www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf>, 2006, p. 34. Acesso em: 18 maio 2015.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; PORTO, Luana Teixeira; ARAUJO, Luiz . **Revista Língua & Literatura** URI – FW. V.17, n.30, p. 253- 273, dez 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2072>. Acesso em jun. 2016.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. ***Revista Anpoll,*** *v.1, n.33,2012. Disponível em:* <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewArticle/637> . Acessado em: nov. 2015.

_____. Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Reviste UNIMI**, 30 maio 2012. p. 199 – 221. Disponível

em:<http://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/download/2790/2999>. Acesso em jun de 2016.

JEKUPE, Olívio. Roubaram o gravador do Juruna. **Tellus,** n 19, pl225-228, jul./dez 2010 Campo Grande – MS. Disponível em:http://pt.slideshare.net/Tupari/roubaram-o-gravador-do-juruna. Acesso em jun de 2016.

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

OTT, Daiane Samara Wildner. **Ferramenta hagáquê na mediação de leitura**: uma proposta para a formação de leitor de literatura do 1º ano do Ensino Médio. 2015. (s.p.).

_____; PORTO, Luana. Ensino de literatura e formação do leitor na era digital: algumas proposições. In: OURIQUE: João Luis Pereira (Org.). **Literatura e formação do leitor**: Escola e sociedade, ensino e educação. Ijuí :Unijuí, 2015, p. 89-109.

PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida; PORTO, Luana Teixeira (Org.). **Para ler com prazer:** proposições didáticas para o ensino da literatura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula. Frederico Westphalen : URI, 2015. 223p.

PORTO, Luana Teixeira; RIGON, Thiago Araújo; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. Leituras críticas: abordagem da violência e da (in)justiça no direito e na literatura. **Revista Língua & Literatura,** Frederico Westphalen, v.17, n.30, p. 253-273, dez. 2015. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/issue/view/120/showToc. Acesso em maio de 2016.

---

[i] ALCIONE SALETE DAL'ALBA PILGER é Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen.

[ii] ANA PAULA TEIXEIRA PORTO, Professora titular no programa de pós-graduação stricto sensu em Letras, área de concentração em Literatura Comparada, nível de mestrado, URI, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: anapaula@uri.uri.br

FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA ATRAVÉS DA RÁDIO ESCOLAR

Aliete do Prado Martins Santiago[i]
Ana Paula Teixeira Porto[ii]

A leitura contribui consideravelmente na formação do sujeito, conforme destaca Magda Becker Soares (2005), ser uma forma de lazer, de adquirir novos conhecimentos informações e também ampliar as condições de convívio social. No entanto há no Brasil baixos níveis de leitura e número preocupante de leitores, conforme dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), confirmou-se que o brasileiro lê cada vez menos.

Em especial a leitura de literatura também tem recebido pouca atenção por parte dos leitores, influenciados em parte pelas propostas de ensino que não incentivam a leitura integral de obras e que não despertam o gosto por esta prática, o que acaba sendo abandonada logo após deixar os bancos escolares. Para os autores Ginzburg (2012) e Fischer et al. (2012) a leitura apenas de fragmentos literários, a exploração de questões gramaticais nos textos, as cópias de obras, o destaque apenas para os cânones literários e outros, são alguns dos fatores para uma formação deficitária de leitores de literatura no âmbito escolar.

Estas observações sobre as problemáticas da leitura e da literatura nos levam a alguns questionamentos: Quais são as lacunas na formação do leitor de literatura no Ensino Médio? Qual é a importância de trabalhar com obras literárias e trabalhar de maneira eficiente a formação do leitor? Como a Rádio Escolar pode ser um recurso eficiente na formação de leitores de literatura? Com qual proposta pedagógica o recurso radiofônico poderá ser utilizado nesse processo de formação de leitores? Nesta proposta, também é possível abordar as minorias, através da temática da homoafetividade?

Para buscar responder a estes questionamentos o objetivo geral deste estudo é discutir a leitura e o ensino de literatura no Ensino Médio, tendo a Rádio Escolar como uma ferramenta facilitadora no processo de formação do leitor. Além disso, a pesquisa se propõe ainda analisar, a partir de referenciais teóricos e críticos, possibilidades e fragilidades da leitura, em especial do ensino de literatura no Ensino Médio.

Assim como refletir sobre a Rádio Escolar, considerando as potencialidades deste recurso como ferramenta profícua no processo de formação de leitores de literatura. E também propor uma atividade didática que considera a leitura literária e o uso da Rádio Escolar, através da temática da homoafetividade contemplar a formação de leitor de literatura.

A importância de se pensar na Rádio Escolar, deve-se a alguns fatores, como por exemplo, ser uma maneira não usual, ou tradicional, de incentivo à leitura; possibilita a interação do aluno com a leitura; promove a utilização pela escola de uma ferramenta diferente do livro didático; o foco no texto literário em si (não como pretexto, nem só em fragmentos); o aluno como sujeito ativo da leitura (sem foco voltado apenas para o vestibular); o professor como mediador de leitura, que possibilite a construção do conhecimento.

Além disso, destacamos que a RE proporciona a construção do conhecimento sobre os textos literários a partir de uma perspectiva prazerosa (sem o esquema leitura – texto- exercício); não privilegia apenas o cânone literário ditado pelo vestibular; promove a exploração de gêneros radiofônicos, neste caso especialmente a entrevista, na perspectiva de formar leitores de literatura.

Compreendemos que há inúmeros gêneros radiofônicos, que podem ser explorados durante as atividades com a Rádio Escolar, mas especialmente neste estudo vamos nos restringir ao gênero entrevista porque faz parte da grade curricular de ensino. Além disso, este gênero possibilita ao aluno entrar em contato com o que está pesquisando e desta maneira se envolve com a atividade de pesquisa, que é essencial para formação do leitor, ou seja, buscar respostas para

suas dúvidas e proporcionar ao ouvinte uma boa compreensão do assunto, por isso o estudante também precisa conhecer sobre o que pesquisa.

Considerando esses apontamentos o trabalho está estruturado da seguinte maneira: iniciamos com uma breve exposição sobre a formação do leitor de literatura, apontamentos teóricos e críticos que apontam as lacunas na formação do aluno no Ensino Médio e as potencialidades da literatura. Em seguida um apanhado teórico sobre Rádio Escolar e suas possibilidades de utilização na escola, enquanto ferramenta didática. E finalmente uma proposta didática de utilização da Rádio Escolar e promover o letramento literário, com a temática da homoafetividade.

Formação do Leitor de Literatura

Para uma efetiva formação do leitor, é necessário o cotejo com diferentes gêneros, possibilitando reconhecer as características, diferenças e semelhanças de cada um e efetuar diálogos, ou seja, realizar a comparação de um texto com outros. Além disso, Porto e Porto (2015) destacam que, durante o processo de formação de leitores, é necessário que o professor estimule a realização da leitura fora do ambiente escolar e que a leitura não se torne uma atividade que apenas agrega nota para a disciplina. Para as autoras a leitura de literatura é importante para a formação, para conhecimento de mundo e a inserção do aluno em diferentes contextos.

Além de fomentar a prática da leitura literária, ao destacar suas potencialidades, as autoras destacam ainda a necessidade de abordar a literatura numa perspectiva intercultural, ou seja, disponibilizar a leitura de textos de diferentes contextos e épocas, que não apenas brasileiro. E alertam ainda a importância do professor desenvolver práticas de leitura eficazes e competentes e diariamente superar as dificuldades. Assim mais do que ser um professor leitor assíduo, precisa contribuir para que os alunos também leiam e tenham todas as habilidades de leitura desenvolvidas.

Mais um autor que discorre sobre a formação do leitor de literatura é Rildo Cosson. Em entrevista a *Revista Práticas de Linguagem* (2014) o autor destaca que muitos professores acreditam que apenas levar os alunos a ler obras literárias já é o suficiente para afirmar que cumpriu sua tarefa. No entanto isso apenas colabora para o descrédito da disciplina de literatura e desconsidera o letramento literário como um processo de aprendizagem.

Para Cosson (2006) o letramento literário é uma proposta para tornar a metodologia de ensino de literatura mais eficiente com relação à leitura, contribuindo para o aluno compreender o texto. O autor destaca que o letramento literário é desenvolvido a partir de algumas fases, como: inicialmente a motivação, algo que irá preparar o estudante para interagir com o texto. Em seguida a introdução, trata-se da apresentação do autor e da obra. Depois a leitura: o efetivo ato de ler o texto. Posteriormente, o que Cosson (2006) chama de intervalo, vem o momento em que o professor identifica as dificuldades do aluno durante a realização da leitura. E finalmente a fase da interpretação: que se refere às inferências do aluno para compreender o sentido do texto.

Neste sentido, o autor compreende que, para o letramento literário ocorrer, o ato de ler deve passar a ser uma atividade dinâmica, na qual o leitor consegue estabelecer um diálogo ou uma interação com o texto. Além de ser capaz de identificar a mensagem que se deseja transmitir, é possível realizar uma interpretação dos significados presentes na narrativa literária, por exemplo.

Mas quando se deve iniciar e acabar este trabalho de formação do leitor de literatura? Podemos afirmar que é um processo em construção, em que não há respostas acabadas, apenas indicativos de caminhos que podem ser seguidos. Mas é importante frisar os apontamentos de Ginzburg (2012) ao propor que as escolas e universidades incentivem a prática da leitura e o debate de livros com análise e crítica, priorizando a leitura integral de obras.

O que nos permite observar que este não é processo destinado apenas para a Educação Básica, mas até mesmo para a universidade, pois é importante a

análise, a interpretação e a crítica de textos, especialmente literários, em todas as fases de formação e qualificação do leitor. Pensar a formação do leitor sempre é um desafio, conforme coloca Zilberman:

> Por um lado, a reflexão sobre a formação do leitor faz emergirem as contradições sociais que estão na sua base. Por outro, todavia, esse esforço especulativo pode igualmente abrir caminho para a proposição de um novo modelo de intercâmbio entre cada indivíduo e os livros, segundo o qual alcançar-se-ão os meios de suplantar os problemas que, quando vigoram, prejudicam a todos. (ZILBERMAN, 1991, p. 20)

Assim, não apenas devemos apontar os números que decorrem de uma crise de leitores, mas sim buscar alternativas viáveis para tornar o Brasil um país de leitores. Existem inúmeros fatores que corroboram para uma efetiva formação de leitores, mas um em especial pode colaborar para reverter esta situação, é o papel que o professor e sua atuação como mediador de leitura.

Rádio Escolar

A Rádio Escolar favorece a realização de um trabalho interdisciplinar, com as diversas áreas do conhecimento, possibilitando uma maior interação entre professores e alunos na construção do conhecimento. Conforme Magalhães destaca: “a Rádio se apresenta como um instrumento pedagógico abrangente e inovador no sentido em que apresenta possibilidades para alunos e educadores aumentarem seus saberes e habilidades.” (MAGALHÃES, 2013, p. 7). Neste processo de construção do conhecimento, a Rádio Escolar se apresenta como uma ferramenta inovadora frente às tradicionais formas de incentivo à leitura.

De maneira efetiva, a Rádio Escolar pode estimular os alunos para a prática da leitura de textos literários, considerando que as atividades de compreensão sobre a obra literária estarão relacionadas à produção de um programa radiofônico. Isso pressupõe a leitura do texto, a pesquisa sobre a temática, a apreensão do

conhecimento para transmitir aos ouvintes e não apenas a realização de fichas de leitura e lista de exercícios.

O incentivo para os alunos realizarem a leitura completa de obras literárias, através das atividades com a Rádio Escolar, deve estar pautado inicialmente na ideia de que as obras trabalhadas precisam tratar de temáticas familiares dos alunos. E essas obras podem ser exploradas não apenas no espaço restrito de uma sala de aula, pois a Rádio Escolar possui características específicas, como, por exemplo, a de que o seu alcance abrange apenas o espaço geográfico da escola como um todo. Conforme explica Baltar *et al*:

> Embora os programas da RE sejam transmitidos dentro do espaço geográfico circunscrito à escola, os temas ali tratados devem extrapolar essa realidade, buscando contribuir para que os ouvintes e produtores possam acessar o discurso de outras esferas da sociedade. (BALTAR *et al*, 2008, p. 198)

Por conseguinte as atividades desenvolvidas com a Rádio Escolar podem propiciar a interação do aluno com a leitura. Essas atividades podem exigir do leitor/produtor não apenas responder questões de um determinado texto (o título, o autor, a estrutura, os personagens). A interação do aluno com a leitura é maior porque ele precisa compreender a mensagem transmitida, estabelecer conexões com outras leituras, para melhor transmitir informação e conhecimento ao público ouvinte da rádio.

Proposta de mediação de leitura: a temática da homoafetividade

A proposta de mediação de leitura aborda o conto “Uma branca sombra pálida”, de Lygia Fagundes Telles, que faz parte da coletânea *A noite escura e mais eu*, de 1995. Neste texto literário A mãe de Gina conta a sua relação com a filha, entre flashes, enquanto estava no cemitério, deixando rosas brancas no túmulo da garota. A narração se desenvolve em torno da rivalidade entre a mãe e a amiga de

Gina, Oriana, que sempre vai ao cemitério depositar rosas vermelhas, em um jarro vizinho ao das rosas brancas. Nessa relação de ódio e cumplicidade, a mãe de Gina conta suas impressões sobre a vida e o suicídio da filha.

O motivo que levou Gina ao suicídio e ao sentimento de ódio da mãe pela amiga Oriana se pauta nas impressões desta mãe de que as garotas possuem uma relação de homoafetividade. Esta então é a temática que fará parte da proposição didática, e tratar deste assunto é importante para ampliar o debate no meio escolar de temas mais polêmicos que rompem com conceitos patriarcais, como o conceito tradicional de família e de relações heterossexuais.

Para desenvolvimento dessa proposta de mediação de leitura literária, também é importante reconhecer que, a partir do século XX, ocorreram transformações que impulsionaram a discussão e a defesa dos direitos das mulheres, dos negros, dos pobres, dos gays, das lésbicas, ou seja, de grupos minoritários. A partir de um trabalho responsável da escola, pode-se contribuir na formação do olhar sensível do aluno sobre estes sujeitos historicamente excluídos da sociedade; em outros termos, contribuir com a formação de leitores.

Diante deste cenário de mudanças sociais e de produção de conteúdo voltado para a temática da homoafetividade, como a escola têm trabalhado estas novas conceituações? Podemos afirmar que na maioria das vezes a escola tem se negado a falar sobre o assunto, e ao analisar o principal material didático utilizado pelo professor, o livro didático, não há nenhuma referencia sobre o assunto. Talvez por se tratar de um tema polêmico e que rompe com certos conceitos patriarcais, ainda sofre muita resistência por parte dos professores e da sociedade no geral. Por isso da importância de abordar esta temática e principalmente possibilitar esta abertura para um tema polêmico.

Além disso, através do conto “Uma branca sombra pálida”, de Lygia Fagundes Telles, estaremos tratando com um novo olhar sobre o ensino de literatura e rompendo com a abordagem apenas de textos canônicos ou clássicos, que são mediados por livros didáticos e que seguem uma ordem historiográfica para

trabalhar literatura. Conforme apontamentos anteriores, esta metodologia não tem favorecido a formação de leitores, nem leitores críticos, nem o desenvolvimento do hábito da leitura, o que preocupa e ao mesmo tempo justifica a validade deste estudo.

Cabe ressaltar também para o desenvolvimento desta proposição didática o professor precisa ser aberto para o ensino com uso dos recursos tecnológicos, porque as atividades sugeridas estimulam a utilização destas ferramentas. E considerando isso, o professor deve estar consciente das vantagens e desafios que este tipo de trabalho possui, desde a maior flexibilidade e atenção do professor com relação aos alunos, pois as ferramentas midiáticas podem ser ótimas aliadas na construção do conhecimento, mas também a mediação para que o aluno não fique atento a outras questões que não fazem parte da aula.

Neste mesmo sentido o professor precisa estar disponível para trabalhar com Rádio Escolar, porque esta é a principal ferramenta que os alunos irão utilizar para construir o conhecimento. Além o professor precisa compreender alguns aspectos básicos de funcionamento de RE, e dos produtos radiofônicos, neste caso mais especialmente o gênero entrevista.

E é sobre esta perspectiva que trazemos o último pressuposto para a realização desta atividade: que o professor tenha trabalhado anteriormente com os alunos o funcionamento da RE, os equipamentos, a produção, edição e veiculação de produtos radiofônicos e principalmente ter abordado o gênero entrevista radiofônica (como deve ser uma entrevista radiofônica, tempo, tema, pesquisa, perguntas, entrevistas, edição e veiculação), pois esses são requisitos básicos para que a proposta possa ser implementada.

O objetivo geral desta proposta é despertar o gosto pela leitura literária e contribuir na formação de leitores críticos, usando a ferramenta Rádio Escolar para produzir novos conhecimentos e refletir sobre a temática da homoafetividade.

O público-alvo desta proposição didática destina-se a alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escola pública ou privada. E a metodologia empregada para o

desenvolvimento desta proposição didática parte da leitura integral do texto literário, neste caso, o conto “Uma branca sombra pálida”, de Lygia Fagundes Telles, o qual será cotejado com outros de natureza não literária (novela, artigo e reportagem).

Para isso serão necessários os seguintes recursos: professores mediadores, que orientam a construção do conhecimento, com uma bagagem significativa de leitura e conhecimento sobre a utilização de ferramentas midiáticas no ensino. Os materiais são os textos impressos e on line, enquanto que os recursos tecnológicos necessários são: equipamentos da Rádio Escolar, televisão ou projetor para exposição das cenas da novela.

Os materiais necessários para leitura prévia e desenvolvimento da proposta são os seguintes: o conto “Uma branca sombra pálida”, de Lygia Fagundes Telles, que faz parte da coletânea *A noite escura e mais eu*, de 1995, o qual também está disponível no site: http://www.academia.edu/16175370/Uma_branca_sombra_p%C3%A1lida_Lygia_Fagundes_Telles_in_A_noite_escura_e_mais_eu.

E a cena da telenovela *Mulheres apaixonadas*, exibida pela Rede Globo em 2003, em que a personagem Clara enfrenta a mãe, que não aceita seu relacionamento com Rafaela. Essa cena pode ser acessada no link https://www.youtube.com/watch?v=dr67M0MLGyY.

O roteiro da prática mediadora de leitura está organizado em quatro atividades. A primeira pretende introduzir a temática da homoafetividade e instigar os alunos para a leitura do conto. Para isso, a proposta inicia com um roteiro de perguntas que serão feitas e respondidas de maneira oral, para motivar o debate e a reflexão.

A segunda atividade é assistir ao vídeo https://www.youtube.com/watch?v=dr67M0MLGyY, que mostra a cena da telenovela *Mulheres apaixonadas*, na qual a personagem Clara enfrenta a mãe que não aceita seu relacionamento com Rafaela. Apresenta-se assim a temática da homoafetividade em uma telenovela, buscando estimular uma aproximação entre o

conto e a produção novelística, a qual será focalizada posteriormente. Esta é uma maneira de introduzir e motivar o debate sobre o assunto e especialmente ampliar a leitura do conto.

Após assistir ao vídeo discutir oralmente com os alunos algumas questões sobre a relação entre mãe e filha, se lembra uma família patriarcal, se a mãe da jovem entendia como normal uma relação homoafetiva, e porque há esta resistência em aceitar.

A terceira atividade trata-se da leitura silenciosa do conto “Uma branca sombra pálida” de Lygia Fagundes Telles. Após da leitura oral, realizada pela turma de maneira aleatória, em que cada aluno possa ler uma parte, segue a mediação com a leitura do conto feita pelo professor, que deve comentar sobre o conto, falar um pouco da autora da obra e conduzir um pequeno questionamento oral sobre o texto literário, com relação ao enredo e à temática do conto.

A última atividade prevista nesta proposição didática pretende envolver diretamente os alunos com a Rádio Escolar e o gênero radiofônico entrevista, com o objetivo de formar um leitor de literatura com capacidade de análise critica. Na reunião de pauta, com os alunos, serão apresentadas informações sobre a matéria que será o tema da entrevista, a sugestão do enfoque que deve ser seguido, qual o objetivo desta entrevista e as possíveis fontes a serem entrevistadas. Lembrando que a temática é sobre as relações homoafetivas, com base no conto “Uma branca sombra pálida”, de Lygia Fagundes Telles.

Além disso, este tipo de entrevista que será desenvolvido baseia-se nas diferenciações que McLeish (2001) faz, e define três tipos de entrevista: a informativa, interpretativa e emocional. Nesta proposta iremos utilizar da entrevista de tipo interpretativa, na qual o entrevistador fornece todos os dados e informações a respeito do assunto (no caso fornece o texto literário) e solicita para o entrevistado comentar ou explicar.

Entendemos que, anterior ao desenvolvimento da pauta, os alunos tenham pesquisado sobre o tema, pois é sabido que anterior a entrevista, o repórter (no caso

os alunos) devem possuir maior quantidade possível de informações sobre o assunto a ser abordado e sobre a pessoa a ser entrevistada.

A avaliação das atividades com os alunos refere-se a produção da entrevista, de acordo com os seguintes critérios: Formulação adequada das questões da entrevista (1 ponto); A entrevista atendeu o objetivo proposto (2 pontos); Se a pauta foi desenvolvida de maneira satisfatória (1 ponto); A linguagem adequada, com clareza e objetividade (1 ponto); Possibilitou ao ouvinte a compreensão da mensagem que se pretendia ser transmitida (2 pontos); A dicção adequada para o veículo radiofônico (3).

Considerações Finais

Buscamos neste estudo propor um novo olhar para o ensino de literatura, buscando lançar alternativas para as lacunas apontadas por Ginzburg (2012) e Fischer et al. (2012), no ensino de literatura, especialmente no Ensino Médio. E apresentamos uma proposição didática com o uso da Rádio Escolar, para ser aplicada nas aulas de literatura, com o objetivo de contribuir na formação de leitores de literatura competentes.

É importante observar também a necessidade de se pensar em outras práticas mediadoras de leitura literária, com o uso de diversos recursos tecnológicos. Pois entendemos que há a necessidade de diferentes materiais pedagógicos que sugerem a utilização de ferramentas midiáticas, durante o processo de formação do leitor de literatura, e principalmente que sejam atrativas e bem exploradas. As quais priorizam a leitura integral de obras literárias e fomente o cotejo com outros objetos artísticos ou não.

A proposta descrita neste estudo está focalizada no gênero radiofônico entrevista. No entanto é importante frisar que existem inúmeros gêneros, como por exemplo, radionovela, radiodocumentário, radiojornal, autobiografia, policial e outros que podem ser utilizados para trabalhar um texto literário, basta conhecer o gênero e

o objeto literário que pretende trabalhar e escolher o qual melhor se adapta para os objetivos da referida aula.

Referências

BALTAR, Marcos. et al. Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.8, n.1, 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/09.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

COSSON, Rildo. *Entrevista com Rildo Cosson: depoiment.* [v. 4, n. 2, jul./dez. 2014]. Minas Gerais: Revista Práticas de Linguagem. Entrevista concedida a Begma Tavares Barbosa.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil* 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-livro, 2012.

FISCHER, Luís Augusto; et al. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada - Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n.18, p. 111-126. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/download/568/358>. Acesso em: 22. set. 2015.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewArticle/637>. Acesso em: 12 set. 2015.

MAGALHÃES, Teresa Raquel Coimbra. Relato de Experiência: a Rádio na Escola: “Galera Pio XII”: uma Experiência Pedagógica com Rádio e conhecimento Escolar. In: *Simpósio Nacional de História*, 27, 2013, Natal/RN. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal/RN, 2013.

MCLEISH, Robert. *Produção de rádio:* um guia abrangente da produção radiofônica. São Paulo, Summus, 2001.

PORTO, Ana Paula Teixeira; TEIXEIRA, Luana. Ensino de literatura e formação do leitor na era digital: algumas proposições. In: OURIQUE, João Pereira. (Org.). *Literatura e formação do leitor:* escola e sociedade, ensino e educação. Ijuí: UNIJUÍ, 2015. p.89-109.

TELLES, Lygia Fagundes. *A noite escura mais eu.* 4ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura:* perspectivas interdisciplinares*.* 5. ed. São Paulo/SP: Ática, 2005. p.18-29.

---

[i] ALIETE DO PRADO MARTINS SANTIAGO, Mestre em Letras, área de concentração em Literatura Comparada, URI, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Professora da Rede Municipal de Seberi. Contato: aliete.uabseberi@gmail.com.

[ii] ANA PAULA TEIXEIRA PORTO, Professora titular no programa de pós-graduação stricto sensu em Letras, área de concentração em Literatura Comparada, nível de mestrado, URI, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: anapaula@uri.edu.br.

REFERENCIAÇÃO E TEXTUALIDADE: CADEIAS REFERENCIAIS AMARRAÇÃO DE IDEIAS NO TEXTO "HAVERÁ ESCRITORES NEGROS NA FEIRA DO LIVRO?"

Ana Lucia Gubiani Aita[i]

Introdução

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre questões relativas ao texto e seu funcionamento, em especial, a referenciação e as cadeias referenciais, para entender as implicações delas como testemunho expressivo da relação linguagem, práticas discursivas e realidade. O tema convida a refletir sobre a questão da referenciação e as cadeias referenciais, pois é a mais instigante forma de entender a textualidade, bem como os processos que auxiliam a compreensão e à produção textual.

Para tal é necessário entender que o texto é o espaço onde se realiza a leitura, nele há interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente, nele se constituem e são constituídos, por meio de ações linguísticas que se realizam sociocognitivamente, através de objetos-de-discurso, dando-lhes sentido. A leitura exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, uma vez que é necessário que o leitor mobilize uma série de estratégias de ordem linguística e cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validando-as ou não, preenchendo as lacunas que o texto apresenta.

Na produção textual a referenciação e as cadeias referenciais são importantes, pois os mecanismos referenciais indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas, recategorizam objetos discursivos. A importância das formas referenciais na progressão textual e na construção de sentido dos textos é

facilmente reconhecida, uma vez que são elas que estruturam o texto, que promovem a tessitura textual.

Quanto às cadeias referenciais, estas têm se destacado nas várias pesquisas realizadas por teóricos da LT, uma vez que o papel da cadeia referencial é identificar retomadas através de referentes que, ao longo do texto, vão construindo a orientação argumentativa proposta pelo escritor. Para (RONCARATI, 2010), as cadeias são um mecanismo integradora partir de processos linguístico-cognitivos e semântico-interativos, que permitem conectar as informações, tornando mais visível o processamento discursivo-textual.

Neste artigo mostra-se através de um texto algumas das implicações que a movimentação teórica dialoga com a prática. Ou seja, mostrar um caminho de como o trabalho com a referenciação e as cadeias referenciais tem fortalecido a aprendizagem da leitura e da produção textual.

Referenciação e progressão referencial

"Denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes..." (KOCH e ELIAS, 2006, p. 123). A referenciação, bem como a progressão referencial, consistem na construção e reconstrução de objetos de discurso. Ou seja, os referentes não são simples rótulos para designar as coisas do mundo, mas sim, são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção de mundo.

Estratégias de referenciação e progressão textual

Para as autoras acima referidas na construção dos referentes textuais, estãoenvolvidas as seguintes estratégias de referenciação: Introdução (construção): Um "objeto" até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o apresenta é posta em foco, ficando esse objeto saliente no modelo textual; Retomada (manutenção): Um "objeto" Já presente no texto é

reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco; Desfocalização: quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial, ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Os referentes que estão no texto, a qualquer momento são retirados, modificados e expandidos. É um jogo complexo e variado. Segundo (KOCH, ELIAS, 2006), durante o processo de compreensão, o leitor cria na sua memória uma representação altamente complexa, pois num texto (oral e escrito) se acrescentam sucessivas novas categorizações, avaliações aos referentes colocados no texto.

No que se refere ao processo de compreensão textual, é interessante, o estudo das cadeias referenciais de (RONCARATI, 2010, p.293), que diz: “muitas das dificuldades que se experimenta ao integrar porções textuais à medida que avançamos na leitura decorrem de fatores inerentes a processos de identificação e à retomada de referente na progressão textual”. Para a autora monitorar os assuntos que vão sendo veiculados no texto, através de cadeias referenciais, é uma ferramenta que facilitam o acesso ao sentido do texto.

Formas de Introdução de referentes no texto

Segundo (KOCH e ELIAS, 2006), há duas formas de introdução de referentes textuais, são elas: ativação “ancorada” e “não ancorada”. Nesta, acontece quando um objeto do discurso totalmente novo e introduzido no discurso. A ativação ancorada, um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes, no contexto sociognitivo dos leitores. Assim sempre que um novo objeto discursivo for introduzido no texto com base em elementos já introduzidos no contexto, produzirá uma introdução (ativação) ancorada.

Alguns casos de introdução de referentes de forma ancorada constituem anáforas indiretas, uma vez que não existe no contexto um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação que se pode denominar de âncora e que é decisivo para a interpretação (KOCH, 2002, 2006).

Segundo (KOCH, 2002 e MARCUSCHI, 2005), as anáforas indiretas são caracterizadas por não possuírem uma expressão antecedente ou subsequente explícita no contexto, porém ligam- se com as âncoras, as quais são decisivas para a interpretação dessas anáforas, já que estabelecem uma ponte entre as informações novas e as já dadas. Permitindo que os referentes sejam ativados pelos processos cognitivos inferenciais, mobilizando os conhecimentos mantidos na memória dos indivíduos.

As expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes também são características das anáforas indiretas, uma vez que haja inexistência de relação de correferência entre a anáfora e a sua âncora, havendo apenas uma estreita relação conceitual. Também as nominalizações - ou rotulações que são retomadas ou manutenção do modelo textual podem acontecer de forma indireta.

Formas de Progressão referencial

Ao construir o texto remete-se há referentes que já foram apresentados e acrescentam-se informações novas que passarão a ser suporte para outras informações. As retomadas de um mesmo referente dá-se o nome de progressão textual, conforme (KOCH, 2010). Esta realiza- se por: recursos gramaticais: pronomes e elipses; bem como por recursos de ordem lexical: reiteração de itens lexicais, sinônimos, expressões nominais e nominalizações.

A seguir apresentam-se algumas estratégias de referenciação textual, que apareceram de maneira significativa na análise feita dos textos:

-Uso de pronome- O uso de pronomes dentro do processo de referenciação acontece pela colocação das formas gramaticais que exercem a função de

pronomes. O ato de atribuir as formas pronominais como elo coesivo dentro da referenciação foi descrita como *pronominalização*, que pode ser tanto anafórica, quanto catafórica. Na pronominalização anafórica classificam-se os elementos contextuais que precedem ao referente dentro do discurso.;-*Elipses*-Quanto à elipse, se oculta um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto, noutras palavras, seria uma substituição por zero (KOCH, 2006);. - *Uso das expressões nominais definidas e Indefinidas:* Esta tem função anafórica- O uso de uma descrição definida implica sempre uma escolha dentre as propriedades ou qualidades capazes de caracterizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, em função do projeto de dizer do produtor do texto (KOCH, 2006). Trata-se, em geral, da ativação dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor (es), isto é, a partir de um *background* tido por comum, de características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou enfatizar.;- *Nominalização*- Para a autora acima referida é a atribuição do estatuto do referente a um conjunto de informações que, naquele instante, foi organizado. É um recurso coesivo dos mais usados entre as estratégias de remissão e progressão textual diferente do mesmo objeto. Também são consideradas como rotulações, ou seja, termos que se utiliza para nomear por meio de outras propriedades capazes de caracterizá-lo, revelando uma face diferente do mesmo objeto.

Pelo exposto percebe-se, que a referenciação como atividade discursiva é multifuncional, pois: indica pontos de vista, mostra a direção argumentativa, sinaliza dificuldade de acesso ao referente, bem como recategorizam os referentes presentes no texto. Por sua variedade de funções elas são muito importantes para a progressão textual e também para construção de sentido do texto, tanto para a compreensão como para a escritura do texto.

Identificação e Construção das cadeias referenciais

Quando se fala em Cadeias Referenciais, doravante, serão chamadas de CRs, neste artigo. Segundo Roncaratti,

> a constituição de cadeias referenciais é um mecanismo integrador da informação ingressante, porque, a partir de processos linguístico-cognitivos e semântico-interativos, permite conectar as informações, [...] tornando mais visível o processamento discursivo-textual. (RONCARATI, 2010, p.22).

Ao mostrar o modo pelo qual a construção das cadeias se processa em uma rede multidimensional, demonstrando o funcionamento e a funcionalidade delas, a autora diz que um referente apresenta em sua cadeia referencial várias alterações, pois: - um referente pode ter uma única menção e não ser mais retomado;- um referente pode ser retomado por alguns mecanismos como pronominalização, repetição, sinônimos ou elipse, configurando uma cadeia linear; - um referente pode gerar outros referentes tematicamente associados a ele, conformando uma cadeia multirreferencial; - um referente pode se juntar com outros referentes, formando uma cadeia híbrida.

Então, percebe-se que a funcionamento e funcionalidade das cadeias referenciais estão associados a processos de referenciação, pois ao identificar as alterações que um mesmo referente apresenta em sua cadeia referencial, percebe-se a grande variedade que elas podem aparecer.

É necessário dizer, que a obra desta estudiosa, é importantíssima para alunos e professores, uma vez que, é um guia seguro que faz um diálogo entre a teoria e sua aplicabilidade, através de análises, bem como auxilia a desvendar habilidades e capacidades reflexivas sobre os processos de compreensão e produção textual.

Referenciação: progressão sequencial

Segundo (KOCH, 2010, p. 150-155) a sequenciação do texto escrito se dá por meio da escolha de recursos linguísticos, os quais além de permitirem o avanço do texto, também contribuem, significativamente, para a construção de sentido do texto. Os principais são: - Recorrência-Esse conjunto de recursos faz o texto avançar realizando um tipo de recorrência, ou seja, um efeito de insistência. Dessa forma, aquilo que foi dito fica 'martelando' na mente do leitor, tentando levá-lo a concordar com os argumentos apresentados; - Repetição - Retomada Explícita por itens lexicais - Também;conhecida com recorrência de termos, a repetição é uma das formas de progressão textual considerada viciosa e por isso, condenada. Trata-se na verdade de um poderoso recurso retórico. Muitos textos constroem-se tomando como base a repetição, produzindo nesses casos não só efeitos estilísticos, mas, sobretudo, argumentativos; - Paralelismo- Essa estratégia de progressão textual consiste na repetição sucessiva da mesma estrutura sintática, preenchida por elementos lexicais diferentes. Em grande número de casos o paralelismo é acompanhado do recurso fonológico da similicadência (identidade de metro, ritmo e rima), incrementando o efeito desejado.´;- Parafrase- É através deste que explicamos ou esclarecemos para o leitor o que foi dito anteriormente, a fim de evitar incompreensões. Ou seja, reapresentam-se conteúdos anteriores em construções sintáticas diferentes, visando uma precisão maior de sentido. São marcadores de reformulação: isto é, ou seja, ou melhor, melhor dizendo, dizendo de outra forma, em outras palavras, etc.

Metodologia

Para este artigo mostram-se apenas algumas das estratégias de referenciação, utilizadas nas cadeias referenciais do textode Ronald Augusto- ZH-2016: "Haverá escritores negros na Feira do Livro?"., em que elas aparecem de

forma significativa. É oportuno salientar que as cadeias referenciais irão ser apresentadas por CRs.

Análises dos dados

A seguir, apresentam-se o texto, mostrando através de análise como as cadeias referenciais são construídas e por quais processos de referenciação elas foram retomadas aos referentes. Os números em colchetes correspondem aos referentes introduzidos (1ª menção ou não) e retomados no decorrer do texto. Não serão analisadas todas as cadeias encontradas no texto, somente, aquelas que estão em negrito e sublinhadas que aparecem com maior evidência, ou seja, “as cadeias referenciais que estão associadas a vários processos de referenciação atuantes na organização textual-interativa , responsável pela organização textual”, (RONCARATI,2010,p.230)

Texto para análise

Haverá escritores negros na Feira do Livro de Porto Alegre ? -

“No dia 7 de julho, postei em minha página do Facebook a seguinte indagação**:quantos e quais escritores negros farão parte da 62ª Feira do Livro de Porto Alegre [1]?** Como é**usual** acontecer**[2]nessas ocasiões [3],** alguém replicou: "Mas**escritor tem cor[4]?".** Ao que eu respondi, de pronto:"**Escritor tem cor, sexo, CPF e RG [5]". Desgraçadamente [6], concepções como essa[7],**não só eu defendo, mas muitos outros, aindaprovocam**[8/Φ]**constrangimentos. Entretanto, o problema[9**] não é nosso** se uma parcela de leitores e fruidores[10]segue depositando confiança na crença anacrônica de uma "arte pura" [11].

Recentemente, tivemos a chance de testemunhar uma discussão[12] muito importante a respeito da invisibilidade dos escritores negros [13] relativamente às práticas seletivas de prestigiamento[14] e de indiferença vigentes no sistema e no mercado literários [15] A esse[16] propósito, evoco aqui **a polêmica causada pela – para dizer o mínimo – incompetência da curadoria da Flip**[17]**que** [18], em **uma edição**[19] tida e havida como **inovadora** [20], porque **dedicada**[21] à produção literária das mulheres [22], não foi capaz de apresentar uma escritora negra[23] sequer para ser integrada**ao evento** [24]. Dezessete escritoras brancas convidadas [25]. Nenhuma negra [26]. Eu posso ainda refrescar a memória do leitor com o episódio da comitiva de escritores brasileiros enviada à Feira do Livro de Frankfurt de 2013 [27]: essa[28] comitiva tinha apenas um ou dois escritores negros [29]. Enfim, trata-se[30/Φ] de uma questão[31] em relação à qual[32] as curadorias de feiras e eventos literários [33] não podem mais se [34]comportar com

indiferença nem esconder seus[34] critérios de escolha atrás de desculpas convencionais e retardatárias [35]. [...]

No caso da Flip[36],por exemplo [37], o curador[38] respondeu às críticas dizendo quetentou**[** Φ39**]**agendar **as participações de Elza Soares e Mano Brown** [40], mas infelizmente, segundo ele[41], as negociações[42] não deram certo. Não tenho nada contra **os dois artistas [43],** pelo contrário, mas **circunscrever a presença negra na literatura contemporânea[44]**apenas **a esses[45]** nomes revela**um total descaso a respeito da riqueza de vozes e de linguagens da autoria negra brasileira[46] que[47]**, pelo menos, já há quase 30 anos vem despertando o interesse de leitores e pesquisadores em todas as partes. Por outro lado, **pelo perfil dos convidados negros** [48] desejados pela **curadoria da Flip [49], o teor da participação negra no evento[50]**não **escaparia à rotina da mera animação de festa**[51], porque, em que pese **a contundência estético-política de Elza e Brown** [52], ainda estaríamos **presos à nossa proverbial dimensão rítmico-musical** [53];**espécie de essência ou de lugar negro tolerado pela casa-grande** [54].

Foi pensando exatamente **nessas imposturas**[55] e **nesses enjoamentospreconceituosos[** 56] que fiz a pergunta já mencionada bem no início desse texto, repito-a: **quantos e quais escritores negros farão parte da 62ª Feira do Livro de Porto Alegre** [57]? Insisto nela[58] porque até agora não obtive resposta completa da **organização da Feira do Livro de Porto Alegre** [56]. Na verdade, consegui uma resposta parcial. Sônia Zanchetta [57], responsável pela **Área Infantil e Juvenil da Feira [58],** confirmou [59/Φ**] a participação, este ano, dosescritores Heloísa Pires Lima, Rogério Andrade Barbosa e Sérgio Vaz** [60]. Além **disso** [61], segundo a organizadora[62], o coletivo de poetas negros Sopapo Poético[63] apresentará um sarau no Teatro Carlos Urbim [64], e o Coral do Centro Ecumênico da Cultura Negra – Cecune [65], se[66] apresentará no encerramento da programação no mesmo teatro [67/ Φ] pelo 16º ano consecutivo.

Vamos por partes. **Os três escritores[68**]mencionados por Sônia Zanchetta [69], a saber, **Heloísa Pires Lima, Sérgio Vaz e Rogério Andrade Barbosa [70**], representam **o vago perfil do escritor que "trabalha na área da literatura afrobrasileira" [71], isto é [72], eles[73**] entram**[Φ]no rol dos escritores negros[74]** devido**à "temática"[75], o que é um erro conceitual [76]. Esse erro conceitual**[77] permite [Φ/78] abrigar, inclusive**, o virtual escritor branco de boa-vontade [79],** só que, **neste** [80] caso, **o problema da invisibilidade do escritor negro[81]**segue **sendo negado [82]**. **Em outras palavras**[83], **esse brancosensível à cultura afro-brasileira** [84] pode **passar a noite inteira, a noite em claro [85],** lendo e **praticando literatura negra** [86], mas na manhã seguinte ainda vai acordar como **um indivíduo branco** [87] . Quanto à participação dos dois coletivos negros[88], entendo que serve como uma espécie de atenuante [89], mas ainda acho pouco e segue na linha de **"abrilhantar" o evento** [90]. Concordo que é possível e estratégico ocupar **esse espaço simbólico** [91]. Romper **o círculo endogâmico da branquitude**[92] usando não apenas**essa expressividade [93]** por meio da qual sempre somos lembrados [[Φ]/94], mas lançando mão também de nossa [Φ/95]reflexão sobre a literatura[95] e seus [96] modos de consagração e exclusão [97].

Com efeito**, a presença da autoria negra na Área Infantil e Juvenil da Feira do Livro de Porto Alegre[98]**é **tímida demais**[99], para justificar **essa**[100] conclusão basta mencionarmos que **a Feira**[96] tem duração de duas semanas, **sua**[97] programação é **intensa, cheia de debates, lançamentos de livros, conversas com escritores, oficinas [98],**etc. E diante de **tudo isso** [99]**a coordenação da Área *Infantil* e Juvenil [100]**traz como contribuição apenas dois ou três escritores negros e dois coletivos de cultura afro [101] para entreter os leitores e visitantes. É **pouco.**[.102..]. Poeta Ronald Augusto

A primeira das cadeias, que corresponde a uma sequência de argumentos do artigo de opinião, pode ser assim descrita:

***CR1 :QUANTOS E QUAIS ESCRITORES NEGROS FARÃO PARTE DA 62ª FEIRA DO LIVRO DE PORTO ALEGRE** [1] →:quantos e quais escritores negros farão parte da 62ª Feira do Livro de Porto Alegre [1]?→; usual acontecer[2];→nessas [3], →quantos e quais escritores negros farão parte da 62ª Feira do Livro de Porto Alegre [36]?; →nela [37];] → organização da Feira do Livro de Porto Alegre[38].; →"abrilhantar" o evento[78].; →esse espaço simbólico [79].; → a Feira [96]].;→ sua [97] ; → intensa, cheia de debates, lançamentos de livros, conversas com escritores, oficinas [98] ;→ tudo isso [99].

[1] 1ª menção: ativação do referente no texto

[2] referente anterior retomado por nominalização: predicação;[3]retomada por pronominalização (anafórico); [36]retomada por repetição; [80] retomada porPronominalização (anafórica); [38] anafórica associativa; [78] nominalização: metáfora avaliativa ; [79] pronominalização anafórica; [96] expressão nominal definida anafórica; [97] pronominalização anafórica; [98]Nominalizações: predicação; [99] Anáfora resumitiva.

***CR2 ESCRITOR TEM COR**?" [4];→[5] "Escritortem cor, sexo, CPF e RG". → Desgraçadamente **[6];**→ concepções como essa**[7];**→provocam **[8/Φ]**→ depositando confiança na crença anacrônica de uma "arte pura" ;.→ [9]". a respeito da invisibilidade dos escritores negros; [[10]".→ às práticas seletivas de prestigiamento e de indiferença [11]; →indiferença vigentes no sistema e no mercado literários [12].; → Esse [13].

[4].1ª menção: ativação do referente no texto; [5] retomada por repetição; [6];retomada por nominalização: predicação; [7] retomada por pronominalização anafórica; [8/Φ] retomada por elipse; [9]→ [[10] ". → [11] →[12].nominalizações: metáforas avaliativas;[13].retomada por pronominalização anafórica

*CR4**AS PARTICIPAÇÕES DE ELZA SOARES E MANO BROWN**[40],→os dois artistas [43]; →circunscrever a presença negra na literatura contemporânea[44] ; → esses[45] ;→ um total descaso a respeito da riqueza de vozes e de linguagens da autorianegra brasileira[46]; →que[47]; → perfil dos convidados negros [48];→ escaparia à rotina da mera animação de festa [51];→contundência estético-política de Elza e Brown [52]; → presos à nossa proverbial dimensão rítmico-musical[53]; → espécie de essência ou de lugar negro tolerado pela casa-grande [54]; →nessas imposturas[55]; nesses enjoamentos preconceituosos[56] [40] 1ªmenção: ativação do referente; [43],→retomada por expressão nominalDefinida.;[44]expressão atributiva,com sentido metafórico por rotulação metalinguística; [45] retomada por pronominalização anafórica; [46] expressão atributiva,com sentido metafórico por rotulação metalinguística; [47] retomada por pronominalização anafórica; [48]; [51] ; [52]; [53] expressões atributivas, com sentido metafórico por rotulações metalinguísticas; [54];{55] anáforas encapsuladoras avaliativas.

***CR 5A PARTICIPAÇÃO, ESTE ANO, DOS ESCRITORES HELOÍSA PIRES LIMA, ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA E SÉRGIO VAZ [60]**. .

Os três escritores [68]→ Heloísa Pires Lima, Sérgio Vaz e Rogério Andrade Barbosa [70];→ o vago perfil do escritor que "trabalha na área da literatura afrobrasileira"→ [71];→ isto é [72;→ eles[73];→ entram [Φ];→ no rol dos escritores negros [74] ;→ à "temática"[75];→ um erro conceitual [76].;→Esse erro conceitual [77] ;→permite [Φ/78] ;→ abrigar, inclusive, o virtual escritor branco de boa-vontade [79],; → neste [80]; → o problema da invisibilidade do escritor negro[81] ; →segue sendo negado [82];→ Em outras palavras [83],;→ esse branco sensível à cultura afro-brasileira [84];→ pode passar a noite inteira, a noite em claro [85],;→ lendo e praticando literatura negra [86],;→mas na manhã seguinte ainda vai acordar como um indivíduo branco [87] .

[60]. 1ªmenção: ativação do referente; [68] retomada por expressão nominal definida;[70] introdução do referente por ;definida, nome núcleo; [71] expressão nominal indefinida, com sentido metafórico por rotulação metalinguística; [72]

expressão sequenciadora de paráfrase; [73]→ retomada pronominal anafórica ; [74] →expressão nominal indefinida, com sentido metafórico por rotulação metalinguística; [75]expressão nominal indefinida, com sentido metafórico por rotulação metalinguística [76].; →expressão nominal indefinida, com sentido metafórico por rotulação metalinguística; [77] expressão nominal demonstrativa, com sentido metafórico por rotulação metalinguística; [Φ/78]→retomada por elipse; [79] e [81]expressão nominal definida, com sentido metafórico por rotulação metalinguística; [80] retomada por pronominalização anafórica ,;→ o problema da invisibilidade do escritor negro[81] ;→ negado [82]. Expressões de nominalizações atributivas→[83];→expressões sequenciadoras de paráfrases [84];→expressões com sentido metafórica por rotulação metalinguística; [85],→ expressões sequenciadoras: paralelismos; vai acordar como um indivíduo branco [87].

Conclusão

O trabalho mostra que descobrir a textualidade através das estratégias de referenciação que apareceram com maior evidência e formaram as cadeias referenciais, que deram sentido para o texto que está organizado linguisticamente desta forma: o referente, inicialmente, introduzido foi retomado e mantido, na sua grande por pronomes anafóricos, bem como por expressões nominais definidas, indefinidas e nominalizações. Houve também diversas formas de introdução de novos referentes. As retomadas por sinônimos também aconteceram bem como as hiperonímias. As elipses que é a omissão do termo ou uma frase que se subentende pelo contexto, uma espécie de reiteração, sem contar com outros efeitos que elas provocam como a concisão e a leveza de estilo, também, manifestaram-se de maneira significativa. As metáforas apareceram no texto de maneira significativa por rotulações metalinguísticas. Quanto aos recursos de algum tipo de recorrência: as repetições propriamente ditas, também conhecidas como recorrência de termos, que consistem na reiteração de um mesmo item lexical, ou seja, intensificadores ocorreram de maneira significativa como, por exemplo, a paráfrase que sinalizou no

texto informações com o mesmo argumento, o mesmo item voltou a ser dito, com palavras diferentes, bem como os paralelismos. Assim, este é um estudo que mostra de maneira singela, o quanto ainda tem que se descobrir sobre o fenômeno textualidade. Esta ferramenta ou análise da referenciação e as cadeias referenciais permitiu melhor compreender os processos da arquitetura semântico-discursiva do texto, bem como desenvolver habilidades e capacidades reflexivas sobre a produção e compreensão de textos.

Referências

ANTUNES,Irandé,**– Lutar com palavras: coesão e coerência .**São Paulo: Parábola Editorial, 2005 .

KOCH, Ingedore. G. V, 1933- **Desvendando os segredos do texto** . São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os estudos do texto**2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2010

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e discurso. **São Paulo: Contexto, 2005**.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

zh.clicrbs.com.br/**havera**-**escritores**-**negros-na-feira-do-livro**-de-Porto Alegre. 6 de ago de 2016 - Poeta Ronald Augusto.

[i] ANA LÚCIA GUBIANI AITA é Professora Mestre em Letras da URI - Câmpus de Frederico Westphalen há 27 anos.

MULHERES NEGRAS: REIVINDICAÇÕES POLÍTICAS NA MÚSICA DE YZALÚ E FEMINISMO NA POESIA EU-MULHER DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Ana Lucia Rodrigues Guterra[i]

> O racismo é um fenômeno ideológico que se manifesta de distintas formas e que preconiza a hierarquização dos grupos, atribuindo a alguns deles valores e significados sociais negativos que servem de justificativa para seu tratamento desigual. Concretamente, nossas sociedades foram estruturadas a partir da definição de lugares sociais para mulheres e para a população negra que não passam pelos espaços de poder e cidadania plena. (Ana Carolina Querino, Coordenadora de Direitos Econômicos do ONU Mulheres Brasil e Cone Sul)

Episódios de racismo são recorrentes no Brasil – alguns vêm à tona, mas a grande maioria deles não. Segundo Rainer Sousa, em nossas origens da sociedade colonial, nosso país é marcado pelo racismo e, particularmente pela exclusão dos negros. Mais que uma simples herança do nosso passado, essa problemática racial toca o nosso cotidiano de diferentes formas. A escravidão africana que foi firmada no país se perpetuou a ideia de que negros tem a responsabilidade dos serviços braçais sendo considerados subalternos.

Ao enfocarmos, mais especificamente, a questão das mulheres negras, sabe-se que em diversos países, elas aparecem como maioria das vítimas em diversos indicadores de violações de direitos humanos – e no Brasil não é diferente. O *Dossiê Mulher 2015*, do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro, aponta que 56,8% das vítimas dos estupros registrados no Estado em 2014 eram negras. E 62,2% dos homicídios de mulheres vitimaram pretas (19,3%) e pardas (42,9%).

A saída social para a mulher negra geralmente, sempre foi, e por vezes continua sendo destinada à pobreza ou a ser objeto sexual dos brancos. A mulher negra possui um caminho na história de invisibilidade ligada ao preconceito, nesse sentido, na Europa do século XVIII, discutia ainda “se as mulheres eram seres humanos ou se estavam mais próximas dos animais irracionais” (PERROT, p.11,

2008). Muitos desses pensamentos limitaram a ação das mulheres no tempo e espaço, colocando-as a margem da história.

> A reflexão sobre a imagem das mulheres também é uma parte importante do enfrentamento a estereótipos discriminatórios que autorizam violências. No caso específico das mulheres negras, no Brasil, esses estereótipos são agravados pela carga histórica escravagista de objetificação e subalternidade que reforçam mitos racistas como o da mulher negra hipersexualizada sempre disponível. (Dossiê Violência contra as mulheres)

Em nosso país não foi diferente, sempre houve muito preconceito racial que minimizaram o espaço dos negros no Brasil, e por consequência, as mulheres negras sofreram muito mais, pois foram expostas à humilhação e violência sendo relegado a elas um espaço de inferioridade em que seus direitos foram negados.

A mulher negra era ignorada e tinha função de procriação preparada para o lar:

> Elas atuam em família, confinadas em casa, ai no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo [...] sua fala em público é indecente. (PERROT,p.17, 2008).

Ela era também explorada em sua sexualidade durante o ciclo do ouro com a cobrança de impostos elas se prostituíam, e isso era justificado. Na falta de trabalho as mulheres negras encontravam na prostituição um meio para sobreviverem e auxiliarem suas famílias. Elas viviam também numa condição servil aos seus senhores que tomavam posse das escravas.

> Diante da situação de extrema pobreza em que as mulheres viviam, a prostituição se constituiu em um caminho obrigatório para que conseguissem pagar o imposto direto e escapar de fiscos, multas e prisões. (DEL PRIORE, 2007,p.158)

Por toda a situação de vida vivida pelos negros no Brasil que tem consequências até hoje é que busca-se abordar o assunto em sala de aula com

alunos do Ensino Médio. Maria Firmina dos Reis foi professora que ajudava na educação dos negros foi romancista e tradutora. E Maria Carolina de Jesus (esta última, cujo centenário é celebrado este ano). Ambas, reconhecidamente contribuíram de forma produtiva e inteligente para a construção de espaços para o protagonismo feminino. A questão dos negros sempre foi motivo temático na literatura brasileira, a poesia negra sempre aborda características que mostram marcas de opressão com sofrimentos passados, as questões religiosas e culturais

Em 2003, a lei nº 10.639/03, tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país. A imposição se aplica a instituições públicas e privadas. A partir da sanção dessa lei, as escolas brasileiras passaram a ter que implementar o ensino da cultura africana, da luta do povo negro no país e de toda a história afro-brasileira nas áreas social, econômica e política.

O conteúdo deve ser ministrado transversalmente, em todo o currículo escolar, com ênfase nas áreas de História Brasileira, Educação Artística e Literatura. "Essa lei é uma reivindicação muito antiga e altera a Lei de Diretrizes e Bases", afirma Roseli Fischmann, coordenadora do grupo responsável pelo documento sobre Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), professora da USP e da Universidade Metodista de São Paulo. "A legislação faz justiça à contribuição que esse grupo esquecido, mas importante, deu ao país", explica ela, que também é expert da Unesco para a Coalizão Internacional de Cidades contra o Racismo e a Discriminação. Segundo Roseli, a lei é um passo importante para o reconhecimento presença histórica dos negros no Brasil e no combate ao racismo. "Uma das formas de discriminar um grupo é silenciá-lo, tornando-o invisível. Isso aumenta o desconhecimento e estimula o preconceito e ignorância".

Yzalú é cantora da música periférica, feminista negra e a música “Mulheres Negras” – composta pelo Eduardo da Facção Central – traz em sua letra muitas pautas e reivindicações políticas, com uma interpretação emocionante para as mulheres negras que assistem o vídeo. Esse episódio despertou em diversas

pessoas a curiosidade de conhecer Yzalú mais a fundo, que conquistou fãs em vários cantos do Brasil com sua musicalidade, acima de tudo, política.

A letra trata sobre as mulheres negras iniciando com o sofrimento histórico vivenciado pelos negros na colônia: “Enquanto o couro do chicote cortava a carne/ A dor metabolizada fortificava o caráter/ A colônia produziu muito mais que cativos/ Fez heroínas que pra não gerar escravos, matavam os filhos”. Em seguida, a letra afirma que apesar da anulação vivida pelos negras, estas não foram vencidas: “Não fomos vencidas pela anulação social/ Sobrevivemos à ausência na novela, no comercial/ O sistema pode até me transformar em empregada/ Mas não pode me fazer raciocinar como criada”.

Yzalú não tem medo de convocar as mulheres para esse enfrentamento político. Ela percebe que há uma cobrança para que artistas negros e do hip hop sejam politizados e militantes. Após, quando tematiza a mulher negra, traz representações que tanto associam a cultura afro-brasileira a corpos oprimidos, encarcerados e subalternos:

> Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo
> As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo
> Lutam pra reverter o processo de aniquilação
> Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão
> Não existe lei maria da penha que nos proteja
> Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza
> De ler nos banheiros das faculdades hitleristas
> Fora macacos cotistas
> Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão
> Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação
> Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
> Falharam na missão de me dar complexo de inferior (YZALÚ)

As mulheres negras têm uma luta maior que as mulheres brancas, elas enfrentam além do machismo o preconceito e o racismo, lutam para reverter tudo o que já foi sofrido e do qual ainda trás as negras isoladas numa prisão em função do preconceito. O eu-lírico afirma que não há lei que os proteja de estarem sempre em cargos inferiores na sociedade e de só terem espaço quando a sociedade é

obrigada a dar-lhes (cotas). Mesmo assim, apesar do sofrimento há a determinação e a valorização própria.

Nos versos: “Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu/ Meu lugar não é nos calvários do Brasil/ Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro/ É porque a lei áurea não passa de um texto morto”. Assim, sabemos que há 128 anos o Brasil considerou ser ilegal o direito de propriedade de um ser humano sobre outro, apesar disso, hoje assistimos à permanência da escravidão sob outras formas.

“Ensinaram que as negras saem do mercado com produtos em baixo da saia/ Não quero um pote de manteiga ou um xampu”. Aqui a frase é criada com conotação claramente preconceituosa, dizendo que o negro vive na marginalidade auto-imposta. O eu-lírico crítica seu próprio povo por se contentar com pouco oferecido pelo governo e critica a inferiorização que a sociedade impõe.: “Fazer o meu povo entender que é inadmissível/ Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino/ Cansei de ver a minha gente nas estatísticas/ Das mães solteiras, detentas, diaristas”. Percebemos o empoderamento feminino da mulher negra quando o eu-lírico afirma que:

> O aço das novas correntes não aprisiona minha mente/ Não me compra e não me faz mostrar os dentes/ Mulher negra não se acostume com termo depreciativo/ Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino/ Nossos traços faciais são como letras de um documento/ Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos/ Fique de pé pelos que no mar foram jogados/ Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados/ Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria/ É atrair gringo turista interpretando mulata/Podem pagar menos pelos mesmos serviços/ Atacar nossas religiões, acusar de feitiços/ Menosprezar a nossa contribuição na cultura brasileira/ Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra. (YZALÚ)

A manta kevlar citada no texto comparando-a a mulher negra é uma alusão a uma fibra sintética de para-aramida, muito conhecida pela sua resistência e leveza, assim, como essas mulheres. Preparadas pela vida para suportar os obstáculos: “O racismo, os tiros, o eurocentrismo”, este corresponde a uma expressão que emite a

ideia no mundo como um todo de que a Europa e seus elementos culturais são referência no contexto de composição de toda sociedade moderna. E por fim, o verso final “Abalam mais não deixam nossos neurônios cativos”, encerra afirmando que apesar do mundo permanecer preconceituoso e ferirem os negros, estes não se submetem a minimização da raça, ainda buscam um lugar de valorização e visibilidade.

Já o poema, Eu-mulher, de Conceição Evaristo percebemos na escrita dos versos que ele exibe um corpo de mulher talhado por significantes que dizem da função geratriz inscrita no corpo da mulher: *“Eu-mulher em rios vermelhos / Inauguro a vida / Em baixa voz / Violento os tímpanos do mundo. / Antevejo. / Antecipo. / Antes-vivo / Antes agora o que há de vir. / Eu fêmea-matriz. / Eu força-motriz./ Eu-mulher / abrigo da semente / moto-contínuo / do mundo”.* É uma poesia de linha feminista que, através da literatura, pretendia-se incentivar uma visão crítica sobre a imagem do negro no Brasil, que era visto apenas como mão-de-obra, “coisa ruim” ou objeto sexual. Mostrando essa visão é possível reverter a imagem negativa do negro na literatura brasileira. Eis o poema abaixo:

> Uma gota de leite/ me escorre entre os seios./ Uma mancha de sangue me enfeita entre as pernas/ Meia palavra mordida me foge da boca./ Vagos desejos insinuam esperanças. Eu-mulher em rios vermelhos/ inauguro a vida. Em baixa voz/ violento os tímpanos do mundo./ Antevejo./ Antecipo./ Antes-vivo/ Antes - agora - o que há de vir./ Eu fêmea-matriz./ Eu força-motriz./ Eu-mulher/ abrigo da semente/ moto-contínuo/ do mundo./(EVARISTO)

O poema ressalta a questão da mulher negra ter conotação sexual e ser usada no sentido lascivo e não ser valorizada como ser humano. Isso, inferioriza e diminui a mulher negra que busca superar todo o passado injusto vivido pela sua raça. Com a música de Yzalú e o poema de Conceição Evaristo, é possível realizar uma experiência reflexiva na sala de aula.

Esta experiência na qual a literatura dialoga com a música através da abordagem da temática da mulher negra mostra a linha feminista em que a mulher reconhece seu empoderamento e valor na sociedade. Trabalhar esta questão de

gênero na sala de aula e diminuir o preconceito é um desafio para o professor que precisa desconstruir pré-noções. Sendo a escola o reflexo da sociedade, convém que o professor seja preparado para lidar com essas questões e conflitos e apresentar aos seus pupilos a diversidade das visões de mundo. É importante reconhecer em si o preconceito e desenvolver o estado de alerta para lidar com situações de intolerância que precisa de atitude combativa.

Referências

DEL PRIORE, MARY. (org.) **História das mulheres no Brasil**; BASSANESSI, CARLA.(coord. de textos) 9. ed. – São Paulo : Contexto, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Eu-Mulher.** Cadernos Negros Disponível em: http://literaturacpm2.blogspot.com.br/2011/10/eu-mulher-conceicao-evaristo_27.html acesso em: 30 ago 2016.

PERROT, MICHELLI. **Minha história das mulheres**. 1.ed.,1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

Brasil Escola. **Dia Nacional da Consciência Negra.** http://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm acesso em 25 de Jul. 2016.

YZALÚ. **Feminista negra da música periférica.** Especial Mulheres Negras. Gênero e sexualidade. http://www.revistaforum.com.br/questaodegenero/2014/03/18/yzalu-feminista-negra-da-musica-periferica/ acesso em 08 de set 2016.

YZALÚ. **Mulheres Negras.** Vagalume. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/yzalu/mulheres-negras.html acesso em 26 de Jul 2016

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Democracia Racial"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>. Acesso em 07 de outubro de 2016.

[i] ANA LUCIA RODRIGUES GUTERRA é Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo - UPF

SABERES E HISTÓRIAS DAS BENZEDEIRAS NO LITORAL DO RIO GRANDE DO SUL: REFLEXÕES PRIMEVAS

Ana Paula Danielli[i]
André Boccasius Siqueira[ii]

Introdução

Benzedeira é geralmente uma pessoa mais experiente e representante dos moradores da comunidade, do sexo feminino, respeitada pelos vizinhos e reconhecida por uma considerada parcela da sociedade em que vive e de regiões adjacentes. Conhece profundamente as plantas locais e regionais consideradas medicinais, com implicações terapêuticas, seus efeitos benéficos e os colaterais. Na região pesquisada, quando o sujeito é do sexo masculino, denomina-se curandeiro.

Para compreender o universo das benzedeiras, especificamente as do município de Capivari do Sul/RS, procurou-se desenvolver uma pesquisa cujo objetivo geral é conhecer a história dessas senhoras benzedeiras e que aspectos elas conseguem expor sobre o ato de benzer – não se quer publicitar as rezas das entrevistadas. Os simbolismos que estão envolvidos nas rezas das senhoras entrevistadas é o que justifica tal reflexão. Através do método *Snowball* serão encontradas as demais benzedeiras. Fez-se duas entrevistas semi-estruturadas com a primeira benzedeira do município de Capivari do Sul/RS. A primeira entrevista ocorreu no mês de julho e a segunda em setembro. É pretensão deste subprojeto entrevistar todas as benzedeiras de Capivari do Sul e compreender seus rituais e impressões ritualísticas.

Localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, o município de Capivari do Sul é relativamente novo, pois sua emancipação ocorreu em 23 de outubro de 1995, pouco mais de 21 anos. Oriundo do município de Santo Antônio da Patrulha, já foi

Distrito de Osório e Palmares do Sul, municípios com os quais tem suas divisas a oeste, norte e ao sul respectivamente. Além de Cidreira e Pinhal a leste.

Capivari do Sul é um município pequeno, porém, estratégico: Está localizado no entroncamento da RS040 e da RST101. Faz parte da história tradicionalista do Rio Grande do Sul. Um município extremamente rural possui em sua extensão territorial uma área de 412, 792 Km². Com uma população de 3890 habitantes, sendo que 3230 localizados em sua zona urbana e 660 na zona rural do município. Apresenta uma densidade demográfica de 9,42 hab./Km², seu IDH é de 0, 766. Dados retirados do censo realizado no ano de 2010 pelo IBGE.

"Capivary" ou Rio das Capivaras foi designação recebida de seus primeiros moradores, os Índios Guaranis, devido à grande quantidade de capivaras existentes às margens do rio. Primeiros relatos encontrados, segundos pesquisadores foi por volta do século X. Com a colonização do país pelos Portugueses, foram escravizados e enviados para as lavouras de cana de açúcar (PEREIRA, 2015).

Banhado pelo Rio Capivari, que doa suas águas para o crescimento econômico e fortalecimento da economia local. Tal curso d'água faz a ligação entre a Lagoa dos Barros, localizada em Osório e a Lagoa dos Patos, a maior do Rio Grande do Sul e uma das mais importantes, devido à grande influência comercial. Às suas margens foi protagonizado um dos maiores feitos da Revolução Farroupilha, a construção dos lanchões que levaram por terra a frota de Guiseppe Garibaldi até a Lagoa do Armazém localizada no município de Tramandaí. Evento que até os dias de hoje é lembrado pelos moradores com muito orgulho.

Seu desenvolvimento econômico surge a partir da monocultura do arroz irrigado e pecuária de corte, por meados dos anos de 1930. Com a mecanização da agricultura nos anos de 1960 e 1970 vistos, sua economia cresce no setor de comércio e serviços. A partir de 1980 surgem indústrias madeireiras e de sementes de arroz, consolidando-o como um município de grande potencial econômico na região.

Uma população que mesmo dentro dessa dicotomia entre o urbano e o rural, instalada por demarcações territoriais e sensos demográficos atuam em comum ao viver dos sujeitos. Mesmo vivendo no que se diz urbano, o capivariense tem ligação direta ou indireta com o campo. Povo que através dos tempos usa os movimentos do rural para transformar o urbano.

O êxodo rural ainda é evidenciado na vida dos estudantes, tanto do meio urbano e rural, pois tendem a deslocar-se para outros municípios a procura de cursos técnicos e superiores, para uma formação completa. Mas em observações, a população de Capivari do Sul demonstra um interesse de retorno às raízes. Esses estudantes saem para concluir seus estudos e muitos que voltam para exercer suas profissões no município. O IDEB de Capivari do Sul deste ano foi de 5,3 nas escolas municipais e 6,8 na escola estadual.

Em sua religiosidade o município se diz de maioria católica, tem em suas raízes muitas histórias de fé e devoção. Há a presença de benzedeiras nas comunidades rurais e na urbana. A tradição de benzer é uma importante fonte tradicional de conhecimentos de saúde e da fauna e flora local, bem como a valorização do feminino nas comunidades patriarcais.

Metodologia

O rastreamento das benzedeiras se dá pela indicação de uma pela outra. Tal método denomina-se *Snowball* ou bola de neve (BAILEY, 1994; BALDIN & MUNHOZ, 2011). Tal técnica é utilizada quando o pesquisador quer uma “seleção intencional de informantes” (ALBUQUERQUE; LUCENA; CUNHA, 2010, p.28). Após, marca-se um encontro com a informante para explicar os objetivos da pesquisa. Depois é realizada uma entrevista semi-estruturada com cada uma das senhoras benzedeiras ou dos senhores curandeiros. Tal procedimento estava previsto para ser realizado no período de junho a agosto de 2016 ou quando as senhoras tivessem disponibilidade para conceder uma conversa gravada. Na prática a

primeira entrevista foi concedida em julho e a segunda em setembro. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Para que possam ser utilizadas as falas, o texto transcrito foi devolvido a fim de que a senhora entrevistada lesse suas entrevistas e autorizou seu uso para fins de interpretação acadêmica.

Resultados e discussões

Encontramos nas entrevistas realizadas uma sábia pessoa, com um conhecimento bastante grande acerca de plantas para uso medicinal. Conhecedora das técnicas de fabricação de xaropes, infusões, pomadas, tinturas com vinhos e com álcool. Uma senhora de 70 anos de idade, mas que tem uma aparência jovial, pois nos momentos em que estivemos juntos, tanto na primeira entrevista quanto na segunda, demonstrou simpatia e bom humor. Demonstra ser bastante modesta acerca do bem que realiza a seus conterrâneos. Em seu discurso de ajudar, manipula as ervas com maestria e sapiência. Muitos são os simbolismos em seu olhar, em seus gestos, em seus silêncios... Dona Margarida – procurou-se utilizar um nome fictício a fim de preservar a identidade da depoente – acompanha nossos gestos, olhares e silêncios, desde o momento em que chegamos em sua residência (no primeiro encontro) e no local onde comercializa artesanato (no segundo encontro) até o retorno ao veículo de transporte. Parece ver além do que vemos... olhando no fundo dos nossos olhos, sem desviar o olhar. Nos indagamos: o que será que está realmente vendo? É a mim que está olhando ou através de mim? Também há acolhida, respeito, envolvimento…

A aprendizagem se deu auxiliando o tio na preparação dos xaropes. Este fato também foi observado no estado da Paraíba por Oliveira e Trovão (2009, p. 248), onde 18,2% dos rezadores entrevistados aprenderam a arte de benzer e rezar com os tios. Dona Margarida relata que quando criança passava o dia inteiro e a noite fazendo xaropadas com o tio com o intuito de aprender com ele o ofício. Participava de todo o processo de confecção dos remédios, desde a identificação das ervas, a colheita, a lavagem, a picagem e o preparo dos medicamentos. Apesar do

aprendizado desde menina, diz ter recebido o dom de Deus. Na pesquisa de Oliveira e Trovão (2009, p. 248), estes revelam que através dos depoimentos de "alguns rezadores, a percepção do que eles chamam de dom ocorre quando, ainda crianças, sentem-se interessados por conhecer as práticas das rezas, tocados por um desejo de aprender a curar fazendo uso das plantas". Percebe-se, portanto, que os rezadores da Paraíba têm a mesma iniciação às práticas de cura que Dona Margarida, moradora de Capivari do Sul, no Rio Grande do Sul.

Sobre a prática da benzedura, num primeiro momento afirma que não o faz... ao ser indagada, na primeira entrevista sobre o tema, sua tia de 92 anos que a visitava e, por conseguinte, nos acompanhava, interpelou os pesquisadores com a afirmativa de que Dona Margarida *"Não benze! Ela é católica…" (SIC)* e mudou de assunto...Dona Margarida apenas baixou a cabeça e manteve-se em silêncio. Em várias pesquisas encontramos a associação entre os adeptos do catolicismo e a prática social de benzedura (OLIVEIRA; TROVÃO, 2009; AGUIAR, 2009; ZEN *et al*., 2012; MOURA, 2011; SILVA, 2014; ARAÚJO; AGUIAR, 2014), associado com as tradições dos primeiros europeus, dos afrobrasileiros e das diversas etnias indígenas brasileiras e da América do Sul.

Quando a entrevistada sentiu segurança e confiança nos entrevistadores, no segundo encontro, relatou diversas ocasiões em que utilizou das rezas/orações para ajudar a curar alguns males de pessoas necessitadas. Elas são recitadas pela entrevistada sempre em silêncio e os beneficiados percebem apenas sua concentração e os gestos de lavar o machucado – relata ter realizado banhos com ervas e sal grosso no pé de um rapaz quando pisou em um prego enferrujado e não dispunha de recursos para o deslocamento ao posto médico naquela ocasião, por ser final de semana deveria deslocar-se para outro município.

Apesar de agir quando necessário, ressalta não ser a detentora de poder, está nas plantas com capacidades medicinais e no transcendental. Nas palavras de Dona Margarida: *"são elas que curam, com a vontade de Deus…" (SIC).* Em seu discurso, há concessão divina, pois *"tudo é feito com fé" (SIC).* Dona Margarida nos relata que seu

dom veio de Deus, seu conhecimento sobre plantas medicinais não veio dos estudos... veio da observação e da transmissão oral. Na pesquisa de Aguiar (2009, p. 50), "o exercício da benzedura envolve todos os aspectos da vida da comunidade […] que, para retribuir o dom recebido de Deus, rezam e curam" os problemas físicos e espirituais da comunidade.

Há vários simbolismos associados ao ato de benzer. Elen Moura relata que em sua pesquisa existe a interação entre o simbólico e o religioso. Dentre o símbolo no concreto, a autora descreve que o "mal é varrido […] do corpo da pessoa com um ramo de vassourinha" (MOURA, 2011, p. 353). A autora vai além exemplificando que o fato do sujeito sentir, ouvir e ver "o pequeno galho, segurado em forma de feixe, eliminando o que se acredita ser a causa do maleficio […] logo após, descartar o ramo que deve ser jogado em água corrente" (MOURA, 2011, p. 353). O ramo de planta, nesse ritual representa o desequilíbrio do organismo, por este motivo é realizado o descarte do mesmo. Outro símbolo do excerto acima é a "água corrente". Ela representa a purificação e, se o galinho pender para baixo significa que havia baixa frequência de energia, se permanecer como estava, o sujeito estava com boas energias.

Sem sucessores na família, não se preocupa, pois tem uma netinha de seis anos que *"me ajuda..." (SIC).* Percebe-se que há uma confiança na neta e poderá passar para alguém da família seus saberes adquiridos com muita empiria.

Quando nos referimos às pessoas que praticam a cura sem nada exigir em troca, estamos falando de altruísmo. Durante nossa segunda entrevista ela conta histórias de pessoas que lhe procuram para curar seus males e mazelas físicas e emocionais, pois também aconselha os mais jovens. Numa ocasião, relata, que aconselhou um jovem ao abandono de drogas lícitas. No decorrer de um tratamento, surpreendeu-o ingerindo-as. Percebeu o constrangimento do jovem que não retornou a sua residência para continuar com as xaropadas. Tempos mais tarde, já maduro, desculpou-se do ocorrido, levando seus filhos com problemas respiratórios para fazerem um tratamento com os xaropes de Dona Margarida.

Diferente das benzedeiras entrevistadas por Oliveira e Trovão (2009, p. 248), que “fazem uso de pequenos ramos de plantas, com porções de caules e folhas, ou pequenas folhas, em suas orações”, Dona Margarida não utiliza esses amuletos, somente a energia nas xaropadas e, quando necessário, lava o local machucado com muita água morna e a erva necessária para a ocasião. O sujeito que a procura precisa confiar em seus xaropes, pois a eles são atribuídos poder de cura. A entrevistada descreveu diferentes plantas que nos livros botânicos são indicadas para as enfermidades relatadas por ela.

Para o trabalho comunitário que realiza, não recebe qualquer pagamento para as atividades de cura que desempenha com tanto amor, dedicação e fé. Distribui xaropes para aqueles que a procuram, de acordo com as queixas. As enfermidades mais comuns são relacionadas aos sistemas respiratório, digestivo nervoso e afecções na pele. Aceita, portanto, doações de açúcar mascavo, somente para a confecção dos xaropes.

Conclusões

Entendemos com Moura (2011) que as benzedeiras são representantes da cultura popular e contribuem para a manutenção da memória e das tradições da comunidade onde estão inseridas. Dona Margarida é um exemplo disso, pois sua iniciação foi com um tio que a ensinou sem medir esforços e ela vem procurando um sucessor. Parece ter encontrado numa neta de apenas seis anos que se interessa pelo que a avó realiza e indaga acerca da utilização dos xaropes.

Os xaropes fabricados com plantas consideradas medicinais associadas a um ingrediente especial – amor – são distribuídos gratuitamente aos que a solicitam. É um princípio das benzedeiras de não cobrar pelo bem que realizam, porque pode não dar certo…

Há rituais fortemente marcados no ato de coletar as plantas certas para a confecção dos xaropes. São seguidos aos detalhes pela entrevistada, como o

horário de coletar, as plantas corretas, e o modo de preparar (quantidade certa de planta, com a parte da planta com o melhor princípio ativo para a quantidade certa de açúcar mascavo necessários para esta fabricação, pois neste xarope não é utilizado água). Há muita memória nos rituais de preparo dos xaropes e no ato de benzer. Dona Margarida não faz registros por escritos: *"Guardo tudo na cabeça" (SIC).* Estes contribuem para a memória histórica da comunidade de Capivari do Sul, no Rio Grande do Sul. A fim de contribuir para que essa não se perca, este projeto foi implantado.

Referências

AGUIAR, Gilberto Orácio de. Mulheres negras da montanha: as benzedeiras de Rio das Contas, Bahia, na recuperação da saúde. *Cibercultura – Revista de Teologia & Cultura*, ano III, n. 21, 2009. Disponível em<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/edicao21/mulheres-negras-da-montanha-as-benzedeiras-de-rio-de-contas-bahia-na-recuperacao-da-saude/>. Acesso em 17 jun. 2016.

ALBUQUERQUE, Ulisses Paulino de; LUCENA, Reinaldo Farias Paiva de; CUNHA, Luiz Vital Fernandes Cruz (Orgs.). *Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobiológica e Etnoecológica*. Recife, PE: NUPEEA, 2010.

ARAÚJO, Júlio dos Santos; AGUIAR, Rodrigo Simas. As Benzedeiras no assentamento Itamarati 1. *8º Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão UFGD; 5º EPEX UEMS*. 2014. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/296.pdf>. Acessoem 25 ago. 2016.

BAILEY, Kenneth. *Methods of social research*. New York: The Force Press, 1994.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. *Snowball* (Bola de Neve): Uma técnica metodológica para pesquisa em Educação Ambiental Comunitária. In: *X EDUCERE Congresso Nacional de Educação*, 2011, Curitiba-PR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. (Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 4. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2015.

MOURA, Elen Cristina Dias de. Eu te benzo, eu te livro, eu te curo: nas teias do ritual de benzeção... *MNEME – Revista de Humanidades*, Caicó, RN, v.11, n. 29, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ifrn.br/mneme/article/view/980/964>. Acesso em 26 set. 2016.

OLIVEIRA, Érica Caldas Silva de; TROVÃO, Dilma Maria de Brito Melo. O uso de plantas em rituais de rezas e benzedeiras: um olhar sobre esta prática no estado da Paraíba. *Revista Brasileira de Biociências*. Porto Alegre, v. 7, n. 3, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/seerbio/ojs>. Acesso em 15 jun. 2016.

PEREIRA, Mário Oli Moreira. O Legado da História no Processo Educacional. In: BORROSO, V. L. M.; BASTOS, P. A. (Orgs.). Raízes de Capivari do Sul. *XXV Encontro dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha.* Porto Alegre: EST/EVANGRAF, 2015.

SILVA, Cláudia Santos da. Rezadeiras: em busca do mito fundador. In: SOUZA, Leliana Santos de; GALVÃO, Patrícia Smith; SANTOS, Carla Renata Santos dos (Orgs.). *Saberes, Práticas e Sustentabilidade:* Indígenas, Afro-Brasileiras e Tecnologias Sociais. Curitiba: CRV, 2014.

ZEN, Ana Maria Dalla; SILVA, Cláudia Feijó da; MORATES, Antônio; PORTELLA, Aline; SILVA; Daniela Amaral da; MINUZZO, David Kura. Entre benzeduras, ervas e rezas: A ação política e cultural das benzedeiras da Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, Brasil. In: *Asensio, Pol, Asenjo & Castro (Eds.)* v. 4, 2012. Disponível em <http://www.uam.es/mikel.asensio>. Acesso em 05 jun. 2016.

Dados gerais encontrados<http://www.qedu.org.br/cidade/164-capivari-do-sul/ideb/ideb-por-escolas>. Acesso em 25/09/2016.Dados gerais encontrados <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=430467>. Acesso em 20/09/2016.

[i] ANA PAULA DANIELLI é graduanda do curso de licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Campus Litoral Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista voluntária do Projeto “Benzedeiras do Litoral Norte do RS”, subprojeto “Benzedeiras de Capivari do Sul”. Endereço eletrônico: anapauladanielli909@gmail.com.

[ii] ANDRÉ BOCCASIUS SIQUEIRA é doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente do curso de licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Campus Litoral Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço eletrônico: andre.siqueira@ufrgs.br.

CADERNOS DE CINEMA PARA PROFESSORES: CINEMA PARAGUAIO CONTEMPORÂNEO – *7 CAJAS.*

Andressa Ribeiro[i]
Rosângela Fachel de Medeiros[ii]

O potencial do cinema e do audiovisual mercosulino enquanto importante represente de povos e de culturas vem sendo estimulado por políticas culturais de incentivo à produção, exibição e distribuição.

Este artigo tem como o objetivo estudar e analisar o filme paraguiao *7 cajas* (2014), codirigido por Juan Carlos Maneglia e Tana Schémbori, enquanto representação da arte e da cultura paraguaia no contexto mercosulino. Nossa análise dará atenção especial ao personagem principal Vitor, que ao longo da narrativa desempenha um papel muito importante para a compreensão de algumas questões identitárias do Paraguai e da America Latina contemporâneos. *7 Cajas* combina a linguagem cinematográfica canônica hollywoodiana à estética neorrealista do cinema contemporâneo, para compor um legitimo trailer de ação composto a partir de repertórios paraguaios. O filme se constrói a partir de repertórios narrativos hollywoodianos do cinema de ação, nutrindo-se da mesma fonte que alicerçou, por exemplo, *Cidade de Deus* (), de Fernando Meireles, outra de suas influências notórias. A utilização dessa linguagem foi algo muito importante para a adesão dos espectadores, principalmente dos jovens. *7 cajas*, assim como *Cidade de Deus* antes dele, utiliza a linguagem do *mainstream* para, no entanto, mudar o foco narrativo da história, tendo como cerne da narrativa a realidade do jovem Vitor e seus amigos e a marginalização do meio social. O filme nos surpreende com a presença *yopará*, dialeto falado pelos personagens, que mescla o espanhol e o guarani, que alguns identificam como um castelhano falado em guarani.

A análise do filme faz parte do projeto "Cadernos de Cinema para Professores: formação de espectadores para cinema mercosulino", que tem como objetivo principal a formação de espectadores para os cinemas mercosulinos através da promoção, disseminação e análise crítica de filmes mercosulinos junto a professores, que serão sensibilizados em vários sentidos (formais, estéticos, narrativos, temáticos) para essas narrativas e, posteriormente, poderão agir como curadores de filmes para seus alunos. Através desse percurso temos como objetivo que esses filmes cheguem a mais pessoas, privilegiando o ambiente educativo como espaço privilegiado para a formação do olhar crítico e das sensibilizações estéticas, bem como para a discussão de temáticas sociais, culturais, artísticas, identitárias, políticas e econômicas, as quais podem ser originadas a partir de uma leitura crítica e atentiva dessas obras. Em última instância, trabalhar com esses filmes é também uma ação de resistência ao colonialismo estético que a cinema de Hollywood exerce sobre os espectadores latino-americanos.

Introdução

A proposta do projeto "Cadernos de cinema para professores" nasce então da constatação da falta de espectadores para os Cinemas Mercosulinos, sendo esse atualmente o seu maior problema. Muitos dos filmes produzidos na região chegam a poucas pessoas. No entanto, isso não significa que as pessoas não estão indo ao cinema, mas, sim, que, ao decidirem ir ao cinema, poucas optam por assistir a produções nacionais ou mercosulinas. Claro que há exceções como, por exemplo, o próprio filme *7 cajas*, que se tornou no maior sucesso de bilheteria do cinema paraguaio de todos os tempos. O que também corrobora outra questão, os filmes nacionais a obter sucesso de público são aqueles que repetem o modelo hollywoodiano de narrativa. Além disso, há uma propensão regional ao sucesso de público das comédias nacionais.

Podemos pensar então que isso decorre do despreparo de nossos espectadores para “lerem” cinemas que trabalhem com linguagens diferentes ao modelo hollywoodiano. Se não estamos preparados para “ler” esses filmes como vamos aprecia-los? É preciso pensar então na formação de espectadores para esses cinemas. Espectadores capazes de optar por um filme nacional em detrimento de um filme hollywoodiano do campo já conhecido e cômodo do cinema mainstream.

Partimos então para o território incerto e questionado da relação entre educação e audiovisual. De maneira geral, nossos educadores estão acostumados a “utilizar” os filmes seja como entretenimento para ocupar o tempo com algo agradável aos alunos, seja como ferramenta para disparar discussões a respeito das temáticas tratas pelas obras. Acreditamos que as duas ações são válidas, mas propomos agregar a cada uma delas uma nova, que é trazer os filmes mercosulinos como maneira de sensibilizar também o olhar desses espectadores para outra forma de fazer cinema.

Para tanto, não é preciso que o professor curador seja um expert em linguagem cinematográfica ou em teorias sobre cinema, é preciso apenas que esse mediador esteja já sensibilizado para esses cinemas e suas múltiplas possibilidades. Dentre as quais, por exemplo, está inclusive a de apropriar-se de modelos estabelecidos por Hollywood como forma de apreender o olhar colonizado de nossos espectadores e assim conseguir inserir alguma espécie de transgressão nesse olhar. Assim, estamos pensando em uma ação mais profundo, que ultrapassa as discussão que podem ser propostas em sala de aula ao se trabalhar com essas obras, estamos pensando que a sensibilização do espectador através do contato recorrente com essas obras pode resultar na formação de um espectador com gostos mais heterogêneos e com o olhar mais crítico e atentivo, pois como disse Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Claro que essa ação quase subliminar terá ainda melhores resultados quando associada ao trabalho refrente à temática das obras e, também, e principalmente, referente à linguagem

cinematográfica e ao contexto sociocultural, político e econômico da produção dessas obras.

Nesse sentido, o público alvo de nossos cadernos, como já diz o próprio nome, são os professores. Nosso objetivo é que essas obras cheguem aos professores e/ou futuros professores a fim de inseri-las em seu repertório audiovisual. Pensamos então no professor como curador que tem o poder de dar visibilidade a essas produções e, assim, atuar na formação audiovisual de seus alunos. Se por um lado estamos à mercê do domínio das produtoras e distribuidoras transnacionais que decidem o que devemos assistir e, efetivamente, assistimos afoitamente. Por outro lado, podemos ver esse consumismo desenfreado de audiovisual como algo que está a nosso favor, pois temos certeza que o audiovisual é um bem cultural que, em suas múltiplas plataformas e formatos narrativos, é muito consumido por todas as camadas sociais. Assim sendo, vislumbramos uma perspectiva favorável de adesão á propostas de trabalho com essas narrativas.

Exibição de filmes em sala de aula: uma missão que passa a ser uma obrigatoriedade

Imbuídos pelos objetivos que traçamos ao propor os “Cadernos de Cinema para Professores”, sabemos que nossa preocupação não estão isoladas e que já há propostas que visam incentivar, inclusive através de lei, a presença do audiovisual (cinema) em sala de aula:

> O Projeto de Lei do senador Cristovam Buarque (PL 185/08) inicialmente acrescentava o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”. (FRESQUET; PAES, 2015, p.4.).

Ao propor a obrigatória da exibição de produções nacionais nas escolas por no mínimo duas horas mensais (ou seja, um filme por mês), o projeto de Lei de Buarque pode ser um caminho para preencher a lacuna entre a produção e a exibição, uma vez que o Brasil é atualmente um dos maiores produtores de cinema da América Latina. Além disso, pode ser utilizado para a formação de espectadores para o cinema nacional para além das comédias produzidas pela Globo Filmes.

> Durante o trâmite da Lei, o senador a justificou conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explica que "a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala". A parte mais pedagógica da justificativa indica que "a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. (FRESQUET; PAES, 2015, p.4-5.).

Há, no entanto, uma preocupação para que o ato de exibir filmes em sala de aula não se transforme em algo banal. O intuito é de que exista uma preparação prévia tanto do professor em relação ao filme quanto desse com seus alunos para que a fruição seja proveitosa. Mas sem retirar da atividade o caráter lúdico, artístico e de entretenimento, pois como referimos, a simples exibição de obras bem escolhidas já realiza por si só um trabalho educativo junto aos espectadores, sejam eles professores e/ou alunos.

As narrativas audiovisuais foram e sempre serão produções educacionais, mesmo quando não estão pensadas nesse contexto. Cada produção apresenta e articula uma série de questões narrativas, estéticas, culturais, políticas, identitárias, linguísticas, etc. que mesmo no mais puro contexto de apenas entreter o espectador, acabam sempre por apresentar alguma coisa nova ao espectador.

Perspectivas a serem abordadas a trabalhar o filme *7 Cajas* em sala de aula

Produzido, em 2012, com direção de Tana Schembori e Juan Carlos Maneglia, *7 caixas*, a principio, leva o espectador a um terreno conhecido, apresentando uma narrativa com todos os repertórios de um filme do gênero de ação bem ao estilo hollywoodiano. Mas, a trama se passa na capital paraguaia, Assunção, no famoso Mercado 4, segundo maior mercado da América Latina. Além da ambientação, o filme está repleto de repertórios identitários paraguaios.

A ação do filme gira em torno de Victor, protagonista da narrativa, um adolescente de 17 anos, que trabalha como carregador de objetos e bagagens. Como todo jovem de sua época, Victor sonha em ter um telefone celular com câmera, e na trama o adolescente não mede esforços para conseguir o aparelho. O filme é ambientado em 2005, ano em que os celulares com câmera chegaram ao Paraguai. Com o desejo de conseguir comprar um telefone celular, Victor aceita o trabalho aparentemente simples de carregar 7 caixas, sem se preocupar em saber o que havia dentro dessas caixas.

7 cajas surpreende e fascina o espectador por apresentar uma trama de filme de ação acontecendo que se passa na periferia de um país latino-americano, e mais do que isso por demonstrar a realidade da cidade e da vida de adolescentes na busca pela sobrevivência. O filme faz o publico acreditar no potencial do cinema paraguaio, que nos surpreende com tal desfecho.

O idioma do filme é o Yopará, um mistura de espanhol e guarani, o filme poderia ser gravado em espanhol, mas aqui a linguagem tem muito significado, pois, é ela que determina um dos aspectos do ambiente no caso o Mercado 4, a língua informal que rege as relações. O Yopará foi oficializada pela constituição paraguaia, passando a ser um dos idiomas oficiais do pais.

A linguagem enquanto manifestação identitária é outro aspecto importante a ser trabalhado em sala de aula, pois, demonstra a riqueza que carrega consigo em sua carga semântica, no caso do yopará, que demonstra a dominação do espanhol

em relação ao guarani, mas que resulta em um dialeto do pais, a linguagem aqui apresentada também é de caráter histórico.

7 Cajas foi o Grande Vencedor do Festival Internacional de Cinema de Brasília (BIFF 2013). “Foi pré-produzido em 2009, filmado em 2010 e finalizado em 2011 com o auxílio do prêmio *En Construcción* do Festival de Cine de San Sebastián, primeira de muitas láureas que o filme viria a receber após o seu lançamento em 2012” (FACHEL, 2013).

Mais do que apenas um filme, *7 Caixas* acabou se tornando uma verdadeira afirmação da identidade nacional paraguaia, bem como um manifesto do cinema paraguaio para o mundo. Vencedor de mais de 20 prêmios internacionais: San Sebastián, Biarritz, Cartagena, Miami e se tornou a maior bilheteria da história da escassa cinematografia paraguaia. Sendo ao lado de *Hamaca Paraguaya* (2006), atualmente, uma das mais importantes obras do cinema recente do país.

Considerações finais

Uma das perspectivas de trabalho com o filme seria comparar a realidade paraguaia apresentada no filme com a realidade brasileira dos espectadores ou conhecida por eles, pois muitos adolescentes se sujeitam ao mundo das drogas, roubos assassinatos para conseguir o que querem, também muitas vezes trabalham como informantes para traficantes. Nesse sentido, o filme poderia ser utilizado para discutir a noção dos jovens de até que ponto se deve tomar certas atitudes para se conseguir o que queremos.

Nesta breve apresentação buscou-se aproximar algumas reflexões, motivadas pela preocupação de trabalhar o cinema latino-americano em sala de aula. Pensando na perspectiva pedagógica, devemos ter em mente a importância de não deixar que a exibição de obras audiovisuais como resultado da Lei se transformar em um evento desprovido de sentido apenas realizado para cumprir uma exigência. No entanto, tampouco devemos tirar a aura lúdica do cinema e

transformar o audiovisual em uma “disciplina”, no sentido mais rígido da palavra. Há que ter cuidado para que o cinema não continue entrando apenas como ilustração para as disciplinas, como mero apoio didático, sem a preocupação em construir conhecimento e “aproximações mínimas com os elementos característicos da linguagem cinematográfica” (FRESQUET; PAES, 2015, p. 171).

Por isso, é fundamental, pensar no acesso antes de tudo, sobre que condições (estruturais, sociais, culturais e econômicas) são indispensáveis para o trabalho com o audiovisual. A importância de trazer o universo do cinema mercosulino parte da necessidade de aproximar professores e alunos da linguagem cinematográfica para além do modelo hegemônico hollywoodiano, visando, em ultima instância, descolonizar o olhar do espectador brasileiro.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Cultura e formação de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Série Formação cultural de professores.* Rio de Janeiro, ano XX, boletim 07, 2010. p. 14-21 (Tv Escola/ Salto para o futuro)

ALVES, Giovanni. O cinema como experiência crítica: tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, Giovanni e MACEDO, Felipe (Orgs.). *Cineclube, cinema & educação.* Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

BAYARDO, Rubens e LACARRIEU, Mônica (orgs.). *Globalización e identidad cultural.* Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 1998.

FABRIS, Elí Henn. “Cinema e educação: um caminho metodológico”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 01, jun. 2008.

FRESQUET, Adriana; PAES, Bruno Teixeira. *Cinema e educação a Lei 13.006:* reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro, Brasil. Editora Universo. P.04-05.2015.

GARRETÓN, Manuel (org.). *El Espacio Cultural Latinoamericano:* Bases para una política cultural de integración. Santiago: Fondo de Cultura Económica / Convenio Andrés Bello, 2003

MEDEIROS, Rosângela Fachel. *7 caixas (7 cajas – 2012), de Juan Carlos Maneglia e Tana Schémbori, Paraguai,* 2013. Disponível em: http://www.dtscinemaemcasa.com/7-caixas-7-cajas-2012-de-juan-carlos-maneglia-e-tana-schembori-paraguai/ Acesso em 10 de setembro de 2016.

---

[i] ANDRESSA RIBEIRO é graduada em Letras na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW – bolsista PIIC-URI. Contato: andressaribeiro20152016@gmail.com.

[ii] ROSÂNGELA FACHEL DE MEDEIROS é professora do Mestrado em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. Contato: fachel@uri.edu.br.

MEMÓRIA SOCIAL, ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO: A PRÁTICA DA ESCREVIVÊNCIA EM *PONCIÁ VICÊNCIO*

Andriéli Santos da Rosa[i]
Denise Almeida Silva[ii]

Introdução

Este trabalho destaca a importância do pensamento teórico acerca da Literatura afro-brasileira produzido por seus próprios praticantes, uma vez que, como Conceição Evaristo descreve, a literatura brasileira se constitui como uma "produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira" (2011, p. 131).

Rememorando sua formação como escritora, Conceição Evaristo destaca a relevância da oralidade em sua formação. Já em seus primeiros anos de vida, ouvia as histórias contadas por sua família, armazenando em sua mente seres mais tarde recriados em sua produção ficcional. Assim, é no espaço e no tempo de infância que Evaristo aprende a gostar de ouvir e contar histórias.

O desejo expresso, desde a infância, de ser uma coletora de histórias, reflete-se em seus escritos, e na construção de alguns de seus personagens, como ocorre, por exemplo, nas obras *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da memória* (2006; 2013) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011).

A memória oral, referendada em textos teóricos e evocada, também, em textos ficcionais por Conceição Evaristo, tem influências da cultura de matriz africana, na qual cumpre um importante papel nas relações sociais. Nesse contexto, lembra-se a figura dos *griots*, contadores de história que utilizavam a força de sua memória. Como Evaristo comenta, "essa prática social, responsável por soldar

gerações diversas dentro e fora da África, acompanhará o homem africano na diáspora, onde o gesto de contador de histórias será repetido em novo território" (EVARISTO, 2008, p. 7). Na prática da griotagem, Evaristo utiliza a memória para contar histórias de uma coletividade, as quais põem em relevo a cultura negra e a forma como o negro tem encontrado (ou não) seu espaço na sociedade brasileira.

Conceição Evaristo se percebe como partícipe de uma sociedade racista e sexista, a qual influiu e influi na sua subjetividade enquanto escritora, no seu desejo de mostrar uma vertente negra feminina dentro da literatura brasileira. Declara-se integrante de uma nova geração de escritoras mulheres que escrevem buscando a afirmação de uma identidade negra, praticando uma literatura que traz a condição do negro e, em especial, da mulher negra brasileira. É uma literatura que traz também a condição dos escritores afro-brasileiros enquanto herdeiros de seres que passaram por todo um processo de escravização. Afirma: "[...] a nossa literatura traz uma outra faceta desse destino também compartilhado enquanto povos da diáspora que foram escravizados no Brasil." (EVARISTO, 2013, transcrito por mim).

A literatura negra contrasta com os estereótipos através dos quais o negro tem sido representado na literatura canônica brasileira: a mulata assanhada, destruidora de famílias, como em *O Cortiço,* o negro infantilizado como em *O Tronco do Ipê,* onde é possível perceber "um imaginário construído em que o sujeito negro surge destituído do dom da linguagem" (EVARISTO, 2011, p. 137). Evaristo, ao contrário, busca tirar a mulher negra da cozinha, do samba, do corpo desejado, e inseri-la na literatura brasileira como protagonista.

Talvez por ser mulher e mãe, a escritora destaca uma forma particular de invisibilidade da mulher negra na literatura brasileira canônica, a qual não retrata a negra como mãe, isto é, como ser capaz de gerar prole, e, assim, contribuir para a formação da sociedade. Na literatura canônica, a mulher negra aparece como infértil (personagens como Rita Baiana e Grabriela não geram descendência) ou como cuidadora da prole alheia, como ama-de-leite. A escritora destaca:

> A representação da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem da mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral" (EVARISTO, 2005).

A escritora questiona se a literatura brasileira estaria promovendo um apagamento da representação materna das mulheres negras, uma vez que,

> [...] há a negação de uma imagem em que a mulher apareça no centro de sua própria descendência. Apagam-lhe sua prole, sua família, pois a imagem de mãe-preta nasce no processo da escravidão e como tal esses filhos não são os seus e sim os de seus senhores. (2006, p. 8).

Na literatura praticada pela geração de mulheres negras a que Evaristo pertence, as personagens negras atuam em formas variadas de resistência e sobrevivência. Descrevendo o ofício dessas escritoras negras, Evaristo diz: "nossas vozes propõem, discutem, demandam. Há muito que dizer. Há muitos espaços ainda vazios de nossas vozes e faremos chegar lá as nossas palavras" (EVARISTO, 2006, p. 121). Não pretende trabalhar com o imaginário social já sedimentado; ao contrário, sua intencionalidade é construir outro imaginário, um outro tipo de texto, que seja capaz de criar empatia com os personagens negros da vida social.

Evaristo ressalta que cabe às escritoras negras inscrever no corpus literário brasileiro uma autorrepresentação, a ficcionalização de um corpo que não é apenas descrito, mas vivido. Nesse sentido, destaca que "a escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra" (2005, p. 6).

Conceição Evaristo expressa seu compromisso autoral de realizar uma escrita baseada na prática da escrevivência, isto é, ficcionalizar a partir de sua posição e vivências como mulher e negra na sociedade brasileira. Concebe sua escrita como uma forma de depoimento em que, já que "[...] a escrita e o viver se con(fundem), sigo eu nessa escrevivência" (2009, s. p). Assim, as imagens da realidade e da ficção se embaraçam na medida em que escreve seus contos, poemas e romances.

O pesquisador Eduardo de Assis Duarte avalia que “a narrativa de Conceição Evaristo filia-se [...] a esse veio afrodescendente que mescla história não-oficial, memória individual e coletiva com invenção literária” (DUARTE, 2007, p.27).

Ao produzir seus textos, destaca como sujeito de sua escrita “o próprio negro, homens e mulheres que vão criar seus textos literários a partir de uma subjetividade negra” (2015, s.p). Para ela, falar da mulher negra é falar de si mesmo, conforme declara em depoimento concedido ao Itaú Cultural:

> [...] quando nós, mulheres negras, (eu acho que posso pensar em termos de mulheres negras, não só a escrita de Conceição Evaristo), mas quando nós produzimos um texto em que estamos falando do outro, né, e que estamos dizendo dessa alteridade humana, nós estamos falando de nós mesmas. (EVARISTO, 2015, s.p).

Deslocando-se, agora, do pensamento ensaístico de Conceição Evaristo para sua práxis ficcional, a próxima seção analisa a prática da escrevivência em *Ponciá Vicêncio*, detendo-se especialmente na existência de uma memória social, de caráter pessoal e coletivo, a qual, ao deslocar-se do presente para o passado da protagonista, inscreve, também, a história do negro escravo no Brasil, da escravidão de fato à nova escravidão causada por contingências sócio-econômicas.

Escrevivência em *Ponciá Vicêncio*

Ponciá Vicêncio é um romance que descreve a trajetória de vida da personagem cujo nome dá titulo ao livro. Inicialmente, apresento breve resumo da narrativa, para depois analisá-la.

Ponciá é jovem descendente de escravos. A família carrega consigo um nome que marca este processo: o sobrenome Vicêncio, que corresponde ao nome do senhor de escravos. Abalado com os maus tratos, o avô tentara suicidar-se, preferindo a morte à escravidão. Impedido pelos companheiros da senzala, guarda da tentativa de suicídio um braço decepado; o pai e o irmão, mesmo libertos, trabalhavam ainda nas terras do senhor Vicêncio.

Ponciá migra para a cidade depois da morte do pai e procura uma vida nova, mas acaba em uma favela, sem seus parentes e com um marido que não a compreende. Suas sucessivas tentativas de se tornar mãe são frustradas; abriga a constante vontade de voltar para casa a fim de reencontrar a mãe e o irmão.

Na cidade e frustrada, por não conseguir ser mãe e por ser incompreendida pelo marido, Ponciá guarda em sua memória lembranças da família e do trabalho que fazia com o barro. Conserva consigo a figura do avô, feita por ela de barro, com o braço cotó. Luandi, irmão da protagonista, também migra para a cidade à procura da irmã; lá, começa a trabalhar e mora em uma delegacia, alimentando o sonho de se tornar policial.

A mãe, ao ficar sozinha em casa, decide abandonar tudo e sair à procura dos filhos. Antes dela, tanto Ponciá como seu irmão Luandi retornam uma vez da cidade para a vila Vicêncio, na tentativa de reencontrar os familiares, mas a tentativa é frustrada.

O romance é narrado baseado em memórias dos personagens e no desejo do reencontro. É a rememoração do tempo vivido em família e na comunidade de ex-escravos, e a avaliação da importância da vivência familiar que impulsiona Ponciá a sair à procura dos seus. Quando, finalmente, os reencontra na estação, o narrador comenta:

> [...] 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 pequena janela, a estatueta do homem-barro enviesada olhava meio para fora, meio para dentro, também chorando, rindo e assistindo a tudo. (EVARISTO, 2003, p.128).

Esta narração evidencia a operação da memória: em sua dupla face, entre o lembrar e o esquecer, inscreve as marcas da ancestralidade que guiam a vida e os desejos de Ponciá. A protagonista é sujeito e agente de sua própria história, herdeira tanto de um passado escravo como de uma ancestralidade marcada pelo mesmo desejo de liberdade já manifesto em seu avô e em seu pai.

O romance foge à estereotipia na construção das personagens. Ponciá não é construída como mulata sensual, nem seu irmão como mulato pernóstico, e sexualmente potente, estereótipos comuns na ficção brasileira já canonizada. Narra, antes, a história de uma personagem fragilizada, que se move na periferia da cidade grande, em busca de realização pessoal e profissional, ambas ultimamente negadas, pelo que Ponciá vem a enlouquecer, em uma dramática denúncia da desigualdade social que marca, ainda, a sociedade brasileira.

Percebe-se, no romance, a valorização da ajuda mútua entre mulheres, especialmente na relação mãe-filha: Ponciá passa boa parte do tempo, em sua infância e juventude, apenas na companhia da mãe, já que o pai e o irmão passam a semana trabalhando para os Vicêncio. Na cidade, sente falta da mãe e do irmão.

Conceição Evaristo pratica uma escrita voltada para as mulheres, negras ou não, que sofrem com a pobreza ou são vítimas da sociedade, como ocorre nesse romance. A escolha de tais temas evidencia o cumprimento da convicção repetidamente expressa por Evaristo de que não pode escrever a partir de nenhum outro lugar a não ser aquele que ocupa como mulher e como negra na sociedade brasileira. Nascida em família de mãe lavadeira, e moradora, em sua infância, em favela, a escritora vivenciou as alegrias e as tristezas do viver periférico. Destaca, pois, processos sociais como deslocamentos, exclusões e inclusões, em uma crítica social centrada, frequentemente, nos dramas, pobreza e desamparo frequentemente vivenciados por tal população.

Referências

EVARISTO, Conceição. Escritora-Leitora: depoimento. [maio de 2015]. São Paulo: *Itaú Cultural*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?t=40&v=dHAaZQPIF8I. Acesso em: 30 set. 2015. Transcrito por: Andriéli Santos da Rosa.

_____. 3 a 1 Entrevista a Escritora Conceição Evaristo. [20 set 2013A]. *Tv Brasil*. Entrevista concedida a L. C. Azedo, L. Santos e A. Mathias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UKyB7b-zX4s. Acesso em: 12 ago. 2014. Transcrito por: Andriéli Santos da Rosa.

_____. V Colóquio Mulheres em Letras, Faculdade de Letras da UFMG: depoimento. [20 de abril de 2013B]. Publicado [2 de set de 2013]. *YouTube/BR*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=heHftI429U4. Acesso em: 01 out. 2015. Transcrito por: Andriéli Santos da Rosa.

_____. Literatura e educação segundo uma perspectiva afro-brasileira. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição*. Literatura, história, etnicidade e educação*: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana. Frederico Westphalen: Editora URI, 2011A. p. 45-54.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição. *Literatura, história, etnicidade e educação*: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora. Frederico Westphalen: Editora URI, 2011B. p. 130-145.

_____. Colóquio de editoras mineiras: depoimento. [maio de 2009]. *Minas Gerais: Faculdade de Letras da UFMG*. Texto publicado no portal Literafro da UFMG.

_____. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. In: *Revista Releitura*. Fundação Municipal de Cultura: Belo Horizonte. Novembro, n. 23, 2008. ISSN1980-3354.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org). *Representações performáticas brasileiras*: teorias, práticas e suas interfaces**.** Belo Horizonte–MG. Mazza edições: 2007. p. 16-21.

_____. Dos sorrisos, dos silêncios e das falas. In: SCHNEIDER, Liane; MACHADO, Charliton (org). *Mulheres no Brasil*: resistência, lutas e conquistas**.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 1-11.

_____. Gênero e etnia: uma escre (vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org). *Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora*. João Pessoa-PB: UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005.

_____. *Ponciá Vicêncio.* Belo Horizonte – MG: Mazza edições, 2003. 128p.

DUARTE, Constância Lima (org). *Escritoras mineiras* – poesia, ficção, memória. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010

DUARTE, Eduardo de Assis. O bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Mazza edições: Belo Horizonte –MG. 2007. p. 22-29.

[i] ANDRIÉLI SANTOS DA ROSA graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: andrielisdr@gmail.com

[ii] DENISE ALMEIDA SILVA é Doutora em Letras. Docente do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI, Frederico Westphalen. Orientadora do trabalho. E-mail: dnsalmeidasilva@gmail.com

PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA. GÊNERO TEXTUAL: CONTOS AFRO-BRASILEIROS – CADERNOS NEGROS

Benise Albarello Rapachi[i]

Introdução

A partir de nossas reflexões em sala de aula, a escolha pelo gênero textual conto vai além de um estudo acadêmico, e sim uma realização pessoal. Serão tratados sobre os Contos Afro-Brasileiros de *Cadernos Negros*, conjunto de contos relacionados às origens afros, organizados pelos autores Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa.

Primeiro passo de nosso estudo é sabermos distinguir entre gêneros literários e gêneros textuais. O gênero literário é classificado, de acordo com sua forma, gênero lírico, gênero épico, gênero dramático e gênero narrativo. Já os gêneros textuais há muito mais formas, dentre elas: carta, editorial, propaganda, receita, notícia, conto, fábula, lenda, entre outros.

Da constante necessidade que o ser humano tem de interagir e comunicar-se com o outro, surgiram os gêneros textuais. Os gêneros textuais não podem ser numerados, visto que variam muito e adaptam-se às necessidades dos falantes. Mesmo que não possamos contá-los, é possível observar que eles possuem peculiaridades que nos permitem identificá-los e reconhecê-los entre tantos outros gêneros. Entre as características dos gêneros textuais estão a apresentação de tipos estáveis de enunciados, além de estruturas e conteúdos temáticos que facilitam sua definição.

Os gêneros são utilizados todas as vezes que os falantes estão inseridos em alguma situação comunicativa. Ainda que inconscientemente, selecionamos um gênero que melhor se adapta àquilo que desejamos transmitir aos nossos

interlocutores, sempre com a intenção de sobre ele obter algum efeito. Seja no bilhetinho deixado na porta da geladeira, seja nas postagens feitas nas redes sociais ou até mesmo nas piadas que contamos para os nossos amigos, os gêneros estão lá, trabalhando a serviço da comunicação e da linguagem.

Além disso, os gêneros podem sofrer modificações ao longo do tempo, embora muitas vezes preservem características preponderantes. Como exemplo dessa evolução, temos a carta, que depois do advento da tecnologia foi transformada no e-mail, meio de comunicação que substituiu o papel, a caneta e a necessidade de postagem pelos correios, visto que pode ser recebido instantaneamente pelo destinatário. Contudo, alguns elementos linguísticos foram preservados, como as saudações, o remetente e, claro, o destinatário.

Gênero Textual: Conto

O gênero textual escolhido *Conto* é prático para ser lido, ou seja, não é tão extenso como um romance por exemplo. Nos tempos atuais onde tudo é mais rápido, essa praticidade tem atraído leitores de todas as idades e níveis intelectuais. Inclusive aqueles que não têm o costume de ler ou que ainda estão começando a adquirir este hábito. Não é um texto denso, que exija grande esforço intelectual para ser compreendido, e por isso mesmo é tão bem aceito em diversos tipos de meios de comunicação, não somente através dos livros.

O conto teve início junto com a civilização humana. As pessoas sempre contaram histórias, reais ou fabulosas, oralmente ou através da escrita. O conceito de conto, hoje em dia, foi ampliado em relação a este citado acima. Isto se dá porque escritores passaram a adotar esse tipo de texto como uma forma de escrever, e essa tentativa tem sido promissora. Além de utilizar uma linguagem simples, direta, acessível e dinâmica o conto é a narração de um fato inusitado, mas possível, que pode ocorrer na vida das pessoas embora não seja tão comum.

Conforme o site <http://www.infoescola.com/redacao/conto/>, o conto pode ser identificado através de algumas características:

- É uma narrativa linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa.
- A linguagem é simples e direta, não se utiliza de muitas figuras de linguagem ou de expressões com pluralidade de sentidos. Todas as ações se encaminham diretamente para o desfecho.
- Envolve poucas personagens, e as que existem se movimentam em torno de uma única ação. As ações se passam em um só espaço, constituem um só eixo temático e um só conflito.
- A habilidade com as palavras é muito importante, principalmente para se utilizar de alusões ou sugestões, frequentemente presentes nesse tipo de texto.
- Além de fecundo na diversidade temática, os contos brasileiros são fecundos na produção. Talvez isso aconteça porque os contos produzidos no Brasil, principalmente a partir do modernismo, tem adquirido identidade própria e se manifestado das mais diversas maneiras, de modo que dificilmente são fiéis às características acima citadas.

O conto é uma obra literária curta e de ficção que cria um universo de seres, de fantasia ou acontecimentos. Como todos os textos de ficção, apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e enredo.

Classicamente, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o romance, o conto tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. Num romance, a trama desdobra-se em conflitos secundários, o que não acontece com o conto.

Proposta Didático-Metodológica

Motivar os alunos para a discussão do tema a partir da reflexão sobre o predomínio de uma determinada imagem do trabalhador escravo na história oficial

do Brasil: o escravo passivo e alienado. O objetivo é desconstruir esta imagem. Para possibilitar esta reflexão, o professor deve propor aos alunos o trabalho de observação e interpretação da charge de Ângelo Agostini:

Fonte: Chalhoub, Sidney. Os Mitos da Abolição. In: TRABALHADORES – Escravos. Campinas, 1989, p. 36-37

Atividades propostas:

1- Observar atentamente cada detalhe da situação retratada na charge e identificar os personagens representados.

2- Descrever a situação representada na charge, ou seja, o que se pode ver sem ainda buscar uma interpretação possível.

3- Interpretar a situação representada na charge, explicando qual é a ideia central da mesma. É importante observar bem como cada sujeito social foi construído na situação representada: vestimentas, objetos, expressões etc.

4- Fazer o debate da ideia central da charge, propondo aos alunos que se posicionem em relação à representação do escravo na visão de Ângelo Agostini.

Possibilidades interpretativas a serem exploradas por alunos e professor na Interpretação da charge:

Na charge, Ângelo Agostini retrata a disputa entre os abolicionistas e os proprietários de escravos no processo de abolição da escravidão no Brasil. Os dois grupos, embora de lados opostos, reforçam a mesma imagem consolidada pela história oficial, segundo a qual os escravos seriam incapazes de se contrapor à opressão do regime escravista e, por conseguinte, de defender os seus próprios interesses. Seriam “vítimas passivas”, à mercê da vontade dos abolicionistas e dos proprietários de terras. Esta interpretação sobre o trabalhador escravo deve ser confrontada com a interpretação que se fundamenta na luta e na resistência dos trabalhadores escravizados no Brasil, legitimando-os como agentes da sua própria história.

Análise Do Conto *Bandelê*

BANDELÊ

Dizem que Bandelê tem uma serpente nos olhos e nem quando ele dorme ela adormece. Essa serpente é como um vigia: observa sempre o que falam, percebe sempre os sutis movimentos dos outros e desvenda até os pensamentos mais íntimos e obscuros de um ser humano. Bandelê é um menino negro.

Dizem que essa é a característica do povo dessa cor, mas ele não sabe responder, só sabe dizer que desde que nasceu desconfia de tudo e que não sabe dormir sem deixar acordada a serpente. Seus olhos se fecham, mas nunca dormem. A serpente de Bandelê 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. Houve um tempo em que essa serpente mostrava sua longa e fina língua para todos os que passavam, mas hoje ela só aparece para quem realmente acha necessário.

O bicho não dá um descanso a Bandelê, e até quando ele não olha, ela escuta, e tortura o menino com os mais hediondos sonhos e pesadelos, com as mais loucas alucinações. Há muita verdade nos olhos que habitam essa serpente e muito veneno também. Quando seus olhos se irritam com o veneno da cobra, o menino não chora, senta e compõe músicas que fazem acalmar a serpente, e ela dança, dança loucamente nos olhos de Bandelê até se acalmar. E nesses dias em que canta, acalmando a serpente, ele consegue dormir e sonhar com flores e sóis, luas e risos. E quando ouve as risadas vindas dos sonhos do músico, a serpente acorda de seu transe, de um só sobressalto, levanta atacando o primeiro que passa, só para lembrar que, ainda, tem muito veneno em si.

Questionário:

1) Qual o tema central do conto?
2) Quais os elementos fantásticos contido no conto?
3) De acordo com o conto, qual a principal característica do povo negro?

Análise da música A CARNE, de Seu Jorge, Marcelo Yuca e Ulisses Cappelletti:

A carne mais barata do mercado é a carne negra (5X)
que vai de graça pro presídio
e para debaixo de plástico
que vai de graça pro subemprego
e pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra (5x)
que fez e faz história
segurando esse país no braço
o cabra aqui não se sente revoltado
porque o revólver já está engatilhado
e o vingador é lento
mas muito bem intencionado
e esse país
vai deixando todo mundo preto
e o cabelo esticado
mas mesmo assim
ainda guardo o direito
de algum antepassado da cor
brigar por justiça e por respeito

brigar bravamente por respeito
brigar por justiça e por respeito
de algum antepassado da cor
brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra (5X).

Esta música é uma forma de denúncia, que expressa às realidades preconceituosas que o negro brasileiro sofre. Pode ser configurada como uma canção de protesto, pois demonstra o débito que nosso país tem com os negros. A justiça com os negros, que também se faz ausente, é retratada na música. Esta questão delicada de preconceito, pouco caso, surge de toda uma herança cultural, desde a época da colonização, com a vinda dos negros para o Brasil, e vale ressaltar que os escravos que eram escolhidos, não eram selecionados necessariamente por conta de sua cor, mas sim por que era a maioria, quase não havia pessoas brancas, pois se houvessem seriam tragas para cá também como escravas.

Porém, esta situação foi se agravando com decorrer do tempo, e a mídia tem sua contribuição muito forte nessa questão, pois reforça estereótipos no formato europeu e branco, fortalecendo preconceitos. Podemos então perceber que a letra retrata, problemas como preconceito racial, ideologia, desigualdade racial e social. Declarando de maneira subliminar que é o momento de mudanças na maneira de pensar a respeito do gênero, é tempo de mudanças de paradigmas sociais, tendo a sociedade o dever valorizar aquele que fez e que ainda faz sua parte de maneira majestosa, contribuindo para a história do Brasil, mesmo com todas as dificuldades vigorantes.

Conclusão

Toda a forma de linguagem é uma forma de comunicação. Apesar de não podermos caracterizar todo tipo de comunicação como gênero textual, de alguma ou

de outra forma expressamos nossos sentimentos, expressões e emoções, através de diálogos e convívios.

Com esses estudos, podemos constatar que os gêneros são utilizados todas as vezes que os falantes estão inseridos em alguma situação comunicativa. Ainda que inconscientemente, selecionamos um gênero que melhor se adapta àquilo que desejamos transmitir aos nossos interlocutores, sempre com a intenção de sobre ele obter algum efeito. Seja no bilhetinho deixado na porta da geladeira, seja nas postagens feitas nas redes sociais ou até mesmo nas piadas que contamos para os nossos amigos, os gêneros estão lá, trabalhando a serviço da comunicação e da linguagem.

REFERÊNCIAS

CHALHOUB, Sidney. Os Mitos da Abolição. In: TRABALHADORES – Escravos. Campinas, 1989.

MANENTI, Caetano. Lista com nomes de navios negreiros escancara cinismo dos comerciantes de seres humanos no Atlântico. In: Geledés, 2015. Disponível em: http://www.geledes.org.br/lista-com-nomes-de-navios-negreiros-escancara-cinismo-dos-comerciantes-de-seres-humanos-no-oceano-atlantico/. Acesso em: jun 2016.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. *Cadernos Negros*, v. 32: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2009.

TURINI, Leide Alvarenga. Plano de aula: sujeitos sociais e interesses enolvidos na abolicao da escravidão no Brasil. In: Geledés, 2015. Disponível em: http://www.geledes.org.br/plano-de-aula-sujeitos-sociais-e-interesses-envolvidos-na-abolicao-da-escravidao-no-brasil/>. Acesso em: jun 2016.

[i] BENISE ALBARELLO RAPACHI é bacharel em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2007), especialista em Ensino da Língua Portuguesa, e Mestranda em Letras pela mesma universidade.

O PARAÍSO É BEM BACANA, DE ANDRÉ SANT'ANNA: UMA LEITURA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO

Bibiana Zanella Pertuzzati[i]
Ana Paula Teixeira Porto[ii]

Introdução

No rol de textos da literatura brasileira, é visível o baixo índice de personagens negros como protagonistas em romances. Em um mapeamento sobre "Personagens do romance brasileiro contemporâneo" realizado por Regina Dalcastagnè (2008), encontra-se os dados que comprovam a diferença quantitativa entre personagens brancos e negros da literatura contemporânea brasileira. De um total de 1245 (100%) personagens, 994 (79,8%) são brancos e 98 (7,9%) são negros, o que significa que em um país amplamente miscigenado como o Brasil, a literatura é, em grande escala, branca.

Além disso, outro dado relevante exposto nesse estudo refere-se ao perfil socioeconômico dos personagens. Enquanto a elite econômica branca apresenta 36,2%, a elite econômica negra é representada por 10,2% dos personagens. Já na representação dos personagens pobres, os brancos são 15,5% e os negros 73,5%. À vista disso, corrobora-se com as palavras da pesquisadora ao proferir que "a literatura segrega os negros nos segmentos de menor renda, mais do que ocorre na realidade" (DALCASTAGNÉ, 2008, p. 93). Com base nessas informações, compreende-se que o preconceito a negros é cultivado na sociedade brasileira e também através dos discursos artísticos.

Logo, encontram-se na literatura brasileira autores contemporâneos como André Sant'Anna que representam a condição subalterna de negros na sociedade brasileira. No ano de 2006 o autor André Sant'Anna lança pela editora Companhia

das Letras o romance *O paraíso é bem bacana*, uma narrativa minimalista que apresenta como personagem principal Manoel dos Anjos, Mané, um jovem negro, filho de prostituta, que vive imerso em uma realidade violenta, tanto moral, quanto fisicamente. O protagonista, que vive em delírios, é apresentado na narrativa por várias vozes, o que ratifica a presença do personagem sem voz, ou seja, Mané mostra-se incapaz de inferir nas situações em que é discriminado, pensa, mas não age, e por este motivo apelidaram-no de Mané.

Em suma, o romance trata de um ataque terrorista provocado por um jovem negro inexperiente, que se converteu ao Islamismo, crente de que ganharia setenta e duas virgens por seguir a tradição islâmica como mártir da fé. Produzido com uso de uma linguagem violenta, torna-se uma leitura inquietante e provocante, traço característico e marcante da literatura do autor André Sant'Anna. Por que o jovem negro da narrativa pode ser um ponto de discussão do romance? Em que medida sua construção pode trazer indícios de uma leitura atenta da condição imposta a negros? A partir de questionamentos como esses, este trabalho apresenta o objetivo de, a partir de observações formais e temáticas do romance *O paraíso é bem bacana*, verificar o papel do negro na narrativa e correlacionar essa questão com a sociedade brasileira atual, entrelaçando literatura e vida social.

Características formais e temáticas do romance

Redigido em 451 páginas que apresenta um único capítulo, *O paraíso é bem bacana* é definido como uma "ficção alucinada, repetitiva e prolixa" (DIAS, 2009, p. 157) que descreve a história de Mané, um garoto pobre e infame que morava em Ubatuba, interior de São Paulo, mas que, pelo seu talento no futebol, obteve a chance de jogar em um time da cidade de Berlim na Alemanha. Sob esse viés, a narrativa estabelece um diálogo com a vida social brasileira: representa o sonho de meninos pobres em "vencer na vida", jogando futebol em países estrangeiros. Pode ser uma possibilidade de a narrativa tecer uma crítica social para perspectivas de

pobres em ascenderem socialmente porque precisam contar com esses esportes para superar sua condição, porém essa é uma possibilidade extremamente remota para a maioria deles.

Dias (2009) caracteriza o romance como uma “ficção alucinada”, pelo fato de Mané viver em constantes delírios eróticos, concretizando por pensamento aquilo que de modo físico sente-se incapacitado e constrangido para colocar em prática. “Prolixa” pela sua extensão e “repetitiva”, uma vez que muitas descrições são verificadas do início ao fim da narrativa, além do uso abusivo de palavrões repetidos, na maioria das vezes, mais de uma vez em uma única frase, como no excerto abaixo em que é possível averiguar um dos delírios proclamado por Mané:

> [...] E elas, setenta e duas que eu contei, fica agora tirando as calcinha com aquele negócio peludo cor de rosa e aquelas corrente tudo de ouro, que é ouro puro mesmo que eu sei, que nem na novela que tinha aquelas mulher que tinha aquelas perna, com aquelas bunda e aqueles peitão que aparecia saindo do lado de fora do sutiã cheio de corrente de ouro e umas moeda e elas vem pra cima de mim e eu não preciso fazer nada, nem ficar com vergonha porque elas tudo me ama mesmo [...] (SANT’ANNA, 2006, p. 09)

No fragmento acima, verifica-se um exemplo encontrado na narrativa acerca dos pensamentos alucinados de Mané. Com ele, também pode-se identificar as outras características apresentadas por Dias (2009), como a questão da repetição de palavras em uma única frase, neste caso, tem-se o pronome demonstrativo aquelas e aqueles, expressos mais de uma vez na construção do texto. As repetições, assim como a falta de pontuação, intencionalmente arranjadas no texto, provocam uma espécie de cansaço no leitor. Entende-se que esta fadiga provocada no leitor é um recurso utilizado para apresentar como é a vida do personagem Mané, ou seja, a maneira como o texto é elaborado permite que o leitor vivencie juntamente com o personagem seus conflitos diários, que são constantes e parecem reiterados, cansativos, desanimadores.

O emprego de palavras chulas, de baixo calão, que permeiam o texto, transmite aos leitores uma ideia da fala local, ou seja, o autor ao representar uma

realidade encontrada na sociedade brasileira, molda a linguagem do texto de modo banalizado. Dessa forma, no que diz respeito aos palavrões, pode-se destacar o impacto provocado nos leitores ao depara-se com a primeira página do livro:

> O Mané podia ter dado uma porrada bem no meio da cara daquele gordinho filho-da-puta.
> Mas não.
> O mané ficou rodando em volta do gordinho filho-da-puta, olhando para os lados, esperando que algum filho-da-puta logo apartasse a briga.
> Mas não.
> Eles eram todos uns filhos-da-puta e queriam ver um filho-da-puta batendo no outro. (SANT'ANNA, 2006, p. 07)

Com base no exposto acima, nota-se que, além da repetição da palavra filho-da-puta, a violência também está presente, tanto moral quanto fisicamente. À vista disso, entende-se que essa violência é uma forma de salientar, para o público leitor, o contexto marginal e agressivo em que os negros se encontram hoje, e a literatura estaria representando a vida real num universo que não se quer apenas fictício. Dessa forma, pode-se pensar em uma reflexão acerca dessa realidade vivenciada por Mané: ao se enfatizar o estereótipo do negro, isto é, rotulá-lo como um ser marginal pelo tom da pele e pela trajetória que ele percorre, o livro seria um exemplo de representação do que a maioria das narrativas brasileiras tem feito – colocar o negro em uma posição de inferioridade sem questionar o porquê dessas possibilidades. Representa algo comum na vida social brasileira sem apelar para questionamentos reflexivos.

Assim, compreende-se que essa obra é um exemplo de ficção contemporânea que apresenta a marginalidade do negro com naturalidade. À vista disso, entende-se que a narrativa aborda uma visão estereotipada da vida em sociedade, uma vez que a violência da linguagem é encarada com simplicidade e sem contestação. Além disso, a repetição de palavras e a negação verificadas neste fragmento também exprime uma ideia de que o personagem está frente a uma briga e não encontra nenhum meio para escapar desta situação desconfortável.

Com base em Pellegrini (2005), acredita-se que a literatura se transforma em representação do real a partir do momento em que ela é inserida no discurso. Logo, para que isso se concretize, o que é visto na realidade torna-se literatura, haja vista a presença contínua dos temas sexo, violência e morte, que se tornaram nos últimos tempos, assuntos indispensáveis para os escritores contemporâneos. Nessa perspectiva, de representação de violência, a autora garante que "a violência, por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira" (PELLEGRINI, 2005, p. 134), o que nos faz refletir acerca do nosso país, visto como uma terra que perpetua violência desde os primórdios de sua existência.

Sob esse prisma, é possível pensar que a caracterização de Mané exposta no livro de André Sant'Anna é uma forma indireta de mostrar o quão a violência é constante no Brasil e ainda como ela impera sobre a população negra. Mané explicita essa condição periférica e tradicional na que homens negros estão historicamente acometidos no Brasil.

Outra característica relevante para o entendimento da trama é a questão do narrador. Nesta narrativa ele apresenta-se predominantemente em terceira pessoa, haja vista a mistura proposital, isto é, a troca rápida e embaralhada de narradores, que ocorre a cada parágrafo exposto no texto. Dessa forma, afirma-se que há mudanças repentinas de vozes no decorrer do texto. Por conseguinte, encontra-se em cada parágrafo uma situação da vida de Mané descrita por uma voz diferente, que na grande maioria das vezes, será dos médicos, mãe, irmã, técnico do time de futebol, vizinhos e colegas do clube, enfim, as pessoas mais próximas do cotidiano do personagem. À vista disso, entende-se que essa mistura de vozes, encontrada na composição da narrativa, contribui para que o leitor compreenda, sob vários pontos de vista, a rotina atormentada do personagem central do romance.

Na narrativa verifica-se mais que um espaço específico em que se desenvolve a história, de Ubatuba a Santos, ambas cidades interioranas de São Paulo, à Berlim na Alemanha. Com base nestas informações, entende-se que estas passagens ocorrem a fim de possibilitar os leitores a acompanhar e experienciar,

juntamente com o personagem Mané, os incidentes ocorridos em sua ascensão profissional.

A partir da leitura do romance, constata-se que o tempo da narrativa é em grande proporção com alteração da ordem temporal, haja vista a presença de analepses, ou seja, há ocorrência de *flashbacks*, voltas ao passado. Dessa forma, nota-se que este recurso garante uma melhor compreensão acerca da trajetória fracassada de Mané, uma vez que a narrativa compreende fatos da infância a juventude do personagem.

O paraíso é bem bacana, como já citado, apresenta como personagem principal Manoel dos Anjos, também conhecido como Mané e posteriormente Muhammad Mané. A voz do protagonista aparece ao leitor somente para descrever os delírios de orgias que ele imagina. Nesta obra, verifica-se a presença de diversos personagens que apresentam voz ativa na narração, como, por exemplo, a mãe e a irmã de Mané, o técnico de futebol, o colega de time Uéverson, entre outros. A partir da leitura, nota-se que cada personagem observado na narrativa, é responsável por atribuir uma vivência que compartilhou com o protagonista Mané, e assim contribuir para a construção da trama.

Ao receber a chance de jogar futebol em um clube da Alemanha, Mané aceita sem contestar, porém, ao conhecer Uéverson, outro brasileiro que também foi convocado para jogar no Hertha Berlin, e os demais meninos do time, o personagem continuou sendo pressionado a sair com mulheres, uma vez que, segundo os colegas, ele não tinha mais idade para continuar virgem. Precisava, então, arrumar uma namorada para não o chamarem mais de “veado”. Sufocado diante desta pressão psicológica, Mané converte-se ao Islamismo e comete um atentado terrorista.

Dessa forma, ao se colocar em uma posição de terrorista, provocando um atentado sob seu próprio corpo, acredita-se que o personagem Mané, sujeito que, segundo as descrições encontradas na narrativa, vivia imerso em uma realidade violenta desde que nascera, apropriou-se com livre arbítrio da violência física, a fim

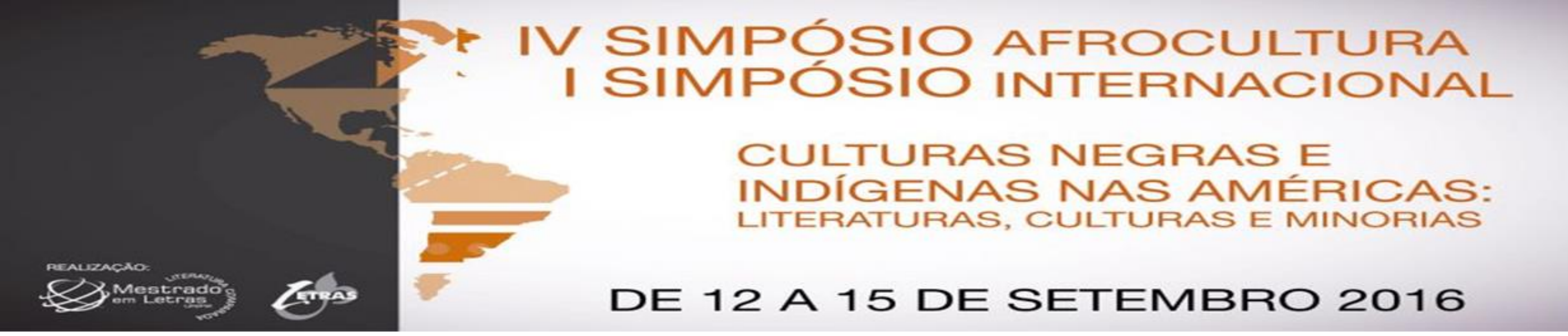
de solucionar seus conflitos pessoais. Contudo, tal acontecimento enternecedor, que provoca indignação no leitor, ainda é um fato comum e banalizado internacionalmente.

Assim, corrobora-se com o pensamento de Dias (2009) ao afirmar que o enredo deste romance é um ataque terrorista provocado pelo personagem Mané, que convertido ao Islamismo, vira homem-bomba, explode-se dentro do campo de futebol, sem atingir ninguém, apenas ele mesmo sofreu as consequências. Internado em um hospital, "destruído pelo impacto da bomba" (SCHOLLHAMMER, 2001, p. 74) Muhammad Mané realiza o sonho de ganhar o paraíso, prometido por Alá para aquele que provar ser um mártir. E em suas alucinações relata como é o paraíso com as setenta e duas virgens que estão sempre a sua disposição para realizar todas as suas vontades.

> A construção do romance é resultado de um enorme esforço estilístico, um mosaico de vozes disparatadas, girando em torno dos mesmos acontecimentos, narrados sempre no limite entre fantasia delirante e algum fio tênue de razão que nunca chega a amarrar o relato a um fio terra ou pretende oferecer dele uma síntese plausível. (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 74)

O pensamento de Schollhammer (2011) ratifica o que já foi exposto até agora acerca do romance de Sant'Anna ao afirmar que a obra é composta por várias vozes, e elucidar a ocorrência das fantasias alucinantes do protagonista. Além disso, o teórico acrescenta que o romance é autorreflexivo, haja vista a simultaneidade entre ficção e realidade, ou seja, todos os acontecimentos presentes na narrativa são fatos fictícios, porém, é possível encontrar ocorrências similares em nossa sociedade atual. Por essa razão é que ocorre a dualidade entre ficção x realidade.

Ademais, verifica-se outro traço característico que permeia a obra de Sant'Anna, trata-se dos recursos estilísticos, que são constantemente utilizados pelo autor para reproduzir de maneira mais próxima do real as gargalhadas e demais sons verificados no texto. As onomatopeias que imitam esses sons, podem ser analisadas no seguinte fragmento: "Rá rá



rárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárárár árárárárárárárárárárárárárárárárárá...” (SANT’ANNA, 2006, p. 111).

Representação do negro na narrativa

Ao realizar uma análise acerca do protagonista da narrativa, o leitor se depara com a imagem de um garoto negro, chamado Manoel dos Anjos, nascido na cidade de Ubatuba, interior do estado de São Paulo. A família do protagonista é constituída por três membros, a mãe e os dois filhos. A personagem mãe é prostituta e alcoólatra, a irmã mais nova já está prometida para o ramo da prostituição assim que atingir os doze anos de idade, e o Mané, que sem uma sólida constituição de família, isto é, presença de pai e mãe, tornou-se um sujeito alienado do mundo.

Quando criança, Mané ia para a escola, mas apresentava dificuldades na aprendizagem, por isso, seus colegas debochavam de sua cara toda vez que ele pronunciava uma palavra que pertencia a fala local, isto é, própria da comunidade que ele estava inserido. Nota-se pelas descrições da narrativa, que o personagem não possuía o corpo perfeito para ser jogador de futebol, mas quando teve a oportunidade de jogar pela primeira vez, encantou a todos por apresentar um talento comparado ao do “Rei Pelé”. Dessa forma, após jogar futebol na categoria Dente de Leite da escola em que estudava, Mané foi descoberto por técnicos de times profissionais, que o convidaram para jogar no Santos Futebol Clube e posteriormente em um time estrangeiro.

A fase das descobertas sexuais exploradas na adolescência é outra característica abordada no romance que define a personalidade de Mané. Para mostrar que era homem de verdade, o jovem era obrigado pelos amigos a praticar onanismo, e foi a partir desta prática que o menino encontrou uma fonte de prazer, que lhe permitia esquecer da violência que o cercava, tanto física quanto moralmente. A partir disso, Mané começou a reproduzir cotidianamente em seu

imaginário cenas eróticas, rememorando imagens de filmes e de revistas assistidos com os amigos.

Por não ter voz ativa e aceitar ser chamado como um sujeito desinformado, Mané era tratado por todos que conviviam com ele como um ser ignorante, uma vez que se permitia passar por situações repugnantes e nojentas que provocam sensações desagradáveis no leitor no momento da leitura, como mostra o fragmento:

> Enquanto o filho-da-puta do Carioca segurava o Mané, sob o olhar justo dos dois PMS, o filho-da-puta do Levi enfiou na boca dele, do Mané, a segunda fatia de pão com bosta, mijo, cuspe e tudo quanto é tipo de merda que fica na privada fedorenta de um banheiro imundo de uma lanchonete suja de uma cidade pequena filha-da-puta. (SANT'ANNA, 2006, p. 111)

Nota-se, na leitura do romance, que o personagem negro é desconstruído como sujeito da narrativa, uma vez que este é silenciado e sofre calado, como é possível identificar no fragmento anterior. À vista disso, cabe ratificar as palavras de Luciano (2012) ao afirmar que o negro na literatura brasileira é verificado nas obras somente como objeto, haja vista o modo como é inferiorizado etnicamente em relação aos personagens brancos:

> Ao analisar as obras da Literatura Brasileira, percebemos que o negro dentro dessa escrita literária é quase sempre evidenciado com estereótipos negativos, nesse sentido, a significação desse grupo étnico nas obras, quase sempre aparece de modo pejorativo, submetendo-o a humilhações, às vezes percebe-se até um preconceito explícito, que deixa transparecer atitudes de rejeição [...] (LUCIANO, 2012, p. 307)

Ainda com base no suporte teórico de Luciano (2012), cabe afirmar que a representação do personagem Mané, o garoto negro da narrativa, é estereotipado e perdura desde o período colonial brasileiro, em que era costume rotular o negro nas páginas dos livros. Além disso, remete-se à diferença entre "Literatura Brasileira" e "Literatura Afro-Brasileira": enquanto a literatura brasileira prioriza o negro como

objeto, a literatura Afro-Brasileira preocupa-se em denunciar esta perspectiva, a fim de tornar o personagem um sujeito e não um ser excluído da nossa sociedade.

> Ao fazer esta abordagem, dentro de uma perspectiva social, fica evidente que o negro, por seu histórico de exclusões e séculos de escravidão, ainda não conseguiu se inserir na sociedade, pois ainda sofre com esse processo discriminatório [...] (LUCIANO, 2012, p. 314)

Isso posto, entende-se que é por causa deste viés de exclusão social que o negro ainda sofre discriminação em nossa sociedade. Ao analisar o personagem Mané, compreende-se que ele é uma "caricatura", ou seja, uma representação de muitos outros jovens que sonham em sair das pequenas cidades brasileiras e garantir uma vida melhor através do futebol. Além disso, ao final da narrativa, um dos narradores se questiona sobre quem foi o Mané, e apenas se lembra de um gol que ele convertera na final de um campeonato paulista, sem atribuir importância sobre sua pessoa, o que ratifica a ideia inicial de que o Mané está representando todos os jovens que sonham com a ascensão pelo esporte. Confirma-se aí outro estereótipo: o de que o negro, para ganhar a vida e ascender, só tem essa possibilidade se tiver talento futebolístico. De outra maneira, como com esforço e capacidade intelectual, parece não haver possibilidade.

Considerações Finais

Este trabalho procurou contemplar a representação do personagem negro verificado no romance *O paraíso é bem bacana*, de André Sant'Anna (2006) a fim de relacionar o papel do negro na narrativa e na sociedade brasileira atual. Além disso, também foram apresentadas as principais características, tanto formais, quanto temáticas da narrativa. Destaca-se que o romance é uma narrativa minimalista e violenta em toda sua composição.

A imagem do negro apresentada na narrativa, sob o olhar de um homem branco, é uma visão de personagem sem voz, tratado como objeto, uma vez que é

sempre visto a distância. Seria o mesmo distanciamento que, na vida real, a sociedade faz. É também uma representação do negro com caráter estereotipado. Dessa forma, essa constituição de personagem permite refletir criticamente acerca da presença do negro na nossa sociedade, como um ser que não pertence à elite social brasileira.

Outrossim, é possível destacar que o título do romance evidencia que viver em alucinações, como ocorre com Mané, é melhor e mais saudável do que estar imerso na realidade brasileira que se encontra hoje, haja vista a presença contínua da desigualdade social e da violência, que se tornou banalizada no meio.

Referências

AZEVEDO, L. André Sant'Anna - *O paraíso é bem bacana* São Paulo: Companhia das Letras, 2006. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, nº. 27. p. 171-175. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2118/1683> Acesso em: 03 set. 2016.

CASTILHO, S. D. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. *Olhar de professor*, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1418**>** Acesso em: 10 out. 2016.

DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 87-110. Disponível em: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2021/1594> Acesso em: 03 set. 2016.

DIAS, A. M. *O paraíso é bem bacana*: a última "teogonia às avessas" de André Sant'Anna. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 33, p. 157-170, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/1982/1553> Acesso em: 03 set. 2016.

LUCIANO, H. J. O negro na Literatura Brasileira: de objeto a sujeito. In. *Educação e movimento.* Anais da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2012, p. 296-317.Disponível em:<www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/.../onegronaliteratura.pdf Acesso em: 10 out. 2016.

PELLEGRINI, T. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Crítica marxista*, n. 21, p. 132-153, 2005. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica21-A-pelegrini.pdf> Acesso em: 10 out. 2016.

SANT'ANNA, A. *O paraíso é bem bacana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCHØLLHAMMER, K. E. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

[i] BIBIANA ZANELLA PERTUZZATI é graduada em Letras – Português e Mestranda em Letras pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Contato: bybypertuzzati@hotmail.com

[ii] ANA PAULA TEIXEIRA PORTO é professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI– Câmpus de Frederico Westphalen. Contato: anapaula@uri.edu.br

GARANTIAS FUNDAMENTAIS DO CIDADÃO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Bruna Sponchiado[i]
Fábio José Wichineski[ii]
Jacó Ziech[iii]
Jean Mauro Menuzzi[iv]

Introdução

Os direitos e garantias fundamentais representam aquilo que há de mais valoroso em um grupamento social e que deve ser protegido, inclusive, de um possível excesso do Estado.

Nesse sentido, conforme o grupo social e a época, também variam os valores a ele inerentes e, logicamente as garantias dos indivíduos que a ele compõem.

A intenção do presente artigo é buscar um apanhado histórico, demonstrando como foram construídas as garantias fundamentais que hodiernamente temos em nosso sistema, entendendo qual sua real compreensão e proteção para uma correta aplicação.

A evolução histórica dos direitos e garantias fundamentais

Ao analisar a evolução histórica dos direitos e garantias fundamentais pode-se afirmar que, sem dúvida, seu surgimento pode ser apontado como uma grande evolução histórica e social, que levou a sua consagração e ao que se apresenta hoje.

Direitos humanos na Antiguidade Clássica

Com o passar do tempo, a sociedade se deparou com a necessidade de proteção de alguns direitos inerentes ao ser humano, compreendendo que sem a proteção destes direitos, jamais haveria uma sociedade justa, que pudesse perdurar ao longo dos anos. Eis que surge a compreensão que se deveria proteger um bem jurídico que se encontra acima de todos os outros e que serviria de norte a todos os demais direitos constantes do ordenamento jurídico, bem este denominado bem da vida, e vida esta com dignidade, e com isso a dignidade da pessoa humana ganha relevo, por certo, fundada nas transformações sociais, e nas exigências de uma sociedade que clamou tal proteção.

Desta forma, percebe-se que o reconhecimento de direitos humanos, assim como a positivação dos direitos fundamentais apenas foi possível através da evolução histórica, ou seja, tais direitos não surgiram todos de uma vez, mas foram sendo descobertos, declarados conforme as próprias transformações da civilização humana, sendo a luta pela limitação do poder político um dos principais fatores para o acolhimento destes direitos. (COMPARATO, 2010, p. 52).

Neste período axial da história, as sociedades eram governadas por soberanos que eram tidos como reis supremos, os governos eram instituídos para benefício próprio dos governantes e não dos governados. Comparato (2010) leciona que:

> A eclosão da consciência histórica dos direitos humanos só se deu após um longo trabalho preparatório, centrado nas limitações do poder político. O reconhecimento de que as instituições de governo devem ser utilizadas para o serviço dos governados e não para benefício pessoal dos governantes foi um primeiro passo decisivo na admissão da existência de direitos que, inerentes à própria condição humana, devem ser reconhecidos a todos e não podem ser havidos com mera concessão dos que exercem o poder. (COMPARATO, 2010, p. 53).

Entende-se neste contexto que a primeira manifestação de limitação do poder político deu-se no século X a.C. quando se instituiu o Reino de Israel, tendo por Rei

Davi, que se proclamava um delegado de Deus, responsável pela aplicação da lei divina e não como faziam os monarcas de sua época proclamando-se ora como o próprio Deus ora como um legislador que poderia dizer o que é justo e o que é injusto. (COMPARATO, 2010, p. 53).

Esta manifestação política fez com que surgisse o então hoje denominado Estado de Direito, como uma organização política onde os governantes criam o direito para justificar seu poder, porém subordinados aos princípios e normas elaboradas por uma autoridade superior. (COMPARATO, 2010, p. 53).

Direitos humanos no período medieval

Prosseguindo o trabalho, tratar-se-á agora da evolução dos direitos na Idade Média, a qual foi caracterizada pela descentralização política, ou seja, a existência de vários centros de poder, pela influência do cristianismo e pelo feudalismo, decorrente da dificuldade de praticar a atividade comercial. A sociedade estava dividida em três estamentos, o clero, com função de oração e pregação, os nobres com o objetivo de vigiar e proteger e o povo com a obrigação de trabalhar para o sustento de todos.

> [...] apesar da organização feudal e da rígida separação de classes, com a consequente relação de subordinação entre o suserano e os vassalos, diversos documentos jurídicos reconheciam a existência de direitos humanos, sempre com o mesmo traço básico: limitação do poder estatal [...] (MORAES, 2000, p.25).

Nota-se que foi a partir da segunda metade da Idade Média que começou a se difundir documentos escritos reconhecendo direitos a determinados estamentos, a determinadas comunidades, mas nunca a todas as pessoas, principalmente através de forais ou cartas de franquia.

Dentre estes documentos, está a Carta Magna, outorgada por João Sem-Terra em 15 de junho de 1215 que devido há pressões exercidas pelos barões decorrentes do aumento de exações fiscais para financiar campanhas bélicas e

pressões da Igreja para o Rei submeter-se à autoridade papal. Esta Carta previa entre outras garantias: “a liberdade da Igreja da Inglaterra, restrições tributárias, proporcionalidade entre delito e sanção...; previsão do devido processo legal...; livre acesso a justiça...; liberdade de locomoção e livre entrada e saída do país.” (MORAES, 2000, p.25).

Mesmo esta carta sendo adstrita ao reino inglês, ela teve grande relevância para o mundo, pois marcou um momento histórico em que foram garantidos direitos de liberdade e de limitação do poder político. A Cláusula 39 da Magna Carta, considerada uma das principais pela doutrina, releva a supremacia da lei ao dizer que:

> Nenhum homem livre será preso, encarcerado ou privado de uma propriedade, ou tornado fora da lei, ou exilado, ou de maneia alguma destruído, nem agiremos contra ele ou mandaremos alguém contra ele, a não ser por julgamento legal dos seus pares, ou pela lei da terra. (CASTILHO, 2010, p. 30).

Neste período nem todos os homens eram tidos como livres, a cláusula garantiu os direitos apenas dos homens livres. Ter pessoas sob o jugo da servidão parece hoje totalmente incabível. No entanto, para a época de servos e senhores feudais, este dispositivo era visto como expressão de grande conquista social, pois pela primeira vez o poder do rei era limitado institucionalmente.

Direitos humanos no período moderno

O período moderno teve início a partir do ano de 1453, marcado pela tomada de Constantinopla, até a Revolução Francesa, em 1789. A descentralização política, o predomínio do magistério da Igreja Católica, o estilo de vida feudal, que caracterizaram a idade média, aos poucos deixam de existir dando lugar à criação da sociedade moderna.

Este momento histórico foi bastante marcado pela influência de grandes pensadores, como Locke, Rousseau e Montesquieu, que foram tidos como os

responsáveis pela elaboração do chamado Estado moderno. Os iluministas defendiam a finalidade ética do Estado, onde se busca o bem comum, colaborando para a criação de mecanismos que tornasse possível a participação popular nas decisões políticas, bem como a limitação do poder político estatal. (MARMELSTEIN, 2009, p. 39).

O desenvolvimento do comércio fez com que surgisse uma nova classe social, a burguesia, que até então não participava da sociedade feudal. A partir destas ideias, com as chamadas revoluções liberais ou burguesas, é que foi possível a criação do Estado Democrático de Direito. Este, que surge decorrente de diversas declarações de direitos proclamados dali em diante, garantindo os direitos civis e políticos, conhecidos como fundamentais de primeira dimensão. (MARMELSTEIN, 2009, p. 39).

Neste período histórico foram criadas importantes declarações que contribuíram para a construção e manutenção dos Direitos Humanos. Bill of Rights, de 1689 na Inglaterra, decorrente da perda do poder pelo Rei Jaime II, não é caracterizada como uma declaração de direitos humanos propriamente dita, como as que ocorreram um século depois na França e nos Estados Unidos. Porém, como afirma Alexandre de Moraes:

> [...] significou enorme restrição ao poder estatal, prevendo, dentre outras regulamentações: fortalecimento ao princípio da legalidade, ao impedir que o rei pudesse suspender leis ou a execução das leis sem o consentimento do Parlamento; criação do direito de petição; liberdade de eleição dos membros do Parlamento; imunidades parlamentares; vedação à aplicação de pena cruéis; convocação freqüente do Parlamento. (MORAES, 2000, p. 26).

A partir da votação da declaração de direitos pelo parlamento inglês, esta passou a ser considerada como lei fundamental do reino, onde o monarca era obrigado a obedecer princípios legais. Além dessa mudança, se destacam alguns direitos fundamentais igualmente assegurados nos ordenamentos atuais, como o direito de petição e a proibição de penas cruéis.

Posteriormente, e com idêntica importância, na evolução dos direitos humanos, Thomas Jefferson, em 16 de junho de 1776, divulgou na Virgínia um documento no qual, pela primeira vez, foram assegurados os direitos humanos.

A Declaração de Direitos de Virgínia teve como elemento preponderante a limitação do poder estatal. O povo da colônia inglesa sofria com a elevada e sucessiva tributação de seu governo devido às despesas da guerra entre Inglaterra e França. Além destes, outros fatores levaram os colonos a se reunirem em assembleias e daí se deu o surgimento desta importante declaração de direitos humanos. Moraes, ao tratar deste documento, afirma que:

> [...] a Seção I já proclama o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Outros direitos humanos fundamentais foram expressamente previstos, tais quais, o princípio da legalidade, o devido processo legal, o Tribunal de júri, o princípio do juiz natural e imparcial, a liberdade de imprensa e a liberdade religiosa [...].(MORAES, 2000, p. 27).

Passados alguns dias da publicação dessa declaração surge a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, documento de inigualável valor histórico que também foi produzido basicamente por Thomas Jefferson.

> Igualmente, a Constituição dos Estados Unidos da América e suas dez primeiras emendas, aprovadas em 25-9-1789 e ratificadas em 15-12-1791, pretendem limitar o poder estatal estabelecendo a separação dos poderes estatais e diversos direitos humanos fundamentais: a liberdade religiosa; inviolabilidade de domicílio; devido processo legal; julgamento pelo Tribunal do Júri; ampla defesa; impossibilidade de aplicação de penas cruéis ou aberrantes. (MORAES, 2000, p. 28).

Porém, foi em 26 de agosto de 1789, que surge na França a mais importante e famosa declaração de direitos fundamentais, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a qual consagrou a normatização desta universalidade de direitos.

Esta declaração trouxe diversas e importantes previsões de defesa aos direitos humanos, onde, podem-se destacar os seguintes direitos fundamentais: “princípio da igualdade, resistência à opressão, associação política, princípio da legalidade, princípio da reserva legal e anterioridade em matéria penal, princípio da

presunção da inocência, liberdade religiosa, livre manifestação do pensamento". (MORAES, 2000, p. 28).

Da mesma sorte, dela é que surgiu o lema liberdade, igualdade e fraternidade, que segundo Comparato:

> Na tríade famosa, foi sem dúvida a igualdade que representou o ponto central do movimento revolucionário. A liberdade, para os homens de 1789, limitava-se praticamente à supressão de todas as peias sociais ligadas à exigência de estamentos ou corporações de ofícios. E a fraternidade, como virtude cívica, seria o resultado necessário da abolição de todos os privilégios. (COMPARATO, 2010, p. 148).

Importante destacar a influência desse documento nos dias de hoje por ter sido a primeira declaração de direitos e fonte de inspiração para outras que vieram posteriormente, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1948.

Direitos Humanos no período contemporâneo

Foi neste período que ocorreram as maiores efetivações dos direitos humanos fundamentais, que continuaram durante o constitucionalismo liberal do século XIX. Para os direitos humanos esta época desencadeou grandes avanços como a luta contra a escravidão, a regulação dos direitos do trabalhador assalariado e o direito humanitário, decorrente dos conflitos armados. O principal fato que fez com que este processo se desencadeasse foi o desenvolvimento industrial com suas consequentes manifestações trabalhistas e as duas grandes guerras mundiais. (COMPARATO, 2010, p. 148).

Neste período da história, surge a segunda geração dos direitos humanos, referentes aos direitos econômicos, sociais e culturais. Destaca-se como relevante marco histórico, com relação aos direitos sociais e do trabalho, a promulgação da Constituição Mexicana em 1917, vigente até hoje, por ter sido o primeiro documento

oficial a garantir os direitos trabalhistas no mundo, além de permitir reformas liberais, como a agrária. Alexandre de Morais em sua obra ressalta que:

> A Constituição Mexicana de 1917 passou a garantir direitos individuais com fortes tendências sociais, como por exemplo, direitos trabalhistas (art.5°- o contrato de trabalho obrigará somente a prestar o serviço convencional pelo tempo fixado por lei, sem poder exceder um ano em prejuízo do trabalhador, e não poderá compreender, em caso algum, a renúncia, perda ou diminuição dos direitos políticos ou civis. A falta de cumprimento do contrato pelo trabalhador, só o obrigará à correspondente responsabilidade civil, sem que em nenhum caso se possa exceder coação sobre a sua pessoa), a efetivação da educação (art. 3°, VI e VII - a educação primária será obrigatória; toda educação ministrada pelo estado será gratuita). (MORAES, 2000, p. 30).

Percebe-se sua importância, pois após sua promulgação é que ocorreram grandes manifestações trabalhistas, dando origem, em 1919, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, e a proteção do trabalhador passou a ter abrangência interestatal.

Após este momento, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, como medida a fim de garantir a sobrevivência da humanidade. Esta, por sua vez marcou como nenhum outro conflito a história da humanidade.

Percebida a necessidade de se tomar alguma providência a fim de garantir a sobrevivência da humanidade, com base no respeito à dignidade humana, em fevereiro de 1946, durante a sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, ficou acertada a criação da Comissão de Direitos Humanos. Esta comissão deveria elaborar uma declaração de direitos humanos e criar mecanismos que garantissem o seu cumprimento. (COMPARATO, 2010).

De tal sorte que, em 10 de dezembro de 1948 a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos com votação unânime de 48 Estados, sem nenhum voto contra, e com apenas oito abstenções. Nesse sentido, afirma Schiavon:

> Essa nasce de um forte consenso, não houve voto contra; é universal e supranacional. Representa a idéia de universalidade de direitos humanos centrados no indivíduo como sujeito de direito. Daí afirmar-se que marca um ponto decisivo na história do reconhecimento e proteção dos direitos fundamentais. [...] Se antes os Estados encontravam-se "fechados" em seus direitos positivos nacionais, nesse momento, surgiu uma proposta para todos os indivíduos, em qualquer Estado. Proclama a igualdade, liberdade e fraternidade; condena a escravidão, tortura, penas ou trabalhos cruéis, subumanos ou degradantes; reconhece a pessoa jurídica; protege a vida privada e intimidade familiar, honra e reputação; protege igualmente os direitos básicos, trabalho e remuneração digna, dentre outros. (SCHIAVON, 2004, p. 172).

Como a Declaração Universal de 1948 não possui força vinculante que assegure a observância e proteção destes direitos, foram criados em dezembro de 1996, dois pactos internacionais, a fim de tornar a Declaração juridicamente mais vinculante. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, que instituiu o Comitê de Direitos Humanos responsável por julgar denúncias de violação de direitos humanos em face de qualquer dos Estados-Partes. Porém, antes de obter esta força vinculante, alguns tribunais já aplicam as normas desta declaração em julgamentos de casos de violação dos direitos humanos. (COMPARATO, 2010).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo começou a vivenciar um período de grandes evoluções sociais, industriais, tecnológicas e científicas que culminaram com o que se está vivendo nos últimos anos. Comparato trata o século XX como o momento em que o homem adquiriu poder sobre a natureza.

> O homem tornou-se, definitivamente, "senhor e possuidor da natureza", inclusive de sua própria, ao adquirir poder de manipular o patrimônio genético. Mas, ao mesmo tempo, pela espantosa acumulação de poder tecnológico, jamais como nessa centúria o engenho humano foi capaz de provocar uma tal concentração de hecatombes e aviltamentos; nunca como hoje a humanidade dividiu-se, tão fundamente, entre a minoria opulenta e a maioria indigente. (COMPARATO, 2010, p. 562).

Além da diferença econômica, relatada na citação acima, muitas outras marcam o atual momento histórico, estas, afloradas principalmente pela globalização. Neste contexto, abre-se espaço para se fazer alusão às outras

dimensões de direitos fundamentais. Após emergirem os valores considerados de liberdade e de igualdade[1], caracterizados como direitos de primeira e segunda geração de direitos fundamentais, respectivamente, surgem nesse contexto evolutivo da humanidade outras dimensões de direitos. Nesse sentido, leciona Aldir Guedes Soriano:

> Após o advento da fase dos direitos natos universais, assistiu-se à positivação desses direitos nas diversas Constituições. Tais direitos, assim consagrados, perderam em universalidade, mas ganharam em efetividade, pois, doravante, são alçados à condição de direito público subjetivo, podendo ser invocados quando ameaçados. (SORIANO, 2004, p. 29-30).

Percebe-se com isto, que o modelo absolutista de governo passou a dar lugar à democracia. Esta transformação democrática deu-se através de uma profunda mudança mental da população. Conforme aponta Soriano "As idéias democráticas e a superação do modelo absolutista prepararam o caminho para o surgimento do constitucionalismo. Foi ai que os direitos humanos encontraram o substrato para o seu desenvolvimento" (SORIANO, 2004, p. 31). E continua argumentando acerca do tema.

> Uma das grandes virtudes do constitucionalismo é a limitação do Poder estatal em face do cidadão. Cabe à Constituição a proteção dos direitos e garantias individuais.
> Os direitos humanos originaram-se nas primeiras Constituições dos Estados, uma vez que não há direitos que não sejam positivados. Os direitos declarados anteriormente não tinham efetividade. (SORIANO, 2004, p. 31).

Nota-se que foi a partir da previsão legal dos direitos humanos no texto das Constituições dos Estados e em tratados internacionais que estes direitos passaram a ser eficazmente tutelados e a ter força vinculante frente aos abusos cometidos.

[1] Para maior aprofundamento sobre a igualdade e sua diferenciação em igualdade formal e material, consulte nosso artigo: ZIECH, Jacó; MENUZZI, Jean Mauro. Casamento homoafetivo com fundamento no direito contramajoritário. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIX, n. 149, jun 2016. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17331>.

Além disso, também é possível perceber a presença de alguns princípios e valores declarados apenas em épocas pretéritas positivadas em nossos ordenamentos jurídicos. (SORIANO, 2004, p. 31).

Outro aspecto a ser revelado neste sentido é que, nos últimos anos, têm surgido manifestações doutrinárias sugerindo outras dimensões de direitos, fato este, resultante da mencionada evolução.

Além destes, outro fator muito evidenciado no momento histórico atual é o multiculturalismo, sendo esta, uma questão que a princípio torna a aplicação dos direitos humanos prejudicada. Cada cultura tem seus valores e costumes, assim, a aplicação universal e homogênea dos direitos humanos não pode ser a mesma para todas as sociedades. Neste sentido, Flávia Piovesan leciona:

> Para os relativistas, a noção de direito está estritamente relacionada ao sistema político, econômico, cultural, social e moral vigente em determinada sociedade. Sob esse prisma, cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, que está relacionado às especificas circunstâncias culturais e históricas de cada sociedade. Nesse sentido, acreditam os relativistas, o pluralismo cultural impede a formação de uma moral universal, tornando-se necessário que se respeitem as diferenças culturais apresentadas por cada sociedade, bem como seu peculiar sistema moral. (PIOVESAN, 2000, p. 153-154)

Cada povo possui sua cultura, seus costumes e sua própria história, e isto é tido pela doutrina como um desafio devido às dificuldades encontradas, a fim de se obter um conjunto de direitos comuns a todos e que ao mesmo tempo assegure o reconhecimento da especificidade de cada povo. Desta forma, o que se deve buscar é a compatibilização entre a universalidade dos direitos humanos e os valores culturais de cada sociedade.

Muito embora, mesmo que exista um movimento mundial muito grande a favor da expansão dos direitos fundamentais, é possível perceber algumas ameaças aos valores ligados à dignidade da pessoa humana e a limitação do poder, como é o caso da globalização.

> Nesse sentido, já que se falou em globalização, não há como negar que a nova economia mundial, caracterizada pela diminuição das fronteiras espaciais e por uma competição feroz pela conquista de novos mercados, está colocando em risco a efetivação e até mesmo a positivação de diversos direitos de caráter social. Quanto menos direitos forem garantidos aos cidadãos, menor será o custo empresarial e maiores serão os lucros das grandes corporações. Essa é a lógica econômica que, em nome da confiança cega no mercado financeiro, põe em xeque os direitos de igualdade. (MARMELSTEIN, 2009, p. 55).

De outra banda, se a globalização econômica representa uma série de ameaças aos direitos sociais, o clima de insegurança vem sendo utilizado metodicamente para justificar a violação dos direitos de liberdade.

> [...] a própria sociedade paga pela crise de insegurança. Sob o pretexto de dar mais proteção às pessoas, alguns direitos básicos são suprimidos, como o direito à inviolabilidade do domicilio e das comunicações. O Estado se agiganta, como se fosse o único ente capaz de evitar novas catástrofes. É o “Leviatã” dos novos tempos. (MARMELSTEIN, 2009, p. 56).

Isto tudo torna a lembrança da história dos direitos fundamentais mais presente no atual período em que vivemos, pois as mudanças são constantes e algumas conquistas da humanidade não podem ser simplesmente suprimidas. Devem sim, ir somando-se as demais para que se possa garantir a aplicação destes direitos a todos indistintamente. Com isso, tem-se por explanado um breve relato sobre a evolução histórica dos direitos humanos fundamentais e após passar-se-á a estudar o conceito e as características destes direitos.

Considerações finais

A dignidade da pessoa humana é um vértice para todo o sistema normativo, mas também para a interpretação e, muito mais, para a atuação dos agentes públicos nas mais diversas searas. Tal dignidade deve ser creditada a todo indivíduo em decorrência de sua simples condição humana, constituindo um valor inerente à pessoa, o qual deve ser respeitado.

Conforme foi apontado, as garantias fundamentais do cidadão evoluíram como um apanhado mínimo de direitos que o mesmo tem em relação ao Estado. Os direitos humanos não são só limitadores do Estado, podem ser fomentados por ele. Logo, esses direitos humanos são inatos, portanto não precisam necessariamente estar positivados.

Justamente nessa condição, serve o presente artigo como aparato teórico necessário à diversidade de estudo que busque tratar de direitos dos indivíduos frente ao Estado, bem como compreender a evolução dos direitos humanos e das garantias fundamentais ao longo do tempo.

Referências

CASTILHO, Ricardo. *Direitos humanos:* processo histórico - evolução no mundo, direitos fundamentais: constitucionalismo contemporâneo*.* São Paulo: Saraiva, 2010.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos.* 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MARMELSTEIN, George. *Curso de Direitos fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 4 ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

RIBEIRO, Maria de Fátima. Análise sobre os direitos humanos e tributação no âmbito do mercosul. In:RIBEIRO, Maria de Fátima, MAZZUOLI, Valério de Oliveira. *Direito internacional dos direitos humanos*. 22 ed. Curitiba: Juruá, 2004.

SCHIAVON, Giovenne Henrique Bressan. A declaração universal dos direitos do homem (1948) e proteção à propriedade intelectual. In: Ribeiro, Maria de Fátima, Mazzuoli, Valerio de Oliveira. *Direito internacional dos direitos humanos.* 22 ed. Curitiba: Juruá.

SORIANO, Aldir Guedes. A declaração universal dos direitos do homem (1948) e proteção à propriedade intelectual. In: Ribeiro, Maria de Fátima, Mazzuoli, Valerio de Oliveira. *Direito internacional dos direitos humanos.* 22 ed. Curitiba: Juruá.

[i] BRUNA SPONCHIADO é acadêmica do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI, Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Contato pelo e-mail: bruna.sponchiado@hotmail.com.

[ii] FÁBIO JOSÉ WICHINESKI é Policial Militar do Estado do Rio Grande do Sul, graduado em Direito – URI/FW. Contato pelo e-mail: fabiojw@hotmail.com

[iii] JACÓ ZIECH é acadêmico do Curso de Direito URI/FW, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIIC/ URI, vinculado ao projeto de pesquisa: A superação do positivismo teórico de Hans Kelsen pela Teoria da Linguagem de Luis Alberto Warat. Estagiário no Tribunal Regional Eleitoral/RS. Contato pelo e-mail: jacoziech@yahoo.com.br.

[iv] JEAN MAURO MENUZZI é Doutorando em Direito, Funcionário Público Estadual e professor universitário - URI/FW, possui licenciatura em Filosofia, Psicologia e História, área em que é especialista. Contato pelo e-mail: menuzzi@uri.edu.br.

LUANDINO VIEIRA: AS IDENTIDADES EM "LÁ, EM TETEMBUATUBIA" E "ESTÓRIA D'ÁGUA GORDA"

Camila Zancan[i]
Ilse M. R. Vivian[ii]

O presente trabalho é resultado do projeto de Iniciação Científica que investiga a obra *No Antigamente, na vida*, de autoria do escritor angolano José Luandino Vieira. A partir do estudo da narrativa, objetiva-se analisar os contos "Lá, em Tetembuatubia" e "Estória d'água gorda" com o intuito de focalizar a constituição das identidades, localizando algumas das estratégias utilizadas na construção narrativa. Essa pesquisa é um convite a seguir a trajetória de (re)nascimento de sujeitos, os quais necessitam romper com estruturas há muito imóveis para dar sentido à própria existência.

Para o bom entendimento do tema, torna-se necessário versar brevemente sobre alguns acontecimentos da história pessoal do autor. José Luandino Vieira é o pseudônimo literário de José Vieira Mateus da Graça, que adota Luandino, em homenagem à Luanda, capital de Angola. Nascido em Portugal no ano de 1935, viveu sua infância e juventude em Luanda, "musseques", bairros da periferia da capital. Dessa experiência, Luandino retirou o conhecimento para escrever seus textos.

Tornou-se cidadão angolano pela sua participação na luta contra a dominação portuguesa e pela contribuição no nascimento da República Popular de Angola. Foi preso em Luanda e enviado ao campo de concentração de Tarrafal (Cabo Verde), passando mais de uma década na prisão, por ser acusado de participação no Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA).

Luandino Vieira destacou-se no cenário literário nacional assim que iniciou suas publicações. São suas principais obras: *A cidade e a infância*(1957)*; Luanda*

(1965); *Velhas histórias*(1974);*A vida verdadeira de Domingos Xavier* (1974);*Vidas novas*(1975);*Nós, os do Makulusu*(1975);*No antigamente, na vida*(1974);*Macandumba*(1978);*João Vêncio: os seus amores*(1979);*Laurentino Dona Antônia de Sousa Neto e eu*(1981).

É importante, para compreender a literatura de Luandino, examinar a história colonial europeia seguindo a construção da identidade do povo angolano, cujo tema é reiteradamente mencionado nos textos de Luandino. No âmbito literário, a análise histórico-cultural faz-se necessária para melhor entendimento da identidade do sujeito nessas literaturas.

A obra de Luandino relaciona-se com o contexto dos processos de colonização e descolonização sofridos pela África. A textualidade surgida no período colonial ou após a independência política dos países africanos constitui-se por especificidades que, embora em parte apresentem traços semelhantes ao contexto aludido por Bhabha (1998) quando ilustra o cenário da pós-modernidade, devem ser mais de perto focadas, para evitar uma visão unilateral e ocidentalizada no que diz respeito a fenômenos que são de ordem interna e bem particulares. Com referência às mediações existentes entre a África e o Ocidente, ao tratar sobre as diferenças constitutivas das identidades em processo, em fala dirigida ao público de um Simpósio no Rio de Janeiro, Rita Chaves observa:

> A ideia que dá corpo a esse evento traz em si a marca da ambiguidade e, num primeiro momento, pode provocar um pequeno susto aos que vêm lidando com as questões africanas e se habituaram, até por estratégia, a ver na África um espaço em que as matrizes se associam à pureza. E, é preciso que se diga, não se trata de uma atitude gratuita, pois na realidade todo movimento de aproximação do Ocidente com a África tem sido mediado pela violência e no sentido da diluição de suas referências. Na forma da exploração desenfreada ou sob a máscara da cooperação, o continente, via de regra, continua sendo vítima de políticas e acordos que só o vêm afastando da situação de paz necessária a sua recuperação. (CHAVES, 2005, p.247).

No que se refere à construção de identidades, convém relatar que foi no século XVI, com o expansionismo territorial e a busca por novas fontes de

exploração em solo africano, que se forjou uma identidade nacional. Segundo Ruckert (2012, p.78),a missão civilizatória justificava a exploração, tendo essa um caráter compensatório, ou seja, explorar significava introduzir uma identidade e civilizar um povo até então considerado sem identidade.

A nação origina-se no decorrer do século XVIII, após a Segunda Guerra Mundial, com o declínio dos impérios coloniais. A ideia de nação constrói-se baseada em uma combinação de "espaço geográfico com linguagem, economia, arte, raça e todo o sistema de crenças, atitudes e comportamentos compartilhados pelos indivíduos" (VIEIRA, 2009, p. 173-174), não importando as suas origens. Ocorre então uma recuperação dos valores ascendentes e a busca de uma identidade nacional, posteriormente ao período da descolonização dos países africanos.

Nesse sentido, considera-se que tudo que engloba as representações culturais nacionais, desde perdas e vitórias dão forma ao indivíduo, de tal maneira que a sua vida se vincula intimamente ao rumo da nação. Assim, os indivíduos possuem uma identidade própria que permite que sejam reconhecidos perante os variados grupos sociais. Alguns autores aderem à expressão "identidades culturais", por entenderem que a identidade é exposta sob várias faces no texto, considerando o uso do termo no singular como restritivo às suas conotações (BARBOSA, 2007).

Dessa forma, a identidade tem como fonte primordial as culturas nacionais. Acrescenta-se a isso o pensamento de Stuart Hall acerca do processo de construção da identidade nacional:

> [...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. (...) Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos- *um sistema de representação cultural.* As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2005, p. 48-49).

Conforme Stuart Hall, paralelamente às transformações do cenário social e cultural da modernidade, é possível observar as mudanças no que se refere à concepção de identidade. O autor afirma que as antigas identidades, com os avanços da industrialização e das tecnologias entram em declínio, fazendo com que surjam outras novas e, por conseguinte, o sujeito moderno seja compreendido como um ser fragmentado e múltiplo. Em decorrência disso, observa-se a "crise de identidade", pela qual há um deslocamento das "estruturas e processos centrais das sociedades modernas" (HALL, 2005, p.07).

Neste sentido, Kobena Mercer trata sobre a construção da identidade, processo existente quando a consciência sobre si mesmo deixa de ser fixa e é vista como movimento:

> Esse duplo deslocamento- descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (1990 apud Hall, 2005, p.43).

Buscar a formação da identidade cultural e nacional do povo angolano é um dos intuitos da literatura, sob a pretensão de libertação, que acompanha a evolução da conscientização nacional em Angola. A literatura, nesse contexto, cumpre o papel de mecanismo de libertação ou resistência do colonizado perante o colonizador, construindo assim uma concepção de nacionalidade, rompendo com os ideais dos europeus que ocuparam o solo angolano em busca de expansão tanto econômica quanto territorial. (VIEIRA, 2009, p. 175).

Nesse âmbito, o autor contemporâneo José Luandino Vieira reafirma o passado como essencial, valorizando-o, e por tal circunstância, assim como afirma Chaves (2005, p.45-48), pode-se dizer que, em sua obra, ocorre o resgate de um passado remoto para ir ao encontro de uma identidade articulada na

diferença, constituída por múltiplas facetas, as quais desenham um ser feito da complexidade social, histórica e cultural que lhes é peculiar.

A obra *No antigamente, na vida* expressa toda a complexidade do homem africano, suas rupturas com o passado e sua ânsia pela construção do presente. A narrativa tematiza a recuperação da cultura dos povos, cujo processo é centralizado na figura do sujeito e todo seu esforço pela reestruturação das identidades. Para isso, Luandino enfatiza o valor das culturas populares e a força das tradições.

Com relação aos aspectos referentes à linguagem da narrativa, é possível observar o hibridismo do qual é impregnado seu texto, especialmente na referida obra. Essa característica revela a tentativa de manutenção das tradições dos povos e concentra-se em impedir o apagamento das culturas populares. As recorrentes menções aos "musseques"remetem à ideia de identidade cultural, assim como valoriza o "quimbundo" (língua falada nos bairros luandenses) em detrimento da língua portuguesa, imposta pelo colonizador.

Ao empregar esse código linguístico ocorre uma ligação entre o atual e o tradicional, harmonizando as "mesclas" culturais. Objetiva-se, assim, alcançar o respeito e enaltecer a cultura popular. Todavia, cabe explicar o sentido atribuído, aqui, ao termo "mesclas": procedimentos de linguagens que se destinam a misturar os códigos da oralidade e da escrita, bem como da linguagem culta com a linguagem popular (BARBOSA, 2007).

Pode-se observar em *No antigamente, na vida* o uso, em vários momentos, de palavras e de expressões oriundas do quimbundo, assim como evidencia o trecho abaixo:

> – Água gorda... – eu disse. E ela alevantou os olhos, branca-branca, nem parecia era a mais mulata, sungarinbenga.
> –Tu és cruel... vingativo... – soletrava miúdo da primeira-cabunga no livro do João de Deus. (VIEIRA, 2005, p. 66.).

As palavras “sungarinbenga” e “cabunga”, que integram o léxico do quimbundo, aparecem no texto em meio à língua portuguesa, realizando a proposta de mistura de sentidos entre a língua oficial e o dialeto e, consequentemente, entre duas culturas. Nesta linha de raciocínio, Stuart Hall destaca que

> Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo– a fusão entre diferentes tradições culturais– são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, “a dupla consciência” e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos. (HALL, 2005, p. 91).

Outro aspecto muito importante que está presente na obra *No Antigamente, na Vida* é a referência à oralidade, algo que aparece constantemente nos contos. O inconformismo e a não aceitação passiva à imposição do idioma dos colonizadores em Angola transparece numa linguagem mais coloquial com o uso de expressões da oralidade, identificada numa linguagem do cotidiano e da cultura oral do povo ainda sem voz, sem uma identidade definida.

A cultura da oralidade é algo muito importante para o povo angolano, pois os conecta diretamente ao passado e às tradições africanas. O famoso contador de histórias, que cumpria a função de transmitir de geração para geração os ritos e a tradição reaparece na literatura escrita, reintegrando, assim, saberes escritos aos saberes populares. Considerando que a escrita no país de Angola é algo muito recente, tendo em vista que a maioria da população é analfabeta, realizar esse hibridismo significa preservar traços da identidade angolana.

O mecanismo de aproximar as duas formas de linguagem na tentativa de preservar a identidade e costumes desse povo, como afirma Adriano Correia Barbosa, representa, também, uma forma de respeitar o passado, já que a

"oralidade é pois a própria vida do conto tradicional. Este, narrado no seu contexto próprio, é celebração; reduzido à escrita, não passa de uma múmia".

O primeiro conto da obra, que se chama "Lá em Tetembuatubia", tem iníciocom a indicação de um suposto mundo, cujo lugar sequer o narrador conhece, mas que é objeto de seu desejo: "Tinha horas como assim: queria chegar nos delás onde nem bem que sabia certo" (VIEIRA p.15). Desta maneira, então, na abertura do conto, podemos observar o envolvimento do narrador, em primeira pessoa, que começa manifestando o seu desejo, a sua insatisfação com o lugar ao qual pertence e a necessidade de reinvenção.

Nessa perspectiva, podemos analisar que esse narrador é o chamado narrador omnisciente. Entretanto, esse eu, que vai aparecendo à medida que a história avança, narra fatos e exprime seus sentimentos, caracterizando-se através de procedimentos muito semelhantes aos do contador de histórias, o qual, também, naquele antigamente distante, não contava com a escrita no papel.

Em "Estória D'água Gorda", o narrador tem a mesma natureza. Este aparece como a personagem central, Dinito, uma pessoa, ao mesmo tempo, boa e má, calmo e violento, ríspido e delicado, severo e afetuoso. A complexidade de Dinito, cujas atitudes são, muitas vezes, respaldadas pela constituição do ambiente em que vive e da história que lhe é própria, aponta a forte relação que se tece entre a constituição das personalidades dos sujeitos e a história do passado do país.

Portanto, a literatura é um modo de afirmar a nacionalidade e conhecer a nação. É dessa perspectiva que o autor José Luandino Vieira faz uso das referências a todo um universo da oralidade em suas estórias, valorizando e resgatando as tradições das culturas populares. Conforme o trecho citado abaixo da "Estória d'Água gorda":

> Tens sorte, aranha solitária: levaria a mae do Candinho, essa velha analfabeta ia ouvir o ranger do aparo da civilização ratificando a sua milenária ignorância assimilada – (Mon' ami a-ngi- tambula nê kua kianda kia Kinaxixi... Eme, Ngana Nzambi, kituxi ki ngate, Tata? O

> monandengue iú hanji, kituxi kianhi ki ' ate, Ngana Nzaimbi Tata?...) entre tuas pernas de algodão negro. (VIEIRA, 2005, p. 98).

As questões específicas atinentes à "Estória D'Água gorda'', ao fato de como se dá a construção de identidades, aparecem diretamente ligada à natureza da personagem. Em vários fragmentos, observa-se a violência como constituinte da natureza do sujeito, embora não apenas evidenciada como constituinte da personalidade da personagem, mas como elemento que integra uma cultura:

> Ele [Candinho] sabia tudo (...). Só não sabia que vou lhe matar; ninguém que lhe avisou; é pena. Eu queria matar para tu veres que sou mau, cuspir nas sagradas entranhas do dia feriado mundial; mas queria ele vivo comigo nos pássaros do crepúsculo de nossa lagoa voltando nas asas deles. E matei. (VIEIRA, 2005, p. 78).

Essa característica decorre do fato de que toda herança cultural do país deixa suas marcas. Por meio da leitura de "Estória D'Água gorda'' percebe-se, assim, a guerra e a violência como partes constituintes do sujeito angolano. Decorre disso a percepção do leitor sobre a personagem Dinito: era mau, mas não por opção, mas por ser a maldade uma forma de resistência perante o mundo. Assim como afirma Fanon (1980), a violência já está no cérebro do colonizado, e esta será necessária à mobilização da revolta, do desejo de libertar-se, reescrevendo a cultura que foi subjugada na situação colonial.

"Nunca nos deixaremos domestica, juro!" A fala da personagem traz à tona todo o passado africano, resultado do longo processo de incomunicabilidade imposto pelo colonialismo, cuja política consistia em, mais do que apagar as culturas locais, fomentar a distância de qualquer outra civilização, abismo construído de forma suficientemente profunda a ponto de poderem ser vistas suas consequências até os dias de hoje. As fendas impostas pelo colonialismo intensificaram no interior do continente as diferenças de caráter étnico, linguístico e racial, inviabilizando muitas das tentativas posteriores de construção de uma unidade nacional.

Nesse sentido, a análise do tempo torna-se muito importante para revelar significados dos dois contos, pois, através do tempo, infere-se grande parte dos aspectos simbólicos apresentados: a referência ao passado é identificável, porém sem localização pontual, sugerindo ao leitor que tudo aconteceu há muitos anos ou décadas, mais precisamente como se observa na passagem, deixando bem claro que faz parte de um passado bem distante, apontando para o passado da infância:

> Hoje, Tetembuatubia nem que é o simples nome na parede do tempo sobra de beleza só, turva cinza das idas alegrias. Mas foi aí a vida, inteira, o onde que a gente demos encontro os milagres do impossível, num antigamente longe". (VIEIRA,2005,p.15).

Entretanto, a estória "Lá, em Tetembuatubia" toda é contada por meio da lembrança de fatos, os quais vêm à memória do narrador sem que ele consiga impedi-los. Pode-se observar isso em: "Hoje pergunto saber: quem que, no fundo de mim, adianta escolher o que não aceito lembrar cus na luz do sol?" (VIEIRA,2005, p.17). Essa estratégia utilizada no ato de contar, afirmando o peso da memória, acentua a semelhança com o contador de histórias, o qual, independente do seu desejo, estabelecia a si, perante a comunidade, o compromisso de narrar como forma de levar o passado a novas gerações. O passado que chega à memória nem sempre é feito de lembranças boas, pois, são recordações de um tempo obscuro que nem ele mesmo aceita lembrar:

> As coisas lembradas são fundidas com as temidas e com as que se tem esperança que aconteçam. Desejos e fantasias podem não só ser lembrados como fatos, como também os fatos lembrados são constantemente modificados, reinterpretados à luz das exigências presentes, temores passados e esperanças futuras. (MEYERHOFF,1976, p.20).

Dessa forma, passados vão sendo descobertos à luz da narrativa que se realiza, e o sujeito, nesse espaço, passa a recriar-se, ao mesmo tempo resgatando e desvencilhando-se de lembranças do passado. O resultado desse

processo de constituição é um homem fraturado e sofrido, mas que é capaz de expressar a própria história e, assim, ter esperança de futuro.

Referências

BARBOSA, Adriano C. *Angola:* imagens e mensagens. Contos tradicionais. Santo Tirso: Mosteiro de Singeverga. Editora Edições Ora & Labora. 1990.

BARBOSA, Lilian. Viagem ao primitivo: Luandino Vieira e Mario Vargas Llosa. In: *III Encontro de Professores de Literaturas Africanas*: Pensando África-Crítica, Ensino e Pesquisa, 2007, Rio de Janeiro. III Encontro de Professores de Literaturas Africanas: Pensando África-crítica, Ensino e Pesquisa., 2007.

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

CHAVES, Rita**.** "O Passado Presente na Literatura Angolana". In: *Angola e Moçambique* – Experiência Colonial e Territórios Literários. São Paulo: Ateliê editorial. 2005.

FANON, Frantz. *Em Defesa da Revolução Africana*. Lisboa: Editora Sá da Costa, 1980.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª ed. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

MEYERHOFF, Hans. *O tempo na literatura*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil,1976.

REUTER, Yves. *A Análise da Narrativa:* o texto, a ficção e a narração. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

RÜCKERT, Gustavo Henrique. *História e identidade angolana em Luandino Vieira:* quem é o nosso de Nosso musseque? *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 7, n.8, p. 77-84, 2012.

VIEIRA, José Luandino. *No Antigamente, na Vida.* Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

VIEIRA, M. J. B. Linguagem e identidade em Luuanda, de Luandino Vieira. In: Maria Luíza Ritzel Remédios; Regina da Costa da Silveira. (Org.). *Redes e*

capalunas: identidade, cultura e história nas literaturas lusófonas. Porto Alegre: Editora do UniRitter, 2009.

---

[i] CAMILA DE SOUZA ZANCAN é graduanda do curso de Letras-Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen / RS – URI. Bolsista de Iniciação Científica. Contato: camila.zancan@hotmail.com.

[ii] ILSE MARIA DA ROSA VIVIAN é Doutora em Letras (2014 - bolsa CNPq) pelo Programa de Pós-graduação em Letras (CAPES 6) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Mestre em Letras (2004 - bolsa CNPq) pela mesma Universidade. Estágio de doutorado (2012 - bolsa CAPES) na Universidade de Coimbra. Atualmente, é professora do Programa de Pós-graduação em Letras – Literatura Comparada e do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Contato: ilsevivian@hotmail.com

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO CONTO "MOÇA TECELÃ" E NO POEMA "RAINHA DO LAR" DE MIRIAM ALVES

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo[i]
Clei Cenira Giehl[ii]
Denise Almeida Silva[iii]
Minéia Carine Huber[iv]

Resistência à ideologia patriarcal: uma questão histórica

Uma das questões menos discutidas no meio social e que é um dos problemas que atinge mais da metade dos sujeitos sociais é a questão da desvalorização da mulher e o preconceito racial. Digo isso a partir dos exemplos cotidianos que ouço quanto a estes dois temas. A história nos mostra que as mulheres têm vontade de mudar este cenário. Além disso, mais do que querer mudar, elas querem mostrar que são capazes, tanto quanto o homem, de produzir nesta sociedade capitalista, não apenas utilizando força física, mas também a capacidade intelectual. Um dos campos do qual as mulheres querem participar e ter a liberdade de mostrar as suas capacidades é o literário.

Elaine Lobo fala do mundo acadêmico e literário e da vontade das mulheres escritores de fazer parte deste mundo.

> Ser o outro, o excluso, o estranho é próprio da mulher que quer penetrar no "sério" mundo acadêmico ou literário. Não se pode ignorar que, por motivos mitológicos, antropológicos, sociológicos e históricos, a mulher foi excluída do mundo da escrita- só podendo introduzir seu nome na história europeia por assim dizer através de arestas e frestas que conseguiu abrir através de seu aprendizado de ler e escrever em conventos (LOBO, 1999, p.5).

Elas não tinham a chance de escrever. No entanto, apareciam nas obras literárias, feitas pelos homens, e ocupavam na maioria das vezes lugares de destaque na literatura.

Os personagens femininos eram representados nas literaturas canônicas como personagens, muitas vezes protagonistas nos livros de autoria masculina, ou seja, eram representados pela voz do outro, o homem, e não possuíam voz própria.

Alguns dos exemplos mais lembrados deste tipo de situação são: Capitu, de Machado de Assis em Dom Casmurro; A Moreninha, de Joaquim Manuel Macedo, Iracema, Senhora, Lucíola, todas de José de Alencar, Moça Tecelã Marina Colasanti, Rainha do Lar, poema de Miriam Alves, entre outras.

A filósofa Judith Butler afirma em seu livro *Problemas de Gênero* (2011), que o discurso de representação do outro é sempre uma versão e não consegue representar na totalidade e com fidelidade. Butler aponta que, na verdade, por muito tempo a mulher não foi apenas representada, mas mal representada na literatura.

A literatura canônica ocidental quase sempre representou e, em algumas vezes ainda hoje, representa a mulher por meio de estereótipos culturais da época, ditados pelo pensamento patriarcal que dominou, por muito tempo, os diálogos relacionados com as questões de gênero e que reproduz a mulher como submissa/indefesa ou como exemplifica a professora Lúcia Osana Zolin: o pensamento patriarcal quer representar a mulher como indefesa, pura/angelical ou, ainda, como imoral/pecadora, entre outros papeis como o “da mulher sedutora, perigosa e imoral, o da mulher como megera, o da mulher indefesa e incapaz e, entre outros, o da mulher como anjo capaz de se sacrificar pelos que a cercam”. Dentre estes exemplos poucos são positivos, podemos citar o da mulher como anjo, vista como uma conotação positiva, mas mesmo assim apresenta a mulher como alguém submissa e indefesa.

A literatura feminina, principalmente as produções mais recentes vem problematizar e questionar estas representações da mulher e vem propor nossas formas de representá-la. Numa atitude de historicização, literários começam a analisar e interprestar a produção literária de autoria feminina, isso se constitui como resistência à ideologia que vinha historicamente regulando o saber sobre a Literatura.

A literatura é uma das expressões artísticas mais poderosas quando se trata de formar ideologias a partir da representação da realidade, dos problemas sociais e políticos e, é onde as questões de gênero e poder podem ser mais bem visualizadas. A literatura, assim como outros cenários de dominação e de poder, não deixou de ser dominada e de servir como meio de dominação e de manutenção de poder. Sendo dominada por homens, ela representava a mulher sob o ponto de vista do homem. É o que trata Zolin (2009):

> Estudos acerca de textos literários canônicos mostram inquestionáveis correspondências entre sexo e poder: as relações de poder entre casais espelham as relações de poder entre homem e mulher na sociedade em geral; a esfera privada acaba sendo uma extensão da esfera pública. Ambas são construídas sobre os alicerces da política, baseados nas relações de poder (ZOLIN, 2009, p. 217).

As relações de poder entre os gêneros e a representação das mulheres, a partir de estereótipos culturais das épocas, como “menos capazes” ainda são visíveis em algumas esferas da sociedade, mas essa realidade começou a ser modificada quando alguns grupos de mulheres começaram a se organizar e passaram a impor gradativamente sua voz e posição na sociedade.

Com o movimento feminista, a partir da década de 60, e as diversas conquistas femininas empreendidas pelo mesmo, em muitos âmbitos como social, econômico, político e literário, a mulher passa a ter chance de representar, ela mesma, seus próprios personagens.

Elódia Xavier apresentou, em seu artigo intitulado “Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira: as marcas da trajetória” (1998), uma adaptação

das fases da literatura inglesa para a trajetória da autoria feminina na literatura brasileira, apresentando algumas alterações de ordem cronológica.

- *fase*<u>*feminina*</u>, a partir de 1859, com o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, nesta obra a mulher era representada com um caráter pejorativo, frágil e indefeso, por estar presa ainda ao modelo patriarcal vigente na época;

- *fase*<u>*feminista*</u>, em 1944, representada pelo romance*Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector, neste caso a mulher passa a questionar sua situação já evidenciada no movimento feminista;

- a partir de 1990, surge a fase *fêmea* ou *mulher*, neste momento a literatura volta-se para a representação da mulher que tem autonomia feminina, não sendo mais necessários os questionamentos anteriores e, a mulher tem uma chance nunca antes permitida para que "expresse a sua sensibilidade a partir de um ponto de vista e de um sujeito de representação próprios, que sempre constituem um olhar da diferença" (LOBO, 1998, p.48).

Assim, segundo Butler (2003, p. 48), "as mulheres que antes eram representadas (ou mal representadas) apenas pelo outro, passam agora a serem representadas por elas mesmas".

A percepção acercada da condição de submissão da mulher em relação ao homem foi um momento muito importante para a literatura. A produção de autoria feminina, a partir de então, teve o papel de fazer com que a representação da mulher fosse feita também a partir do olhar das escritoras e, isso, fez com que se pensasse o papel da mulher na literatura e também na sociedade e estes acontecimentos passaram a desestabilizar os estereótipos machistasque nada condiziam com a multiplicidade de papeis e identidades femininas. Com isso, a

crítica feminista passou a crescer cada vez mais no Brasil a partir da década de 80.

O sociólogo Alain Touraine (2007) propõe uma mudança de mentalidade: a *passagem* da mulher-para-o-outro para a mulher-para-ela-mesma. O pesquisador propõe ainda que a mulher, agora com o direito de representar, não o faz para o outro e sim para ela mesma.

A mulher que por muito tempo foi representada na literatura, pelo cânone masculino, como alguém frágil e indefesa pode ser, agora, representada através da visão feminina e como realmente as mulheres se veem.

A representação da figura feminina no poema "Rainha do Lar" de Miriam Alves e na obra "Moça Tecelã" de Marina Colasanti

O poema "Rainha do Lar" da escritora Miriam Alvesapresenta um eu-lírico feminino que se sente enclausurado pela condição a que se submete e pelos valores patriarcais, que ainda predominam e que fazem com que a mulher ainda seja excluída e que tenha que agir de forma passiva frente a sociedade.

Escolhemos o poema de Miriam Alves, pois ela é escritora e poetisa contemporânea,integrante do Quilombhoje Literatura de 1980 a 1989. Também, é escritora visitante na Universidade do Novo México, segundo semestre de 2007 e na Escola de Português de Middlebury College em 2010, nos Estados Unidos da América, quando ministrou os cursos de Literatura e Cultura Afro-brasileira. Participa frequentemente de eventos relacionados com questões da afro-descendência no campo literário com ênfase especial a afro-literatura feminina.

Neste poema, em especial, a condição de passividade e de exclusão é representada pelo silêncio que domina o espaço e que conduz a personagem a uma "solidão e medo/dor sem remédio". As sequências de reiteração das palavras "mesas" e "copos" revelam a monotonia dos dias dessa mulher. No entanto, apesar de todo o sofrimento, ela vislumbra uma nova possibilidade "uma janela

aberta" que pode ser a saída para a sua liberdade e o protagonismo de sua história. A palavra janela representa, conforme o senso comum, uma possibilidade de ver além, de observar outros ambientes e ter uma nova possibilidade.

A passividade também pode ser observada quando o eu-lírico cita objetos de casa, como a mesa e copos e, logo após, afirma que está à espera de algo ou alguém. Esse verso "na couraça da espera" confere ao eu-lírico a característica de ser alguém com falta de atitude.

Para este trabalho, além do poema de Miriam Alves, escolhemos o conto "Moça Tecelã" de Marina Colasanti que traz uma mulher que é capaz de fazer sua própria história. Escolhemos este conto porque apresenta a personagem feminina como capaz de tecer seu destino e tem confiança em suas escolhas. Ao contrário do poema que mostra um ser passivo e sem atitudes perante a sua história, o conto mostra uma mulher que constrói sua vida através do tear mágico, máquina que tem o poder de fabricar um tapete com tudo o que for da vontade de quem faz seu uso.

Esta narrativa traz a história de uma mulher que tecia todo o tempo de sua vida em seu lindo tear, através dele trazia tudo o que necessitava para ser feliz, porém, com o passar do tempo, começou a se sentir sozinha e desejou um marido, logo foi feliz por algum tempo, contudo, logo que o marido descobrir o poder do tear, pediu para a mulher tudo o que ele queria para satisfazer seus caprichos e, a mulher sentindo-se infeliz, pois não mais podia parar de tear as vontades de seu marido, decidiu desfazer-se dele e, foi isso que ela fez.

Marina Colasanti é uma das maiores e melhores escritoras que defendem a classe feminina na atualidade e através de sua escrita busca mostrar situações vividas pelos seres humanos a partir de seu estilo inovador, os "contos de fadas para adultos". Ela utiliza-se dos clássicos para demonstrar que essa humanidade está cheia de conflitos, inseguranças, receios, mas que independente de gênero somos capazes de ser autores de nossa própria história.

Em certa oportunidade, quando fala da mulher do século XX, Marina diz que essa mulher que é trabalhadora, otimista, que busca seus ideais, e ainda continua buscando espaço no século XXI, é o próprio papel das escritoras, relata:

> Ora, as escritoras estão perfeitamente conscientes de que ainda hoje um preconceito pesado tende a colorir de rosa qualquer obra de literatura feminina [...] o preconceito perdura. Pesquisas mostram que basta a palavra mulher em um título para espantar os leitores homens e abrandar o entusiasmo dos críticos. E embora não precisemos mais nos esconder atrás de pseudônimos masculinos, como no séc. XIX, sabemos que os leitores abordam um livro de maneira diferente quando ele é escrito por uma mulher ou por um homem. (COLASANTI, 2003, p.90).

A partir do que Colasanti relata é difícil, ainda nos dias de hoje, uma mulher ter o reconhecimento merecido, pois ainda vigora o preconceito e, por isso ela escreve sempre a favor da mulher e questiona que também temos direito as mesmas coisas.

No conto “Moça Tecelã”, Marina apresenta uma mulher que inicialmente se sente sozinha e passa a pensar que um marido seria a companhia ideal e, então, tece seu marido. No entanto, com o passar do tempo ela se arrepende e joga a lançadeira ao contrário e o desfaz.

Neste momento, ela percebe que sua vida havia lhe fugido das mãos e resolve começar a tecê-la para ter sua felicidade novamente, porque antes de aparecer o marido em sua história ela era feliz e tinha tudo, tudo era fruto de seu trabalho, pois ela pensava no que queria e pronto, logo estava o que ela queria em sua frente, bordava o sol, a chuva e o arco-íris e as cores logo apareciam no bordado, tudo estava em harmonia.

Marina apresenta em sua narrativa uma mulher capaz de resolver seus problemas, uma mulher de atitude e que age em busca de sua felicidade. Podemos observar estas características na personagem de Marina na passagem abaixo:

> E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela (COLASANTI, 2004, p. 9)."

Além de destacar a atitude da mulher de escolher seu próprio destino, a possibilidade de se arrepender e voltar atrás e começar novamente sua vida. Isso, é o que fica destacado neste fragmento: "Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte (COLASANTI, 2004, p. 14)."

A partir deste trecho, destacamos a possibilidade de escolha da mulher e seu protagonismo em relação a seu presente, passado e futuro.

Colocando os dois textos em diálogo, podemos ver que as duas narrativas evidenciam a questão da passividade a que a mulher é submetida. No entanto, no poema, quando percebe não estar mais vivendo a felicidade sonhada, a mulher muda o rumo de seu tear e começa novamente a construir o que lhe faz feliz, sem medo de errar recomeça novamente. Já no poema, o eu-lírico vive triste e passivamente, mas vê uma janela aberta, mas parece ter medo de buscar um caminho diferente ou recomeçar.

São dois textos contemporâneos que nos faz pensar a questão feminina e o quanto evoluímos.

O poema, narrado em primeira pessoa, apresenta uma mulher que tem voz, voz dada pela escritora, mas que parece ter medo do futuro. Miriam parece querer dar uma chance para que a mulher mostra que ainda há mulheres que vivem dessa forma. Já o conto, é uma narrativa que mostra que as mulheres são capazes de escolher seu próprio destino e "pintar seu tapete da cor mais alegre".

Marina mostra sua admiração pelas atitudes desta personagem, o trecho "Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido" evidencia isso.

Considerações finais

Este artigo possibilitou conhecermos mais as escritoras Marina Colasanti e Miriam Alves e o conhecimento de dois textos essenciais para a discussão sobre o papel da mulher e o seu protagonismo na atualidade. Também, a pesquisa teórica proporcionou o conhecimento sobre a história de luta das escritoras que permanecem buscando mostrar que a mulher tem o direito de escolher seu próprio destino e tem capacidade para isso.

Analisando os dois textos, chegamos à conclusão de que ainda hoje há sim mulheres que não se veem, mas precisam se ver como seres de direito e capacidade e, que necessitam colaborar para a luta pelo direito de ter sua voz. Vendo a literatura como uma das principais expressões artísticas e sociais, é também através dela que poderemos conquistar mais igualdade.

Referências

BUTLER, J. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade*.* Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
Cadernos Negros. Quilombhoje (Org.). São Paulo: Edição dos Autores. Volume 15, 1992.

COLASANTI, Marina. *A Moça Tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

_____. Por que nos perguntamos se existimos. In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (Org.). *Leitura: um cons/certo.* São Paulo: Cia Editora Nacional, 2003.

LOBO, L. Literatura de autoria feminina na América Latina. Ver. *Mulher e Literatura*, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.openlink.com.br/nielm/revista.htm> Acesso em: 29 agosto 2016.

_____. A dimensão histórica do feminismo Atual. In: RAMALHO, C.(Org.) *Literatura e Feminismo:* propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo, 1999b, p.41-50.

TOURAINE, A. *O mundo das mulheres.* Petrópolis: Vozes, 2007.

XAVIER, E. *Narrativa de Autoria Feminina na Literatura Brasileira:* as marcas da trajetória. Ver. Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: ≤ http://www.openlink.com.br/nielm/revista.htm ≥ Acesso em: 29 agosto 2016.

ZOLIN, L. *O. Crítica feminista* In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. (org.) *Teoria Literária:* abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. Ed. Maringá: Eduem, 2009. Cap. 12, p. 217-242.

_____. Desconstruindo a Opressão. *A imagem Feminina em A República dos Sonhos*, de Nélida Piñon. Maringá: Eduem, 2003.

---

[i] CRISTIANE TERESINHA MOSSMANN QUEVEDO é Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Mestra em Letras/Literatura Comparada pela URI-Campus de Frederico Westphalen. Contato: cristianamk@hotmail.com.

[ii] CLEI CENIRA GIEHL é pós-graduada em Análise do Discurso pela URI/FW e em Gestão Cultural pelo SENAC/SP.

[iii] DENISE ALMEIDA SILVA é Professora Doutora em Letras (UFRGS), e docente do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI /FW, no PPGL e Graduação. Contato: dnsalmeidasilva@gmail.com.

[iv] MINÉIA CARINE HUBER é Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Contato: mineiacarine@hotmail.com.

LITERATURA AFRICANA – QUAL É O CÂNONE?

Demétrio Alves Paz[i]

O nosso propósito é analisar seis obras de historiografia literária a respeito das literaturas africanas de língua portuguesa, usando como fundamento as teorias de David Perkins (1999) e Siegfried J. Schimdt (1996). O objetivo desse estudo é perceber de que forma as obras realizam o julgamento e avaliação das obras, assim como elas se apresentam enquanto História da Literatura. Analisamos a introdução e a divisão das obras e os autores recorrentes.

Para Perkins (1999), há três fases na elaboração de uma história da literatura: a primeira é "fazer crônica, ou seja, listar em ordem cronológica as obras e outros eventos que se incluem no espaço e tempo relevante"; a segunda, "a escolha de um herói ou assunto evidente, cujos destinos mutáveis serão seguidos" e a terceira, "o autor deve colocar a sua história em um enredo: em outras palavras, deve identificá-la com algum arquétipo já familiar ao leitor de modo que esse a reconheça como uma história de determinado tipo". (PERKINS, 1999, p. 17-18)

O crítico americano demonstra que duas palavras (explicar e analisar) são importantes em histórias da literatura, pois: "a função da narrativa em história da literatura é a explanação." (PERKINS, 1999, p. 22) Do mesmo modo, para o autor, explicar é algo inerente às histórias literárias, pois

> a profusão de comentários em narrativa histórica literária tem, também, outra causa. É forçada pela função explanatória da narrativa e pelo desejo do historiador literário de nos persuadir (e a si mesmo) de que a explicação apresentada é correta. (PERKINS, 1999, p. 23).

A maioria das obras de História da Literatura, portanto, vai comentar, explicar e tentar convencer o leitor de que a apreciação é a correta a respeito de

autores e obras. Lembramos, oportunamente, os ensinamentos de Pedro Salinas Portugal (1997, p. 15-16) ao ressaltar que "a história literária foi criando mecanismos de agregação e de exclusão que vieram a configurar o sistema e o não sistema dentro do campo literário". Veremos, a seguir, de que forma isso ocorre, ou não, nas obras que tratam das literaturas africanas de língua portuguesa aqui analisadas.

Manuel Ferreira

O primeiro manual estudado é o de Manuel Ferreira (1987). Influenciado, provavelmente, pelas obras de historiografia literária europeia na escritura de sua *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*, 1ª edição em 1977. Entretanto, a edição que analisamos é a brasileira, do ano de 1987. Manuel Ferreira discorda de Russel Hamilton no que diz respeito à nomenclatura. Ele opta por expressão portuguesa por não enxergar conotação colonial e explica o porquê da escolha:

> "Expressão" é o ato de exprimir. O ato de dizer. Literaturas que, sendo africanas, tendo um conteúdo africano, são expressas, ditas em língua portuguesa, o que por si só afasta toda e qualquer ideia de reserva mental colonial ou colonialista. (FERREIRA, 1987, p. 16)

Em relação ao título da obra é importante ressaltar que Manuel Ferreira e Russel Hamilton, que será analisado a seguir, usam os títulos das antologias dos anos 50 e 60 para justificar o seu uso, no caso do primeiro; a sua recusa, no segundo.

Não há clareza na metodologia utilizada, exceto que ele divide em Literatura colonial e literaturas africanas, usando o modelo actancial de Greimas como explicitação dessa escolha. Assim,

> É fundamental reter esta divisão, como princípio metodológica e corte epistemológico essencial. São, na verdade, duas literaturas distintas. A primeira, a literatura colonial, pelo fato de vincular ao enunciado do universo narrativo ou poético essencialmente o homem europeu, numa

> perspectiva eurocêntrica. No texto da literatura colonial, por décadas exaltada, o homem negro parece como que por acidente, por vezes visto paternalisticamente, o que, quando acontece, já é um avanço, porque a norma é a marginalização ou coisificação. (FERREIRA, 1987, p. 11)

Por outro lado,

> as literaturas africanas são o inverso da literatura colonial. O universo africano perspectivado de dentro, consequentemente saneado da visão folclorista e exótica. No espaço material e linguístico do texto o negro é privilegiado e revestido de um solidário tratamento literário – embora não sejam excluídas as personagens europeias (de sinal negativo ou positivo). (FERREIRA, 1987, p. 13)

Primeiramente ele divide em século XIX, nomeando-o de sentimento nacional; o XX é intitulado de consciência nacional. O primeiro ele segmenta por país e apresenta os principais autores, fundadores da literatura em seus respectivos países. Já o século XX, desmembra-o por país, subdividindo-se cada um deles em lírica, narrativa, teatro, expressão em crioulo, revistas e literatura infanto-juvenil, quando houver expressões em cada subcategoria.

Para cada nação, Manuel Ferreira apresenta o autor, a obra e uma apreciação crítica sobre o conjunto dela. Os nomes mais recorrentes até a data de publicação estão presentes na obra dele. Aliás, pode-se dizer que o cânone é senão criado, pelo menos estabelecido por ele. A sua obra serviu para sacramentar, refutar e expandir os horizontes de estudos das literaturas africanas.

Russel Hamilton

Literatura africana – literatura necessária (1981) (em dois volumes: o primeiro dedicado exclusivamente a Angola e o segundo a Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), de Russel Hamilton, é o manual de literatura africana escrito por um estrangeiro, destinado a um público universitário. Professor da Universidade de Vanderbilt, nos EUA, ele é um dos grandes nomes

no estudo das literaturas africanas de língua portuguesa, assim como uma das referências nos estudos sobre as literaturas africanas.

Ainda que datada, a obra é dos anos 70, mas revisada e expandida no início dos anos 80, Russel chama atenção para o fato de que "o desconhecimento e a pouca divulgação dessa literatura se devem a fatores tais como a fraca projeção da língua portuguesa e, em tempos recentes, ao estado político das colónias e à imagem dessa situação no resto do mundo". (HAMILTON, 1981, p. 17) Igualmente, ele compra uma briga terminológica com o termo expressão portuguesa, cuja conotação colonialista é forte para ele. Assim, literatura da África lusófona é o termo mais neutro e adequado para o norte-americano. Outra polêmica em que ele entra é na questão do uso da língua portuguesa como expressão dessas literaturas.

> A legitimação das línguas africanas e crioulas da África lusófona é uma das prioridades da construção nacional; mas por enquanto, e no futuro previsível, a maior parte da literatura continuará a ser escrita na língua portuguesa. [...] Potencialmente, as novas expressões nacionais transformarão e enriquecerão a linguagem, na medida em que a literatura se torna acessível a uma audiência mais vasta, tanto dentro como fora das fronteiras do seu país de origem. (HAMILTON, 1981, p. 29).

A introdução é um apanhado histórico das literaturas lusófonas, como ele prefere nomear. Também é extremamente polêmica, pois ele dispõe-se a desmitificar algumas construções teóricas: a nomenclatura, a negritude, o uso do português como língua literária. Diz ele: "afinal de contas, a denominação literatura negra é infeliz porque classificando na base de raça, mistifica e deturpa quaisquer outros fatores sociais, estéticos, nacionais e universais contidos em determinada obra." (HAMILTON, 1981, p. 33) Outro mito em que ele toca é o da Negritude. Para ele

> a literatura da África lusófona nasceu na reivindicação cultural, se não precisamente racial; mas essa literatura começava a afrimar-se no protesto e na combatividade. O retorno às origens, a invocação da Mãe-

> África, a celebração do homem negro, a exaltação de valores estéticos negros, a encantação e outros elementos temáticos e estilísticos normalmente atribuíveis à negritude, caracterizam alguns poemas da literatura de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe. De um modo geral, porém, estes elementos temáticos e estilísticos encontram-se por coincidência na poesia de negros, mestiços e brancos, cuja finalidade é mais reivindicação cultural do que a racial. (HAMILTON, 1981, p. 40)

Hamilton também demonstra as influências que as literaturas brasileira e portuguesa exerceram nas africanas. Contudo, essas influências foram benéficas, visto que

> no passado, os poemas e contos dos escritores consciencializados da África lusófona inseriam-se no processo da redescoberta de uma realidade social e cultural. Hoje, há uma ligação entre a literatura produzida na sombra do colonialismo e a actual que já procura reformular o passado e espelhar, por meio de novos conteúdos e formas, as estruturas nacionais em construção. (HAMILTON, 1981, p. 46)

Como se percebe não é apresentada uma metodologia, mas ele segue modelos europeus de escritura da sua obra, separando-a por períodos de tempo ou gêneros, tal como se percebe em capítulos com títulos como: “Colonialistas, independentes e precursores”, “Os descobridores de Angola”, “Para uma poesia de Angola”, “A Literatura modernizada”.

Pires Laranjeira

Em *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa* (1995), Pires Laranjeira usa o termo já consagrado pelo uso no título da obra, apesar de preferir literaturas africanas de língua portuguesa. Dos três manuais, é o melhor organizado e com critérios claros e objetivos. Cremos que isso deve-se a fato de ser um manual de ensino, destinado a estudantes de Letras e pela questão didática envolvida na elaboração. No Prólogo ele explicita que

> Os temas, movimentos, publicações, escritores ou textos que constituirão o cerne do Manual foram encontrados através do seguinte

> critério: a) a qualidade e o valor estéticos, tendo como termo de comparação implícito as maiores obras-primas de uma *literatura universal* (sem fronteira); b) a consagração pela crítica e pelos estudos literários como objectos do maior interesse para a compreensão das literaturas africanas; c) o renome interno (africano de língua portuguesa) e externo (em língua portuguesa e noutras línguas); d) a capacidade de inauguração e de inovação, isto é, abrir novos caminhos como novidades absolutas ou de trilhar outros sob fórmulas renovadas; e) a intenção do autor do Manual em privilegiar os assuntos de acordo com a sua própria experiência, formação teórica e visão crítica, não isentas de subjetividade e empatia próprias de quem segue o processo rente à história e, às vezes, em breves relances, parcialmente *por dentro* (em Angola, em 1972-74). (LARANJEIRA, 1995, p. 16)

Coerentemente, seguindo os critérios expostos, o autor seleciona as obras para leitura integral pelos estudantes: *Sagrada esperança*, de Agostinho Neto; *Luuanda*, de Luandino Vieira; *Yaka*, de Pepetela; *Chiquinho*, de Baltasar Lopes; *Pão & fonema*, de Corsino Fortes; *Xigubo* e *Karingana ua karingana*, de José Craveirinha, e *Vozes anoitecidas*, de Mia Couto.

Em termos didáticos e metodológicos a obra de Pires Laranjeira (1995) é melhor acabada do que as de Manuel Ferreira (1987) e Russel Hamilton (1981). O único problema dela é a de não ter atualização, visto que seu autor ainda é vivo e continua lecionando. Logo, pela data de publicação e autores e obras presentes, os escritores e livros dos últimos 20 anos não são contemplados. O professor português propõe uma periodização, indo além da divisão por gêneros, tal como a feita por Manuel Ferreira.

Aproveitando os ensinamentos de Manuel Ferreira e Russel Hamilton, Pires Laranjeira define Literatura colonial como

> a literatura escrita e publicada, na maioria esmagadora, por portugueses de torna-viagem, numa perspectiva de exotismo, evasionismo, preconceito racial e reiteração colonial e colonialista, em que a visão de mundo, o foco narrativo e as personagens principais eram brancos, colonos ou viajantes, e, quando integravam negros, eram estes avaliados superficialmente, de modo exógeno, folclórico e etnocêntrico, sem profundidade cultural, psicológica, sentimental e intelectual. (LARANJEIRA, 1995, p. 26)

Passaremos, agora, às obras que tratam especificamente da literatura angolana.

Carlos Everdosa

Na obra de Carlos Everdosa, *Roteiro da literatura angolana* (1985), não há introdução, nem explicação de um método utilizado para a sua obra. A obra já inicia com a tradição oral e a recolha de Héli Chatelain. Outra recolha importante, destacada pelo autor é a de Óscar Ribas. Apesar de escrever história, António Cardonegas é quem revela o primeiro natural de Angola a escrever poesia: António Dias de Macedo, ainda no século XVII. Contudo, a literatura angolana esperaria até o século XIX para ver o primeiro livro de poemas: *Espontaneidades da minha alma – às senhoras africanas*, de José da Silva Maia, publicado em 1849. Cordeiro da Matta é o segundo poeta com a obra *Delírios* (1890).

O crítico aponta o semanário *A Civilisação da África Portuguesa* como "defensor dos interesses económicos e administrativos da colónia, batendo-se igualmente pela abolição completa da escravatura e contra as prepotências de alguns governantes". (EVERDOSA, 1985, p. 26) O primeiro romancista seria Alfredo Troni com *Nga Muturi* (1882). Outro romancista do período é Pedro Félix Machado que tem em *Scenas d'África* (1892), a sua obra.

Na primeira metade do século XX, destacam-se a obra *O Segredo da morta – romance de costumes angolenses* (1935), de António de Assis Júnior e a poesia de Tomaz Vieira da Cruz. O jornalismo teve um papel importante no desenvolvimento do espírito crítico e combativo. A obra finaliza com escritores dos anos 70.

José Carlos Venâncio

Uma perspectiva etnológica da literatura angolana (1987) surgiu de um seminário que o autor lecionou na Universidade de Mainz, e apresenta-se a partir de uma diferenciação "da abordagem sociológica porque assenta num critério se seleção preponderantemente qualitativo e também porque se espera que o universo representado na obra literária seja diferente do do observador". (VENÂNCIO, 1987, p.10). Contudo, o autor não especifica quais são os critérios qualitativos, nem o que entende por eles. Assim, Venâncio (1987, p. 10) opta pela "identificação duma estética nacional", que ele chama de angolanidade.

Depois da tentativa de definir a angolanidade, o autor faz o mesmo rol de autores, obras, que antecessores já fizeram. Portanto, apesar de se apresentar como nova e diferente, ele cai na mesma falha que apontou em estudos anteriores ao seu. O próprio conceito de angolanidade não é apresentado claramente, sendo diluído ao longo da obra. Um dos traços seria a língua como forma de representação desse universo angolano. Alguns autores citados e relacionados a essa pretensa angolanidade são: Cardonega, Alfredo Troni, Assis Júnior, Castro Soromenho, Luandino Vieira, Pepetela, Óscar Ribas, Uanhenga Xitu. Em todos há uma tentativa de representação do homem angolano "real", quer pelas situações em que vivem, quer pela linguagem que utilizam.

Francisco Soares

Na introdução de *Notícia da Literatura Angolana* (2001), intitulada "Pré-conceitos: Nótula crítica", Francisco Soares reivindica a questão do crioulo (língua) não só como constituinte, mas também como definidora e iniciadora da literatura angolana. Ele critica os manuais lusófonos, isto é, feitos por não africanos, em relação a essa omissão ao uso do crioulo na literatura angolana. Fato digno de nota, pois Manuel Ferreria (1987) elenca várias obras escritas em

Crioulo. Destaca também a omissão da presença de escritores no I Encontro de Escritores de Angola por parte de Alfredo Margarido. A omissão deixa clara a questão de quem Margarido considera como autores angolanos. Ao dizer que não havia escritores angolanos porque António Jacinto, Luandino Vieira e António Cardoso não estavam presentes, despreza Mário António, Óscar Ribas e Leonel Cosme, que lá estavam e falaram. Esse é um dos questionamento do autor, já no início da obra.

A obra de Soares por ser a mais recente, de 2001, tem a vantagem de ver "erros" e "acertos" de seus antecessores, nomeando-os, citando-os, confrontando-os e corrigindo-os quando julga necessário fazer. Para ele,

> A especificidade literária angolana vem surgindo muito lentamente a partir do entretecer de vários discursos poéticos intercambiados em tradução simultânea, e precisamos percebê-los em relação uns com os outros para compreendermos a sua evolução. O que estudaremos aqui será, portanto, uma sucessão dos vários momentos em que se começa a praticar, e a diferenciar, um sistema literário em Angola. Procuramos surpreender a formação do sistema pelo estudo das técnicas próprias, de manhas situadas, a partir da conjura das alheias com as arcaicas – para podermos atingir conclusões que digam respeito a um *corpus* diferenciado e misto.
> Propomos, pois, à leitura não propriamente um manual, nem uma História, mas um ensaio que pesquisa uma tese própria acerca da especificidade poética dos angolanos. Entendemos, por isso, que trazíamos aos estudiosos uma notícia da literatura angolana, mais do que uma crônica dela. Seja-nos, pois, admitido usar este título, em nome da diferença construtiva que vamos cultivar. (SOARES, 2001, p. 24)

De fato, ao compará-la às outras obras, a de Soares é a mais abrangente e demonstra maior domínio de fontes do que as suas antecessoras. Entretanto, a metodologia não é tão clara como a de Pires Laranjeira (1995). Temos de ressaltar, igualmente, que a obra dele parte das outras, de uma diferença temporal e, portanto, de uma crítica mais avolumada do que as cinco analisadas anteriormente. Apesar de tudo isso, ele também apresenta quase a mesma cronologia, autores e obras dos críticos anteriores.

Qual é o cânone?

Tendo em vista as dimensões deste trabalho, deter-nos-emos especificamente na literatura angolana, por ela estar presente nas seis obras analisadas anteriormente. Relacionaremos autores e/ou algumas obras presentes em, pelo menos, quatro dos seis manuais acima. Dessa forma, neste trabalho, o cânone compreende os autores e suas obras, citadas e, algumas vezes, analisadas ainda que brevemente, apontando o motivo pelo qual devem ser levadas em conta na história literária de Angola.

Espontaneidades da minha alma – às senhoras africanas, de José da Silva Maia Ferreira é apontado como o primeiro livro de ficção africana de língua portuguesa. *Nga Muturi*, de Alfredo Troni; *Scenas d'África*, de Pedro Félix Machado e *Delírios*, de Cordeiro da Matta são as outras obras do século XIX. Cabe ainda destacar o papel, na nascente cultura letrada, do Semanário *A Civilisação da África Portuguesa*. A literatura oral merece distinção pela recolha feita por Héli Chatelain.

Na primeira metade do século XX, elencamos autores e obras surgidos até o final dos anos 40. *O segredo da Morta*, de António de Assis Júnior é um "curioso testemunho da sociedade angolana na transição do século XIX para o XX". (FERREIRA, 1987, p. 149) Na poesia os nomes de destaque são Tomaz Vieira da Cruz e Geraldo Bessa Víctor. Lília da Fonseca é a primeira mulher a publicar um romance em Angola, *Panguila* (1944).

Entretanto, o principal vulto na prosa é Castro Soromenho. As obras *Terra Morta* (1949), *Viragem* (1957) e *A chaga* (1970) foram um marco para a narrativa longa no país, porque "entendia e denunciava os males do sistema colonial português". (HAMILTON, 1981, p. 60) Óscar Ribas, revelado na mesma época de Castro Soromenho, tem um papel muito importante na divulgação e preservação da cultura oral e popular. Seguindo os passos de Héli Chatelain, ele recolhe a sabedoria angolana em obras como *Missosso* e *Singulando*.

Nos anos 40, a Casa do Estudantes de Angola, depois Casa dos Estudantes do Império (C.E.I), propiciou a formação superior, em Portugual, de jovens oriundos das Colônias portuguesas africanas. O propósito era formar quadros para a administração colonial, o qual se viu frustrado, pois os jovens viraram não só críticos do sistema como também opositores e conscientes de que a Independência era uma solução para os problemas. Alexandre Dáskalos, Mário de Andrade, Francisco José Tenreiro, Alda Lara são escritores que passaram pela C.E.I, que também publicou obras importantes para a divulgação das nascentes literaturas.

Na década de 50 aparecem duas revistas que marcaram significativamente a literatura angolana: *Mensagem* e *Cultura*. Ambas são o reflexo de dois movimentos: Vamos Descobrir Angola (1948) e Movimento dos Novos Intelectuais de Angola (MNIA – 1950). *Mensagem* (1951), cujo subtítulo é A voz dos naturais de Angola, revela nomes como António Jacinto, Viriato de Cruz, Mário Antônio, Tomás Jorge e Agostinho Neto. *Cultura* (1957) reuniu poetas, contistas e ensaístas. Escritores como Arnaldo Santos, Costa Andrade, Henrique Guerra, Ernesto Lara Filho, Luandino Vieira, Henrique Abranches iniciaram a carreira aqui.

Nos anos da Guerra de Independência, António Jacinto, Luandino Viera, António Cardoso, entre outros foram presos e enviados para o Tarrafal. Arlindo Barbeitos, Pepetela, Nicolau Spencer são os jovens escritores que surgiram. Com o início da Guerra, as publicações Imbondeiro, com sede em Sá da Bandeira (Lubango), divulgam os poucos escritos do período. O I Encontro de Escritores de Angola foi organizado pelas Edições Imbondeiro, cuja representatividade é muito criticada (Cf. LARANJEIRA, 1995, p. 109; SOARES, 2001, p. 9).

O período pós-independência reafirma alguns nomes já reconhecidos anteriormente, que, com a recém criada União dos Escritores Angolanos (UEA), passam a ter sua obra publicada e divulgada. Outro órgão importante na propagação de obras é o Instituto Nacional do Livro e do Disco (INALD). Luandino Vieira, cuja obra foi quase totalmente escrita no cárcere, vê seus livros

publicados, assim como outros escritores, que estavam ou presos, ou exterior ou envolvidos diretamente na luta pela liberdade. Ao lado dos mais experientes, surge uma nova geração com: Jorge Macedo, Jofre Rocha, David Mestre, Boaventura Cardoso, Uanhenga Xitu, Manuel Pedro Pacavira, Manuel Rui, Ruy Duarte de Carvalho que traçaram novos rumos para a literatura.

Os anos 70 também presenciam o início do teatro em Angola. Orlando de Albuquerque e Domingos Van-Dúnem são as revelações, mas há peças escritas por Pepetela, Costa Andrade, Henrique Guerra, Manuel dos Santos Lima. Da mesma forma, a literatura infanto-juvenil é incentivada, tendo em Maria Eugênia Neto a precursora e em Gabriela Antunes, Otaviano Correia e Dario de Melo outros nomes importantes. A efervescência cultural dos anos pós-independência é grande. A U.E.A e o INALD são responsáveis por criarem séries para divulgar a literatura e a cultura da nação.

Tanto a *Brigada Jovem de Literatura* quanto a revista *Archote* deram novos rumos à literatura angolana nos anos 80. Ligados diretamente ou influenciados pelas ideias delas estão: João Maimona, José Eduardo Agualusa, Lopito Feijoó, João Melo e Paula Tavares, nomes que mais se destacaram fora do país. Exceto o livro de Soares (2001), nenhum outro ultrapassa os anos 80 e nossa análise de autores angolanos pertencentes ao cânone da crítica acaba aqui.

Considerações finais

Siegfried J. Schmidt (1996) esclarece que cada história depende de como o autor define literatura e o seu referencial teórico. Os textos literários são avaliados e interpretados por um autor, portanto, diferentes avaliações e interpretações são esperadas. Afinal, “Toda história literária prossegue de maneira seletiva. Toda seleção é normativa”. (SCHMIDT, 1996, p. 106). O problema, para Schmidt não está na escolha, na seleção ou na normatização, ele reside na falta de critérios. Segundo Schmidt (1996), a escrita de histórias da literatura depende muito mais

do método aplicado, da clareza na exposição dos critérios e teorias utilizadas do que na escolha das obras contidas nelas. Com base nessa concepção percebemos o que se segue.

Das três obras que são dedicadas à Angola, duas, a de Everdosa (1987) e a de Soares (2001), veem na angolanidade (um termo sem conceito claro em nenhuma das duas) o traço constitutivo. Caso semelhante, aliás, à literatura brasileira. Há quase 200 anos discutimos a brasilidade, sem um consenso do que seja isso. Os estrangeiros, Pires Laranjeira e Russel Hamilton, são mais objetivos e claros em seus propósitos, devido, provavelmente, ao olhar de fora, por isso são menos exaltadores da ligação política dos escritores e do papel da guerra de libertação nas obras. Manuel Ferreira vê-se numa encruzilhada. É português de nascimento e educação, mas viveu muitos anos em Cabo Verde e é reconhecido como escritor africano. Talvez, por uma soma de todos esses fatores, ele seja, ou tente ser, o mais isento dos críticos.

Notamos uma certa valorização de autores e obras pelo substrato nacional, africano, guerrilheiro que subjaz à obra, principalmente porque as Guerras de Independência ajudaram a moldar a ideia de nação. Carlos Everdosa (1985) tece vários elogios ao MPLA ao longo de sua obra. Em sua grande maioria, as obras são manuais destinados a um público restrito, devido ao interesse ou marginalização e que estão submetidas as literaturas africanas, tal como Russel Hamilton (1981) destacou.

Tendo ou não o propósito, todas as seis obras são canônicas, isto é, dizem o que é bom ou apreciável. De acordo com Perkins (1999, p. 13), “a história da literatura assume, como parte de sua própria justificação, que o saber fornecido sobre esses textos conduz a um melhor entendimento e apreciação dos mesmos.” Há, nelas, o método tradicional e linear, dividindo as partes da obra por nações e/ou períodos com características comuns, pois “a estrutura lógica dos conceitos organizativos apresenta a sucessão de períodos não só como histórica, mas

também como inteligível – como algo que pode ser entendido e explicado." (PERKINS, 1999, p. 26-27)

O propósito de quase todas é fazer uma obra totalizante, mas os autores, na maioria das vezes, não levam em consideração as relações entre as diferentes épocas e influências externas, exceto Francisco Soares (2001). Como Perkins (1999, p. 45) observa: "As histórias da literatura são feitas a partir de histórias da literatura. Não apenas suas classificações, mas também seus enredos são derivados de histórias anteriores na mesma área".

Devemos levar em conta, contudo, que essas literaturas são recentes, não chegam a dois séculos as produções literárias mais antigas, assim como o fato de as nações terem adquirido sua independência de Portugal há pouco mais de 40 anos. Assim, compreendemos que a afirmação de uma nacionalidade (Angolanidade, no caso de Angola) é uma constante. Igualmente, os escritores que estiveram envolvidos (direta ou indiretamente) na luta pela independência são os mais destacados pelo papel político e social que também desempenharam em sua nação pós-75.

Assim, podemos dizer que o cânone das literaturas africanas de expressão portuguesa está em formação, sendo revisto e aumentado aos poucos. Há um rol de autores e obras com espaço já garantido, mas há espaço e vontade para revisões e acréscimos. Uma grande lacuna ainda é a literatura produzida por mulheres, quer pela produção, quer pela divulgação e acesso às obras. Muitas delas são editadas pelas escritoras, em quantidade limitada, tendo alcance restrito dentro dos próprios países. Pesquisas e pesquisadores não faltam para preencher essas omissões, que, aos poucos, estão sendo reparadas.

Referências

EVERDOSA, Carlos. *Roteiro de literatura angolana*. Luanda: União do Escritores Angolanos, 1985.

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.

HAMILTON, Russel G. *Literatura Africana, Literatura necessária 1. Angola*. Edições 70: Lisboa, 1981.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

PERKINS, David. *História da Literatura e Narração*. Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, Porto Alegre, v.3, n.1, mar. 1999. (série traduções)

PORTUGAL, Francisco Salinas. Literatura(s) e Contraliteratura(s): A marginalização na história literária. IN: PORTUGAL, Francisco Salinas. O Texto nas margens: Ensaios de literaturas em língua portuguesa. Santiago de Compostela: Laiovento, 1997.

SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de histórias de literatura. Observações de um ponto de vista construtivista. In: OLINTO, Heidrum Krieger. *Histórias da Literatura: As novas teorias alemãs*. São Paulo: Ática, 1996.

SOARES, Francisco. *Notícia da literatura angolana*. Lisboa: INCM, 2001.

VENÂNCIO, José Carlos. *Uma perspectiva etnológica da literatura angolana*. Lisboa: Ulmeiro, 1987.

---

[i] DEMÉTRIO ALVES PAZ é Doutor em Letras pela PUCRS. Professor Adjunto 3 de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo/RS. Atualmente desenvolve o projeto de pesquisa “A contística de Mia Couto” com bolsa de I.C. pela FAPERGS. Tem artigos publicados nas seguintes Revistas: Abril (UFF), Língua & Literatura (URI), Literatura em Debate (URI), Signo (UNISC), Todas as Musas, Via Atlântica (USP), entre outras, assim como capítulos de livros. E-mail: demetrio.paz@uffs.edu.br

O ESPETÁCULO DE SANGUE, MARGINALIZAÇÃO E MORTE NO ROMANCE *ENTRE RINHAS DE CACHORROS E PORCOS ABATIDOS*, DE ANA PAULA MAIA

Diego Bonatti[i]
Ana Paula Teixeira Porto[ii]

Introdução

A violência presente na sociedade e os contextos de exclusão e esquecimento, podem ser observados na literatura de uma forma geral e, mais especificamente, representados na obra literária *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos*. Neste romance, cenas de deterioração humana são "cuspidas" sobre o leitor de tal modo que o impedem de se desviar, o que torna a leitura algo denso e chocante. Ana Paula Maia usa a violência como linha de narração, bem como todo o reflexo desta sobre o homem, sua relação com o espaço. Cria assim uma estética particular de representação da violência.

Por mostrar seres humanos descaracterizados, mas extremamente verossímeis, o texto de Maia (2009) pode ser alvo de estudos que estabeleçam a relação do enredo e dos personagens que nele estão com o contemporâneo. Os sujeitos do romance passam diariamente por diversas situações brutais que os deixam, a cada dia, menos humanos. Estes indivíduos-personagens têm o sentimento de inferioridade e a anomia como realidade, fatos que os obrigam a se assujeitar a qualquer atividade para sobrevivência, por isso, matam, são mortos, agem sem escrúpulos e sentimentos, fatos que geram um espetáculo de sangue, marginalização e morte.

Com base nessa contextualização da fábula do romance que inspira essa reflexão, a primeira parte do presente artigo aborda a questão da violência e seus

reflexos na sociedade bem como nos indivíduos representados na obra. Sob esse viés, serão comparadas perspectivas de autores diversos que ajudem a compreender esse fenômeno brutal na literatura contemporânea: a representação da violência.

Páginas ensopadas de sangue e sofrimento

O resultado da intensa degradação humana na atual sociedade contemporânea pode ser nitidamente observado na literatura brasileira contemporânea, haja vista que nela é representado todo o resultado da degradação humana gerada pela violência e a desvalorização da vida. Tais ações são materializadas na ficção por escritores como Ana Paula Maia, que tem por marca registrada a tradução profunda de cenas de alto teor violento com destaque às brutais, agressivas e mórbidas, mas todas oriundas de diversos lugares periféricos da sociedade.

Os personagens trazidos por Maia são “homens-bestas, que trabalham duro, sobrevivem com muito pouco, esperam o mínimo da vida e, em silêncio, carregam seus fardos e o dos outros.” (2009, p. 7). Já é possível perceber que os indivíduos representados não são as criaturas mais agradáveis, nem as mais bonitas e muito menos perfeitas. Esse aspecto Maia (2009) faz questão de explicitar que os personagens nem sempre são vítimas, muitas vezes elas sabem que estão fazendo algo fora da lei, mas mesmo assim não sentem culpa ou remorso, aspecto explicado, talvez pelo sentimento de impunidade e exclusão que os domina: “Aqui, dificilmente se salva uma vida. É longe. Ninguém sabe direito onde fica. Se perdem no caminho.” (MAIA, 2009, p. 72). Portanto, a exclusão social, nesta obra, é dada pelo afastamento da população pobre das demais partes da sociedade, bem como as práticas de violência e animalização presentes nas margens sociais, o que se justifica ainda pelo espaço onde esses seres habitam: são espaços periféricos, como casas simples, apartamentos pequenos e desconfortáveis, abatedouros desqualificados, etc.

Em sentido restrito que são esses sujeitos periféricos da narrativa? Convém lembrar que o romance *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos,* publicado em 2009, é o resultado da compilação de duas novelas, em que personagens, em dois contextos marginalizados distintos, revelam a realidade de vida das classes mais baixas de uma metrópole. O primeiro protagonista é Edgar Wilson, que trabalha com porcos no subúrbio e onde o sangue e a violência física e são mais frequentes. A degradação e morte presentes nesta linha narrativa ajudam a ilustrar os aspectos mais selvagens e primitivos do homem.

Já o segundo é Erasmo Wagner, um lixeiro que após anos de convivência com o lixo sente-se parte dos dejetos da sociedade: “Sua vida não é um lixo. Sua vida é muito lixo.” (MAIA, 2009, p. 92). Nesta linha narrativa Maia (2009) explicita a violência simbólica e psicológica, deixando claro o sentimento de miséria, em que as violências se encarregam de lembrar a Erasmo que ele é a sobra da sociedade, aquilo que não tem outra função se não a de recolher os dejetos dos outros: “Toda imundície de trabalho que nenhum de nós quer fazer, eles fazem, e sobrevivem disso. (MAIA, 2009, p. 7) ”.

Assim, pode-se afirmar que a população representada por Maia é o contingente populacional oriundo das partes da sociedade onde a violência é o meio mais usado para a interação. Através dos homens-animais, Maia (2009) recria o ambiente de degradação, morte e sangue, já aludido no título da obra - *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos*, em que se supõe que um lugar onde animais se enfrentem com fins da vitória por meio da morte e onde porcos são mortos das mais diversas maneiras, não sejam ambientes muito agradáveis. Cabe ressaltar que o paralelo estabelecido por Maia (2009) entre os animais e os homens é o de que porcos são fisicamente parecidos com homens, por possuírem órgãos internos muito semelhantes, já os cachorros por serem domesticáveis e domináveis, tais como os seres humanos alienados.

A narrativa deixa evidente, também, a ausência de afetividade entre os personagens, que são distantes uns dos outros e constituem, dessa forma,

indivíduos frios, que matam com rapidez e não se arrependem de seus atos. Os dois amigos (Gerson e Edgar Wilson) são dois trabalhadores cruéis e violentos, suas atitudes são de tal forma brutas que não permitem a eles nem sequer demonstrar sentimentos um pelo outro, se é que têm: “Gerson ri nervoso. Aproxima-se de Edgar e lhe dá um abraço rápido. Eles são ásperos demais para demorar em um abraço.” (MAIA, 2009, p. 81). Um fato que ajuda a ilustrar a construção de homem duro, frio e que não consegue demonstrar seus sentimentos, pode ser observado no trecho:

> [...] Não sabe o que é sofrer por amor. Não busca um sentido para a vida. Seus pensamentos são claros e objetivos. Ele cumpre seu dever e busca sobreviver. Pretende comprar um carro usado e viajar pelo país. Ele gostaria de morrer numa estrada. Quer terminar seus dias caminhando sobre a Terra e jamais deixar um rastro sequer. (MAIA, 2009, p. 122)

Portanto, a solução encontrada pelos dois protagonistas para uma vida vazia e ausente de emoções é a fuga. Nem a morte nem o sangue parecem amedrontar os personagens, haja vista da disseminação desses na sociedade. O sangue e a morte presentes na obra são recursos literários que podem ser percebidos à medida que os personagens “resolvem seus problemas” ou se assujeitam a atividades criminosas como forma de subsistência. Assim, a morte constitui boa parte da narrativa, ora é praticada por dinheiro, quando um homem rico forja o próprio sequestro para verificar os sentimentos da noiva; ora é praticada por “justiça”, em um caso de infidelidade e na reapropriação de um rim, de quem a nova dona não merecia. A cena em que Edgar Wilson mata outro homem por motivo de traição é descrita com crueldade:

> Curioso que só ele, Edgar Wilson rasga Pedro ao meio, remove seus órgãos e fica admirado pelo seu peso. Pedro vale tanto quanto a maioria dos porcos, e suas tripas, bucho, bofe, compensaria a perda do outro porco. Um sujeito que engana pelas aparências. Jamais seria alvo de suspeitas de estar tendo um caso com Rosemery, muito menos de estar carregando uma fortuna em tripas dentro da barriga. Edgar Wilson

> admira-se em ter subestimado Pedro algum dia. Ele moeria os restos mortais no triturador junto com os ossos da saca e venderia para a fabricação de ração. (MAIA, 2009, p. 28)

Após essa e outras mortes, a maneira mais adequada por Edgar Wilson para se livrar dos corpos de homens que mata é dando-os como alimento aos porcos: “Eu lancei e comeram tudo.” (MAIA, 2009, p. 61). Então, a necessidade de matar e o prazer ao sangue tornam estes indivíduos selvagens, colocando-os no mesmo nível que animais no sentido de que se alimentam de qualquer coisa para garantir sua sobrevivência:

> Cão de rinha é um cão que não teve escolha. Ele aprendeu desde pequeno o que o seu dono ensinou. Podem ser reconhecidos pelas orelhas curtas ou amputadas e pelas cicatrizes, pontos e lacerações. Não tiveram escolhas. Exatamente como Edgar Wilson, que foi adestrado desde muito pequeno, matando coelhos e rãs. Que carrega algumas cicatrizes pelos braços, pescoço e peito. (MAIA, 2009, p. 69)

O indivíduo representado por Edgar Wilson é o resultado de anos de experiência em atitudes de agressão e autoagressão, e o nível desta chega a tal ponto que ele mesmo tem uma visão marginalizada de si mesmo, não reivindicando direitos, nem tentado se libertar deste contexto de exclusão. A mesma situação de marginalização é enfrentada por Erasmo Wagner, o lixeiro que, “[...]Na escala decrescente de famintos e degenerados, ...ocupa um posto pouco acima dos miseráveis. É como levar um tiro de raspão. ” (MAIA, 2009, p. 92). Suas atitudes para com o mundo a sua volta podem ser ilustradas pela frase: “[...] Odeio quase tudo o tempo todo” (MAIA, 2009, p. 99), o que o revela como um indivíduo revoltado, de pensamento escasso ou ausente.

Erasmo Wagner tem que sobreviver com muitos poucos recursos financeiros e quase não tem o que comer. “Quando se aproximavam do local de despejo do lixo, eram cercados por pessoas que esperavam ansiosas pelo resto dos outros. Pelos dejetos nossos de cada dia. E era sempre uma festa” (MAIA, 2009, p. 108). A sociedade como um todo e mais especificamente os becos e

vilas onde Erasmo convive consistem em espaços de degradação, em que homem e lixo são o resultado do descarte, seleção do útil e do que já não serve mais para nada: “[...]Mas tudo vira lixo, inclusive ele é um lixo para muitas pessoas, até para os ratos e urubus que insistem em atacá-lo.” (MAIA, 2009, p. 92). Aqui observa-se o sentimento de inferioridade do personagem para consigo mesmo, pois não tem consciência de sua existência, muito menos de sua condição de ser humano.

Por outro lado, pode-se afirmar que o personagem tem sua formação construída com base em lembranças dolorosas e traumáticas, fatos que fazem Erasmo Wagner sentir-se como um ruminante, pois: “[...]Remastiga e remói lembranças mal digeridas.”(MAIA, 2009, p. 145). Atitudes como estas revelam a preferência do protagonista por “[...]urubus, os ratos e a imundície, porque isso ele conhece. Isso o sustenta. As pessoas em geral lhe dão náusea e vontade de vomitar.”(MAIA, 2009, p. 92). Tal pensamento pode fazer menção ao fato do modo agressivo e preconceituoso com que os seres humanos se relacionam em relação ao indivíduo de classe mais baixa, no caso, um lixeiro.

Erasmo Wagner possui um histórico de violência. Buscou fazer justiça, e a justiça, naquele lugar, é feita através da morte. Erasmo Wagner matou o velho que mandara matar seus pais por terem denunciado o estupro do filho mais novo – Alandelon. Entretanto, “O que Erasmo Wagner só soube após sair da cadeia é que o velho Mendes era seu pai. Quem contou foi a tia que o criou. O homem que o criou sabia da verdade, porém Erasmo Wagner foi criado em silêncio. ” (MAIA, 2009, p. 154). Essa passagem transmite a vida trágica e infeliz destes seres humanos a quem a desgraça parece estar sempre à espera.

O contexto de exclusão social e marginalização são reafirmados quando os personagens da cidade fictícia são comparados a lixo, e que, portanto, devem ter um lugar que não incomode: “Nesta cidade tenta-se disfarçar afastando para os cantos o que não é bonito de se olhar. Recolhendo os miseráveis e lançando-os às margens imundas bem distantes. ”(MAIA, 2009, p. 113). Neste contexto, o lixo

pode ser considerado todos os rastros humanos sobre a sociedade, tarefa executada pelos “lixeiros”.

O sangue que mancha e respinga na sociedade

Pode-se dizer que a literatura brasileira contemporânea tem grande compromisso com suas bases sociais, pois a busca por denúncia e promoção de reflexão acerca de temas relevantes e que atingem a vida do indivíduo comum são nela representados. A escrita nesta época tem se tornado muito paralela à captação da imagem, por isso do apelo estético e o enfoque “nu” dos fatos, sem rodeios, como afirma Dias (2007) ao se referir a essa produção. Também para Rosenfeld (2003, p. 76), a arte como um todo tem por objetivo alcançar “[...]a realidade apreendida pelos nossos sentidos”, o que reitera a conexão social da literatura, principalmente se associa essa perspectiva a textos literários do século XXI.

Neste aspecto, Dias (2007) e Schollammer (2009) parecem estabelecer um ponto em comum: o da exploração da cena, no caso, a de violência no romance contemporâneo. Para isso, novos autores como Ana Paula Maia concretizam satisfatoriamente a necessidade de dar sangue ao público. Esse aspecto de encenar a vida real é divergente do aspecto tradicional de representação da realidade, muitas vezes expressa sob uma forma generalizadora que dava aos fatos a visão do todo, sem pormenores, o que, segundo Rosenfeld (2003) causava, na verdade o afastamento com a realidade.

Ainda, outra grande mudança apontada por Rosenfeld (2003) no romance contemporâneo é a eliminação das marcas determinantes de espaço e tempo, características ditas “relativas e subjetivas” (p. 81), o que faz com que determinada obra atinja cada vez mais realidades nos mais diversos tempos. Também, no romance contemporâneo, o narrador adota uma postura diferente em relação aos fatos, por isso, pode-se dizer que ele é mais próximo da história, ao que propicia:

> [...] O encolhimento da distância estética e a consequente capitulação do romance contemporâneo diante de uma realidade demasiado poderosa, que deve ser modificada no plano real e não transfigurada em imagem, é uma demanda inerente aos caminhos que a própria forma gostaria de seguir. (ADORNO, 2003, p. 63)

Esta proximidade com os fatos faz com que o narrador se torne um sujeito que busca por espaço para denúncia das minorias e injustiças que vemos e vivemos. Para Rosenfeld (2003, p. 92) “Quanto mais o narrador se envolve na situação, através da visão microscópica e da voz do presente, tanto mais os contornos nítidos se confundem; o mundo narrado se torna opaco e caótico” o que enfraquece os limites do romance e o faz transfigurar-se em vida real aproximando, desta forma, vida e narrativa.

Dias (2004) caracteriza a literatura brasileira contemporânea como um espaço de revolta, onde o cidadão a usa como forma de autoafirmar sua identidade junto das realidades de vida periféricas. Para tanto, esta ideia é reiterada por Adorno (2003), que diz da impossibilidade da literatura enquanto ato individual e isolado, haja vista da globalização e da integração do homem com o mundo. Assim, é possível afirmar que, em textos da literatura brasileira contemporânea, há um instrumento que dá voz a minorias por meio de um discurso que causa desconforto, náusea e medo, seja pela brutalidade, seja pela realidade das histórias narradas.

Estes fatos podem ser vistos nas análises de Rosenfeld (2003, p. 86) ao salientar que a representação do indivíduo está situada “[...]num mundo caótico, em rápida transformação, abalado por cataclismos guerreiros, imensos movimentos coletivos...”. Ou seja, fatos que “passam a ameaçar e dominar o homem” (ROSENFELD, 2003, p. 86) são dilemas da vida contemporânea e respingam no romance sob a forma temática – violência, sangue e morte no caso da obra *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos,* e exploração estética no sentido de uma literatura que põe a nu esses contrapelos da vida.

Portanto, o diálogo com a sociedade encontrado na obra *Entre rinhas de cães e porcos abatidos* é dado pela escolha dos personagens, que pertencem às classes

mais baixas e têm em comum a revolta e marginalização sofridas, assim como na caracterização do espaço no qual elas vivem. Mas também aparece na forma de narrar. As ações do narrador na obra de Maia (2009) são decifradas por aquilo que Adorno (2003) chama de narrador câmera, haja vista que as "verdades cruas" são expostas ao leitor sem nenhuma preparação, como a cena a seguir ilustra:

> O animal debate-se desesperado, correndo angustiado, esbarra na mesa com a bacia de miúdos e joga tudo no chão. Um dos ganchos deixado sobre a mesa por Edgar cai sobre o animal e finca-se em sua rosada carne, enterrando-se numa de suas costelas. Ainda assim, o bicho consegue fugir pela cerca de arame farpado, ainda que se cortando,espreme-se e, pouco antes de atravessar, o gancho prende-se na cerca, e os grunhidos de dor e angústia ficam cada vez mais altos.(MAIA, 2009, p. 21)

Ao mesmo tempo que é cruel, o romance *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos* é forte e atual. As características ressaltadas pela passagem acima, a qual narra de forma violenta a morte de um porco, são descritas por um narrador-câmera, que se move junto com a cena e, com detalhes precisos, representa o contexto de "carnificina" alcançado. A morte, nesta parte da narrativa, assume mostra o quanto o ser humano contemporâneo pode ser cruel e insensível perante uma cena de selvageria. Por isso, para Santos (2004) uma característica fundamental que diferencia os seres humanos dos animais é que os animais não são cruéis, aspecto aprimorado a cada dia pela espécie humana.

Na narrativa de Maia (2009), pode-se perceber os tons Naturalista e Realista que dão conta de representar a crueldade e precariedade humana hoje, conforme Villaça (2004). Os aspectos naturalistas e realistas da obra de Maia (2009) podem ser verificados quando esta expõe o ser humano representado de forma científica, com características do meio e, sobretudo, movido por instintos animais. Já o realismo presente na obra é verificável pela contextualização com bases na realidade, desnuda, explorando os problemas, mais especificamente da violência e marginalização sob a análise psicológica do ser humano.

Assim, pelo uso do tema brutalidade, Maia encena a estética causada pela morte com sangue, que na maior parte das vezes é motivada por fatos muito pequenos, mas que juntos causam o "espetáculo dos horrores reais". Então, o resultado estético da obra é decorrente da união do tema marginalização, mais a narração de uma forma bruta. Isso faz lembrar o que Adorno (2003) afirmou ser a nova necessidade do romance na contemporaneidade: abranger temas e passagens que o relato não dá mais conta.

Conclusão

O romance de Ana Paula Maia pode, então, ser considerado um ótimo exemplo da escrita contemporânea, haja vista da união gerada pela temática e forma. A primeira é usada enquanto representação do ser humano marginalizado e que convive com situações adversas de vida, tais como a morte e forma bruta com que tratam a vida e a si mesmos. Por outro lado, a forma como a obra é narrada deixa clara a brutalidade empregada, tanto na posição do narrador, que é muito próxima dos fatos e os relata de forma "crua", e que ajuda na ilustração do tema, tanto na criação do espaço para brutos explorado por Ana Paula Maia. Tudo isso constitui o cerne da representação de algo que assola a sociedade atual: a violência bruta e banalizada; a desumanização do homem e sua derrocada aos mais repugnantes atos para sua simples sobrevivência.

Referências

ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo.In: *Notas de literatura I.* São Paulo: Editora Perspectiva, 2003. Disponível em:<http://letrasorientais.fflch.usp.br/sites/letrasorientais.fflch.usp.br/files/ADORNO,%20Theodor%20-%20Posic%CC%A7a%CC%83o%20do%20narrador%20no%20romance%20contempora%CC%82neo%20in%20Notas%20de%20Literatura%20I.pdf 55-63> Acesso em: 28 jul. 2016

DIAS, Ângela Maria. *Cruéis paisagens:* literatura brasileira e cultura contemporânea. Niterói: EdUFF, 2007.

DIAS, Ângela Maria. Representações contemporâneas da crueldade: para pensar a cultura brasileira recente. In:_____; GLENADEL, Paula. *Estéticas da crueldade.* Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004.p. 15-28

MAIA, Ana Paula. *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos:* duas novelas. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ROSENFELDT, Anatol. Reflexões sobre o romance contemporâneo. In: *Notas de literatura I.* São Paulo: Editora Perspectiva, 2003. Disponível em: <http://www.docfoc.com/download/documents/anatol-rosenfeld-reflexoes-sobre-o-romance-moderno-563deb50c37be> Acesso em: 28 jul. 2016. 72-97

SANTOS, Jair Ferreira. Literatura, crueldade e produtivismo. In: DIAS, Ângela Maria; GLENADEL, Paula. *Estéticas da crueldade.* Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004. p. 39-50

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ahU3Jx-kltcJ:paginapessoal.utfpr.edu.br/mhlima/SCHOLLHAMMER-%2520Karl%2520Erik%2520-%2520Ficcao%2520brasileira%2520contemporanea.pdf/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 10 fev. 2015

VILLAÇA, Nízia. Estética da crueldade e do luxo na comunicação contemporânea. In: DIAS, Ângela Maria; GLENADEL, Paula. *Estéticas da crueldade.* Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004. p. 63-70.

[i] DIEGO BONATTI é graduando em Letras- Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus Frederico Westphalen. diego.bonatti@bol.com.br

[ii] ANA PAULA TEIXEIRA PORTO é professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI– Câmpus de Frederico Westphalen. Contato: anapaula@uri.edu.br

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DE UMA MINORIA LINGUÍSTICA: POR UM LITERÁRIO VISUAL

Ducimar Peloso[i]
Elis Gorett Lemos[ii]
Janaine Pomatti[iii]

Introdução

A Literatura é uma disciplina presente no ensino de sala de aula. Partindo desse pressuposto percebemos sua importância, uma vez que no ensino se apresentam alunos que aprendem de forma diferente. Hoje, os alunos com deficiências visuais, auditivas, entre outros, são amparados por leis que defendem a inclusão desses alunos, conforme a lei número 7.853 de 24 de outubro de 1989, no artigo 1 “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadores de deficiência e sua efetiva integração social”. (BRASIL, 1989, (s/p).

Por isso, o ensino da literatura deve ser instigado conforme as necessidades dos alunos com deficiências visuais e auditivas. Para o professor é um desafio, mas precisa-se buscar possibilidades de práticas inclusivas interligadas a literatura, valorizando os sujeitos, a dignidade humana, e a socialização daqueles que se sentem inferiorizados e excluídos, devido a existência das deficiências. Assim, o tema principal aqui abordado refere-se ao ensino de literatura visual para alunos com deficiências visuais, em busca da superação das desigualdades sociais que os inferiorizam.

Também objetivamos refletir questões relacionadas à literatura e sua influência no processo de educação e humanização desses indivíduos. As histórias são transmitidas de geração para geração, sendo na língua oral ou sinalizada. Esse hábito é muito antigo, estando presente nas mais diferentes culturas, podemos

considerar a prática de contar história como um mecanismo que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do ouvinte, já que acontece de forma natural. Com a escrita, a garantia da imortalidade das histórias se concretizou coube aos escritores coletarem as narrativas da língua oral e registrá- las no papel. As histórias contadas em língua de sinais, que é a forma de comunicação da comunidade surda, também apresentam tradição presencial, porém, na modalidade viso/espacial.

É socialmente relevante que haja o registro ficcional e imaginário desse grupo minoritário social, a fim de preservar a identidade, hábitos e costumes das gerações vindouras. Nessa perspectiva, é importante registrar a história para poder compartilhar e desenvolver estudos de como as pessoas com deficiências visuais/auditivas enfrentaram essas deficiências. E além disso, devido à inclusão social devemos pensar de forma diferente evitando preconceito social.

No cenário da educação discute-se muito sobre a importância da presença da literatura em sala de aula, pois contribui para a formação do sujeito, porém enfrentamos diferentes desafios para a formação leitores efetivos. Sendo assim, os profissionais da educação, considerados educadores, devem estar atentos para a obtenção dos resultados construídos a partir das leituras selecionadas para serem trabalhadas em sala de aula. O contexto no qual o surdo está inserido é de maioria ouvintes, sua construção identitária ocorre com seus pares, logo é importante a presença de outros surdos e materiais visuais em Libras para a formação do sujeito.

A identidade se constrói a partir do meio social onde o individuo está inserido. Nesse meio, é possível que haja transformação, e a identidade se modifica com o passar do tempo. No caso do surdo, a construção da identidade do surdo é importante para que ele se reconheça como sujeito de sua história, reconhecendo seu valor, deixando de sentir-se inferior em relação aos falantes.

O surdo usuário da LIBRAS, inserido em um ambiente escolar regular, recebe as informação por meio do Português que é considerada sua segunda língua, dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Uma revisão bibliográfica e análise de material literatura visual em comparação com a literatura portuguesa é

uma ação que possibilita perceber como a literatura surda contribui para a formação do leitor surdo efetivo, buscando autores da área e que escrevem sobre o assunto.

A comunidade surda e esta conquistando um espaço literário social que antes lhe era negado. Sabendo da importância de como a literatura se posiciona em relação ao desenvolvimento pessoal e social do sujeito, torna- se relevante conhecer os efeitos existentes na construção do leitor surdo quando o mesmo tem acesso a literatura visual disponibilizada em sua língua materna, compreender a importância de o aluno surdo ter acesso a literatura através da sua língua materna, assim como ter conhecimento do processo de formação do leitor surdo e os benefícios da literatura na sua formação leitora, quando a ele é disponibilizado uma literatura visual.

A escola tem como papel transformar a realidade do indivíduo, proporcionar um espaço rico em conhecimento, possibilidades para que o mesmo se sinta apto a buscar por seus próprios meios. Essa autonomia seria reflexo de alunos que adquiriram o hábito da leitura, e encontraram nela outros caminhos a e formas de expressão.

Como resultado, o reconhecimento da Libras e o surgimento das novas tecnologias visuais a literatura surda se tornará possível. Para que esse estudo torne-se possível, utilizaram-se como referencial teórico os estudos de Karnopp (2006), Skiliar (1998), entre outros. E como metodologia utilizou-se para esse trabalho uma pesquisa bibliográfica, bem como análise das contribuições da literatura no desenvolvimento dos surdos.

Fundamentação Teórica

A Literatura é uma garantia não apenas de interação e sabedoria, mas garante a capacidade de abstração, de imaginação, de conhecimento das histórias orais anteriores ao leitor e do registro escrito. A literatura também está presente em todas as culturas, através dela as pessoas exploram a imaginação, contam histórias, manifestam emoções e transmitem elementos culturais.

A literatura surda sempre esteve presente na comunidade surda. E através dela é possível ter histórias e também pessoas que contam elas. Esses registros permitem que o surdo tenha contato com a literatura e sua cultura. Essas histórias são registradas em forma de contos, histórias, imaginação, registro do imaginário, do ilusório, do abstrato, registro como forma de imortalidade do saber e registro do saber literário.

A prática de ensino precisa ser desenvolvida nas escolas brasileiras para que o aluno tenha a aquisição da aprendizagem da língua. As escolas e os professores precisam incentivar os alunos surdos a criarem suas obras literárias, para que essa cultura esteja presente e não sofra o esquecimento e o apagamento da identidade. Isso significa que quanto mais projetos acadêmicos e estudos de registro se tem, mais existirá a possibilidade de estudo das narrativas surdas.

É importante que se desenvolvam projetos que se relacionem com a literatura surda, não só para o ensino de libras, mas com conteúdos de outras disciplinas, dessa maneira, trabalha-se de forma interdisciplinar.

Segundo Porto (2011, p.167), os processos de apropriação dos saberes por meio da literatura visual surgem no instante em que as pessoas surdas são apresentadas às “produções imagéticas de sua língua”. A tradução das produções artístico textuais em língua de sinais para a língua portuguesa proporcionam ao leitor ouvinte conhecer e valorizar as competências surdas no âmbito artístico. Através de imagens ou sinais, e necessário que haja a representação para que o ouvinte entenda e compreenda a língua.

De acordo com Karnopp (2010, p. 161):

> A expressão “literatura surda” é utilizada para as histórias que tenham a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de texto literário em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como a presença de algo e não como falta de algo, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente. (KARNOPP, 2010, p. 161).

Não é pelo fato do surdo não ter audição, não o impede de entender e compreender, e fazer literatura. Isso prova que nas histórias literárias contadas via sinalização que representam as características linguísticas desse grupo minoritário como forma de expressão da cultura e da identidade. As produções de textos literárias em sinais elas, traduzem fortemente a necessidade da comunidade surda em viver a literatura, tal como os ouvintes. Assim, os surdos representam a sua literatura não audível e de forma visual.

Corrobora com a mesma linha de pensamento Rosa (2011), quando discute que a tradução na proposta poética surda vem a contribuir no desenvolvimento literário surdo por meio de novas interpretações acerca da realidade. Cristiane Rosa (2011, online) discute a tradução da proposta poética surda como “novas formas de se ler o mundo quanto para misturar sinais no intuito de comunicar a mensagem poética com criatividade”.

Percebe-se a vivência do sujeito nas formas poéticas surdas, quando transmite a mensagem sinalizada e crítica de seu pensamento. De acordo Porto (2011) que reforça as ideias de Rosa (2011), as características específicas da produção literária surda possuem três aspectos. Para a autora Shirley Porto, as produções literárias surdas podem ser agrupadas da seguinte forma:

> 1º- textos literários escritos traduzidos da LP para a LS;
> 2º- às adaptações dos textos clássicos à realidade dos surdos;
> 3º as produções textuais dos surdos. Considerada a categoria de maior importância, a qual encerra o pensar do sujeito surdo, expresso em suas produções textuais (PORTO, 2011, p. 168).

As produções literárias surdas em sua maioria são traduzidas da Língua Portuguesa para Língua de Sinais, por meio de adaptações de textos clássicos para a realidade do sujeito surdo. Porém, as produções textuais dos autores surdos são consideradas de maior importância, visto que representa o pensamento e as atitudes de um grupo minoritário que está incluído em uma sociedade majoritária ouvinte. Essa expressão é representada fortemente em suas produções textuais.

Mesmo com toda essa necessidade, ainda existe muita carência de insumos apropriados para o consumo dos usuários de língua de sinais. Para Rosa (2006, (p.59), a Literatura Surda "sofre de uma grande deficiência em insumos apropriado aos surdos, em especial, os livros".

Há no mercado grande quantidade de novidades em programas de TV, como desenhos e filmes direcionados ao público infantil. Tendo, contudo, na contramão da interação a falta de legenda e/ou de intérpretes de Libras. Percebe-se que não há ainda um amadurecimento da sociedade civil, organizações e governo e não governamentais, com a preocupação do desenvolvimento sensorial do infante surdo e da necessidade de mensagens alternativas em todos os meios de comunicação para que a compreensão seja ampla e irrestrita. Sendo, então os estímulos recebidos apenas de ordem visual, esses chegam dilapidados e insuficientes no processo de aquisição de significado para o indivíduo surdo.

> Sabe-se que há a predominância de uma única forma linguística, de uma cultura universal, silenciando as manifestações linguísticas tecidas em outras línguas, como é o caso, inclusive, das narrativas em Libras (KARNOPP, 2010, p. 159).

As limitações apresentadas pela autora quando trata da predominância de uma única forma linguística são representadas por meio das dificuldades na construção da língua de sinais. Expostas, na dificuldade da escrita, filmagem e divulgação das produções realizadas, a transcrição das experiências visuais para uma língua, do desconhecimento da língua de sinais e das vivências do surdo como um sujeito leitor, narrador e autor de suas histórias e experiências. Todas essas características implicam no desconhecimento de como acontece à aprendizagem de uma segunda língua, influenciando no conhecimento e divulgação de uma produção literária visual que busca espaço e reconhecimento entre as obras literárias.

Considerações Finais

A partir dos estudos elencados anteriormente, constata-se uma enorme carência nos insumos para uma Literatura Surda recomendável em todos os domínios de convivência dos surdos, a pesquisa nos mostra que a quantidade de livros visuais oferecidos em ambiente escolares é escassa. Assim como, a falta de escritores surdos e para surdos.

Vivemos em uma sociedade em que é gritante e perceptível uma diversidade cultural e pessoal, porém quando falamos de surdez, libras e literatura sentimos a necessidade de insumos para que esta cultura venha a emergir e expandir-se para visualização e contribuição de uma literatura acessível. Necessitamos ainda para esta conquista de autores que se engajem nessa viajem literária juntamente com seus leitores surdos e não surdos como participantes ativos de novas produções literárias.

Uma nova fonte de saber e compreender o mundo são apresentadas por meio das narrativas, que possuem um importantíssimo cunho informativo para a construção e desenvolvimento identitário e cultural surdo. Cabe ressaltar que os livros que foram traduzidos dos clássicos da língua portuguesa e da poesia visual interpretadas em historias infantis apresentam apelo visual e imagético para o público surdo e ouvinte. E esse último se beneficia de outras formas de saber e compreender a literatura.

A literatura surda no Brasil encontra-se no se engatinhar, sendo considerada uma nova área de estudos. Necessitamos de educadores que compreendam a importância da literatura para o desenvolvimento cognitivo do infanto surdo, não permitindo que sua subjetivação profissional engessem as novas formas de saber, influenciando na aprendizagem dos sujeitos.

Referências

KARNOPP, L. B.; MACHADO, Rodrigo Nogueira. Literatura Surda: ver histórias em língua de sinais. In: **2 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação**, 2006, Canoas. 2 SBECE.

SKLIAR, C. *A* **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOURÃO, Cláudio H. N. **Adaptação e Tradução em Literatura Surda.** IX Portal ANPED SUL. Caxias do Sul, 2012. Disponível em www.portalanpedsul.com.br/.../08_31_14_3009-7345-1-P. Acesso em: 20 de setemb. 2016.

Disponível em <http://pt.slideshare.net/guidagava/a-literatura-surda-e-a-lngua-de-sinais?next_slideshow=1> Acesso em: 20 de setemb. 2016.

Disponível em <http://pt.slideshare.net/alexandrerosado/apresentao-literatura-surda> Acesso em: 20 de setemb. 2016.

---

[i] DUCIMAR PELOSO é mestranda em Letras – Literatura Comparada na URI – Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões, câmpus Frederico Westphalen – RS. É graduada em Letras Português- Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-Pato Branco). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente é docente pela Secretaria de Estado da Educação – SEED- Estado do Paraná.

[ii] ELIS GORETT é mestranda em Letras da Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões. Especialista em Libras pela Avm Educacional Ltda. Especialista em libras - interpretação e tradução pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atualmente trabalha como técnico administrativo na Universidade Federal Fronteira Sul- UFFS, campus Chapecó/SC, também leciona na Universidade Comunitária Regional de Chapecó- UNOCHAPECÓ, bem como leciona na Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, em Clevelândia, no Estado do Paraná.

[iii] JANAINE POMATTI é mestranda em Letras da Universidade Regional Integrada do alto do Uruguai e das Missões – URI, campus Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. É especialista em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino-Aprendizagem com ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação pela FAI - Faculdades de Itapiranga – SC, (2006). Atualmente é professora de Ensino Fundamental nos municípios de São Miguel da boa Vista e Flor do Sertão - SC.

O PORTUGUÊS E O OUTRO: A REPRESENTAÇÃO DA ALTERIDADE NA *CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA*

Eduardo de Souza Fagundes[i]

> "*O velho falou enquanto o Capitão estava com ele, diante de todos nós; mas ninguém o entendia e nem ele a nós"* (CAMINHA, 2013, p.100).

Introdução

Pero Vaz de Caminha (1450 – 1500), foi escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral que alcançou o Brasil no ano de 1500. Eternizou-se como o autor da *Carta de achamento*, datada de primeiro de maio, cujo destinatário era o Rei Dom Manuel. Esse documento, juntamente com outros dois, *A relação do piloto anônimo* e *A carta do Mestre João*, compõe os documentos do "achamento" ou "descobrimento" do Brasil.

Segundo Jacinto do Prado Coelho, a carta é,

> o mais vivo testemunho relativo ao reconhecimento oficial da terra de Vera Cruz. Nela se patenteia com pitoresco inexcedível a impressão que no civilizado, saído da Idade Média, infunde o espetáculo genesíaco, e também, especialmente, o atractivo que a mulher indígena exerce [...] (1960, p.116).

Pero Vaz dedicou a maior parte de sua carta à descrição dos nativos. Retratou sua aparência, suas ações e suas reações diante do português. Neste artigo, examina-se a representação do nativo feita pelo escrivão, por um viés antropológico verificável na carta, por meio do qual transfigura-se a visão do português do século XVI a respeito dos povos "não civilizados".

O estudo da representação da alteridade busca compreender de que modo deu-se a relação entre aqueles indivíduos, cujos sistemas ontológicos eram

diversos. Busca, também, compreender de que maneira o português encarava a si mesmo e como encarava ao outro.

O avistamento do outro

Chegada a frota à costa, registrou o escrivão: “avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro”. (CAMINHA, 2013, p. 88)

Homens foram avistados, disse ele. O substantivo escolhido por Pero Vaz não era carregado negativamente: homens. O português denominava a si mesmo homem e, àqueles que enxergava desde as naus, à beira do mar, foram, também, assim nomeados.

Os portugueses, além dos homens, avistaram a foz de um rio. Junto à praia, afluíam eles, em número cada vez maior. O português observava-os a distância. Informou:

> O Capitão-mor mandou que Nicolau Coelho[1] desembarcasse em terra com um batel e fosse inspecionar aquele rio. E logo que ele começou a dirigir-se para lá, acudiram pela praia homens em grupos de dois, três, de maneira que, ao chegar ao batel à boca do rio, já ali havia dezoito ou vinte homens. (CAMINHA, 2013, p.88).

A presença de embarcações, gradualmente, trouxe os homens da terra à praia. Essas foram as primeiras observações de Pero Vaz acerca das ações deles. A representação do nativo acontecia a partir da observação do português, e esse consituiu seu primeiro elemento.

[1] Nicolau Coelho foi um famoso navegador português. Junto a Vasco da Gama, participou na descoberta da rota marítima para a Índia e, junto com Pedro Álvares Cabral, aportou no litoral brasileiro em 1500.

Nativo e português frente a frente

Desembarcado o primeiro batel e chegado à praia, deparou-se o português com os homens anteriormente vistos a distância. O escrivão retratou, inicialmente, aspectos de sua aparência, além de sua primeira reação à presença dos portugueses na praia. Segundo ele,

> eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse as suas vergonhas. Traziam nas mãos arcos e setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles assim fizeram. (CAMINHA, 2013, p.88)

Primeiro: “eram pardos”. Segundo: estavam “todos nus”. Representou-se, em primeiro lugar, o aspecto étnico-racial daqueles homens. Em segundo lugar, aquilo que se referia aos trajes, que eles não tinham, evidenciando a diferença civilizacional patente. Pero Vaz, chamou-os homens, mas não homens tais quais ele e seus pares, pois nem eram brancos nem civilizados.

“Não se pôde haver deles fala nem entendimento que servisse, pelo grande estrondo das ondas que quebravam na praia” (CAMINHA, 2013, p. 88). “O estrondo das ondas que quebravam na praia”: eis o fator impeditivo para a comunicação verbal. Contudo, como comunicar-se-iam aqueles homens verbalmente, visto não falarem a mesma língua? Não houvesse tais ruídos, seria possível a comunicação? Em virtude do ruído das ondas, informou como estabeleceram contato com os homens:

> [...] Nicolau Coelho lhes deu então somente um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro de penas de ave, compridas as penas, com uma copazinha pequena de penas vermelhas e pardas como de papagaios, e um outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, parecidas com as de aljojas, peças que, creio, o Capitão está enviando a Vossa Alteza. [...] (CAMINHA, 2013, p.88)

O escambo mediou o primeiro contato. Essa prática era comumente adotada diante dos “não civilizados” de acordo com os paradigmas portugueses.

Para esse fim, carregavam uma grande quantidade de objetos de pouco valor, oferecidos em troca de artefatos produzidos pelos nativos das terras achadas. A troca de objetos com aqueles homens tinha dois objetivos: primeiro, estabelecer uma relação pacífica com o nativo, para não intimidá-lo e, segundo, obter amostras daquilo que produziam a fim enviá-las à corte.

Os indígenas são levados diante do Capitão

Pouco mais de um dia depois, os portugueses deslocaram-se para o norte, buscando por um porto seguro, pois pretendiam refazer seus estoques de água e de lenha. Encontrado, voltaram à terra. Afonso Lopes[2],

> [...] tomou, então, dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos, que estavam numa jangada.[...] e [...] levou os dois mancebos até o Capitão, em cuja nau foram recebidos com muitos agrados e festa. (CAMINHA, 2013, p. 89-90).

Afonso Lopes “tomou dois daqueles homens”. Ele era agente, enquanto os da terra eram pacientes. Por quais meios o piloto português conseguiu trazê-los à embarcação menos de dois dias depois do primeiro contato não foi representado. Ele os trouxe. O nativo fora tirado de seu lugar e colocado no espaço do recém chegado, pois aquelas naus eram o domínio do português. Nele, apenas adentrariam aqueles que da terra fossem pelos portugueses *tomados*. À terra, domínio do nativo, ao contrário, chegava-se o português como lugar seu e não do outro. Eis a singularidade. Infere-se, contudo, que não se utilizou de violência a fim de coagi-los, pois “foram recebidos com muitos agrados e festas”. Tendo-os diante de si, Pero Vaz ofereceu uma descrição pormenorizada de sua aparência e de suas marcas étnicas, manifestas em suas pinturas e em seus adereços corporais. A nudez daqueles homens causava perplexidade. Pero Vaz referiu-se, novamente, à cor da pele, e acrescentou informações a respeito da aparência: “a

[2] Um dos pilotos a aportarem no Brasil referido nominalmente por Pero Vaz de Caminha.

feição deles é parda, algo avermelhada; de bons rostos e bons narizes. Em geral, são bem-feitos." (CAMINHA, 2013, p. 90). A impressão de inocência depreendida da nudez deles foi objeto de representação: "andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de cobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso são tão inocentes como quando mostram o rosto" (CAMINHA, 2013, p. 90). Referiu-se, também, a uma característica daqueles homens: o adereço no lábio inferior:

> [...] ambos os dois traziam o lábio de baixo furado e metido nele um osso branco e realmente osso, do comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do lábio, e a parte que fica entre o lábio e os dentes é feita à roque de xadrez, ali encaixado de maneira a não prejudicar o falar o comer e o beber. (CAMINHA, 2013, p.90)

Registrou outras marcas da aparência deles, representativas de sua cultura:

> Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que verdadeiramente de leve, de boa grandeza e, todavia, raspado por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da covinha, de fonte a fonte, na parte por detrás, uma espécie de cabeleira feita de penas de ave, amarela, do comprimento de um coto, muito basta e cerrada, que lhe cobria a nuca e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena com uma confeição branda como cera – mas em verdade não o era - de maneira que a cabeleira ficava mais redonda e muito basta, com um todo igual [...] (CAMINHA, 2013, p.90).

Pero Vaz representou o comportamento dos nativo diante do Capitão Pedro Álvares Cabral, a maior autoridade portuguesa presente:

> Quando eles vieram a bordo, [...] entraram sem qualquer sinal de cortesia ou de desejo de dirigir-se ao Capitão ou a qualquer outra pessoa presente, em especial. (CAMINHA, 2013, p. 90-91)

A indiferença daqueles homens diante do Capitão foi representada. Eles não reconheciam nele autoridade. Entre aqueles homens a noção de autoridade não era à portuguesa. O nativo desconhecia a organização do outro, centrada na

figura do Rei e, o Capitão-mor, portanto, como seu representante. A noção de Estado, caríssima ao outro, "civilizado", era inexistente para os nativos. O que, de fato, interessou àqueles homens foram os objetos e os animais em posse dos portugueses. Disse que,

> [...] um deles fixou o olhar no colar do Capitão e começou a acenar para a terra e logo em seguida para o colar, como querendo dizer que lá havia ouro. Fixou igualmente um castiçal de prata e da mesma maneira acenava para a terra e novamente para o castiçal, como querendo dizer que lá também houvesse prata. Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo: pegaram-no logo com a mão e acenavam para a terra, como a dizer que ali os havia. Mostraram-lhes um carneiro: não fizeram caso dele; uma galinha, quase tiveram medo dela - não lhe queriam tocar, para logo depois tomá-la, com grande espanto nos olhos (CAMINHA, 2013, p.90-91).

Pero Vaz desejava crer que aqueles homens compartilhavam suas noções de valor. Disse: ao ver, um deles, o colar do Capitão, acenou para a terra, depois para o colar, "como querendo dizer que lá havia ouro". Acrescentou: fixou-se em um castiçal de prata e acenou para a terra "como querendo dizer que lá também houvesse prata". Por fim, o mesmo aconteceu quando lhe mostraram um papagaio. O português ansiava profundamente encontrar metais preciosos e, puerilmente, via nos gestos do nativo um indício da presença deles na terra.

As palavras de Pero Vaz demonstram a consciência da superioridade portuguesa em relação ao nativo. Segundo ele,

> um deles viu umas contas de rosário, brancas: mostrou que as queria, pegou-as, folgou muito com elas e colocou-as no pescoço. Depois tirou-as e com elas envolveu os braços e acenava para a terra e logo para as contas e para o colar do Capitão, como querendo dizer que dariam ouro por aquilo. Nós assim o traduzíamos porque esse era o nosso maior desejo. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isso nós não desejávamos compreender, tal coisa não aceitaríamos fazer. Mas, logo depois ele devolveu as contas a quem lhe dera. (CAMINHA, 2013, p. 90 – 91)

Um daqueles "homens" interessou-se pelas contas brancas de rosário. Ele, com as contas envolltas em seus braços, apontava à terra, como quem dizia que

"dariam ouro por aquilo". Compreendiam o gesto desse modo porque correspondia aos seus interesses. Não o interpretariam como um desejo do nativo de ficar com as contas e com o colar, porque não desejavam compreender isso. As contas e o colar não pertenceriam ao nativo. A vontade do português a tudo determinava, pois ele era homem; o outro, pelo visto, nem tanto. Tudo que não estivesse alinhado a sua vontade não seria compreendido e, portanto, não seria realizado. A vontade do português era o paradigma, o marco final. Eis o principal índice da relação entre o português e os "homens" da terra.

As indígenas

Pero Vaz também dedicou-se a representar as indígenas e suas impressões a respeito delas. Descreveu sua forma e a cor de seus cabelos e, especialmente, aquilo que tanto os atraia: sua nudez. Disse ele:

> Ali andavam [...] três ou quatro moças, muito novas e muito gentis, com cabelos muito pretos e compridos, caídos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha (CAMINHA, 2013, p. 93-94).
>
> [...] E uma daquelas moças era toda tingida, de baixo a cima, daquela tintura; e certamente era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha – que ela não tinha! - tão graciosa, que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhes tais feições, provocaria vergonha, por não terem as suas como ela (CAMINHA, 2013, p. 94-95).

A importância dada à nudez das indígenas era evidente. Os portugueses não apenas olhavam a nudez delas, mas olhavam *muito bem*, e de muito bem olharem não sentiam nenhuma vergonha. Em um curto trecho, Pero Vaz referiu-se à nudez delas por duas vezes. No segundo deles, comparou as vergonhas delas às vergonhas das portuguesas que, não tinham as suas como as delas. A fim de manterem a aparência de paz com aqueles "homens", os portugueses

olhavam muito bem as nativas, sem tocá-las. Contudo, como revelou a história, não demorou para que esse muito bem olhar transformasse-se em abuso.

Enviar ou não enviar uma amostra daqueles "homens" ao Rei?

Discutira-se a respeito da necessidade ou não necessidade de enviarem, além dos objetos obtidos pelo escambo, uma *amostra* daqueles "homens". Segundo Pero Vaz, o Capitão Pedro Álvares Cabral,

> [...] perguntou [...] se lhes parecia bem tomar aqui por força um par destes homens para os mandar a Vossa Alteza. Sobre isto acordaram que não era necessário tomar à força homens, [...] E que, portanto, não cuidássemos de tomar ninguém aqui à força, nem de fazer escândalos, mas sim, para que desta maneira fosse possível amansá-los e apaziguá-los, somente deixar aqui os dois degredados, quando daqui partíssemos (CAMINHA, 2013, p. 98).

Não tomar ninguém à força era necessário para a manutenção da aparência de paz. Não subjaz a essa decisão a ideia de respeito por aquele "homem". Eis a questão: era preciso "amansá-los e apaziguá-los". Não foi gratuita a escolha do termo "amansar": amansam-se às bestas, aos selvagens. Portanto, a representação do nativo, no contexto da carta, revelava índices de uma mudança profunda: de homens, eles passavam a ser representados como animais. Eram homens; agora, precisavam ser amansados e apaziguados. Seu rapto, por meio da violência, era algo a ser decidido pelo português. Nativos, pássaros, arcos e flechas eram o mesmo: objetos.

Os indígenas: potenciais cristãos

Por fim, Pero Vaz falou a respeito do grande potencial de conversibilidade daqueles "homens" à fé cristã. Eles, sem crença alguma, seriam facilmente convertidos ao cristianismo. Segundo Pero Vaz, aqueles homens tinham um grande potencial para isso. Disse ele:

> Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. [...] imprimir-se-á facilmente neles todo e qualquer cunho que lhes quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o fato de Ele nos haver até aqui trazido, creio que não o foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar à santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E aprazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim! (CAMINHA, 2013, p. 108-109)

Pero Vaz acreditava faltar pouco àqueles homens para serem convertidos em cristãos. Se houvesse entendimento verbal, logo o seriam. Cabia, naquele momento, aos degredados aprenderem a língua deles. Pero Vaz não duvidava que se tornariam cristãos e acreditariam "na nossa santa fé" com *pouquíssimo esforço*. Àqueles nativos, imprimir-se-ia "*todo e qualquer cunho que lhes quiserem dar*". Pero Vaz utilizou-se da imagem da cunhagem de moedas: os nativos eram quais moedas virgens, às quais o português imprimiria seu próprio cunho, pois, para ele, era evidente que não tinham crença alguma.

Ao fim da carta, Pero Vaz admoestou ao Rei:

> [...] O melhor fruto que dela [da terra recém encontrada] se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar (CAMINHA, 2013, p. 113).

O melhor fruto da terra não eram os metais preciosos ou os demais bem passíveis de expoliação. O melhor fruto da terra recém descoberta era disseminar a fé cristã, a fim de salvar "*esta gente*". Pero Vaz já não se referiu aos nativos pelo termo "homens". Referiu-se a eles com o substantivo "gente". Encarar ao nativo como o não homem, como objeto, passível de transformação portanto, era o motor do pensamento português. No universo de possibilidades da terra nova, o mais nobre fruto era transformar os não homens em homens, isto é, transformá-los em cristãos.

Conclusão

O estudo da representação da alteridade na carta de Pero Vaz de Caminha revelou que o português, no tratamento dispensado ao outro, não o encarava como homem, semelhante a si próprio. Apesar do uso do substantivo homem para referir-se ao nativo, seu sentido não era o mesmo de quando aplicava-a a si mesmo. Para o português, o "homem" encontrado na terra nova era, primeiramente, alvo de descrição e de exame, procedimento análogo ao utilizado com o manuseio de objetos novos. A esse "homem", deveria amansar e apaziguar, "cevar", como a uma caça almejada, a qual se quer infundir confiança antes de capturá-la. De fato, esse "homem" era uma negação, era o não homem.

Aqueles a quem Pero Vaz chamou "homens" compunham o rol dos não civilizados, dos que não conheciam o *Estado* como organização social e a *Religião Cristã* como manifestação do sagrado. Aqueles a quem Pero Vaz chamou "homens", foram representados como seres exóticos, em virtude de suas pinturas corporais, de seus adereços labiais, de seu uso do cabelo e de sua nudez. Pero Vaz representou-os como objetos, passíveis de serem ou não levados embora de seu lugar, como amostras. Representou-os à semelhança de animais, passíveis de amansamento e apaziguamento e, por fim, representou-os com a expressão "essa gente", ao referir-se a sua necessidade de salvação por meio do cristianismo.

O escrivão referiu-se sem rodeios à forma de relação estabelecida entre o português e o nativo. Referindo-se a uma ocasião, enquanto estavam misturados, portugueses e nativos, e todos dançavam, disse:

> Nesse dia, enquanto ali andavam, dançaram e bailaram sempre com os nossos, ao som de um tamboril nosso, como se fossem mais amigos nossos que nós seus. [...] Porém, não trouxemos esta noite a bordo senão quatro ou cinco, a saber: o Capitão-mor, dois, Simão de Miranda um que trazia já por pajem e Aires Gomes, outro, também por pajem. (CAMINHA, 2013, p. 109)

Em poucos dias na terra nova, Simão de Miranda e Aires Gomes já traziam nativos por pajens. Os portugueses eram homens. Os nativos eram inferiores ou não homens.

Portanto, o contato entre o português e o nativo era o contato de indivíduos incomunicáveis. Ainda que buscassem a comunicação, ela não se faria possível, pois a profunda diferença entre suas concepções de indivíduo, entre suas visões de mundo e entre seus sistemas ontológicos, torna-la-ia inabilitável. Nesse sentido, a epígrafe do artigo torna-se emblema dessa relação, desigual desde sua origem: “o velho [o indígena] falou enquanto o Capitão estava com ele, diante de todos nós; mas ninguém o entendia e nem ele a nós” (CAMINHA, 2013, p.100).

Referências

CAMINHA, Pero Vaz de. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: L&PM, Pocket, 2013.

COELHO, Jacinto do Prado (Org.). *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Brasileira e Galega*, PORTO: Figueirinhas, 1960.

[i] EDUARDO FAGUNDES é mestrando pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como pesquisador, na área de Literatura Portuguesa, sendo as obras *Os Lusíadas* e *O Oriente* os objetos principais de sua pesquisa. É vinculado ao Programa de Pós-Graduação da referida Universidade, junto à linha de pesquisa *Literatura, Sociedade e História da Literatura*. Contato: eduoder@hotmail.com

GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO: ANÁLISE LINGUÍSTICA DA LETRA DA CANÇÃO "O BRASIL É ISSO AÍ", DE ARLINDO CRUZ

Elisângela Bertolotti[i]
Marinês Ulbriki Costa[ii]

Introdução

A língua é o principal instrumento utilizado pelos seres humanos na sua interação com o outro. À vista disso, o ensino da nossa língua é, acima de tudo, um dos principais obstáculos para os professores, haja vista as diversas modificações que esta sofre em virtude das necessidades de comunicação. Assim, neste texto, objetivamos analisar aspectos referentes ao gênero textual e à variação linguística na letra da canção "O Brasil é isso aí", composta por Arlindo Cruz e Marcelo D2. Dessa forma, pretendemos observar a utilização da variação linguística na canção, uma vez que estas variações, aliadas com as especificidades do gênero eleito, constroem um sentido à canção.

A relação de reciprocidade entre a variação linguística e os gêneros textuais, corrobora com a pluralização da língua e a sua continua construção em termos de variação e adequação ao gênero. Nesse sentido, no que tange ao gênero textual, com enfoque no gênero canção, iremos contemplar os aspectos relativos ao conteúdo temático, ao propósito comunicativo, ao estilo e construção composicional, que segundo Bakhtin (1192) são elementos essenciais no texto enunciado. Quanto à variação linguística, adotaremos os estudos de Bagno (2007), a partir da variação fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, além das variações específicas, como: diafásica, diastrática, diatópica, diamésica e diacrônica.

Em virtude disso, é notório que o estudo do gênero textual e da variação linguística contribuem para a formação de indivíduos reconhecedores da diversidade linguística presente em nosso país. Dessa forma, a relação estabelecida entre o gênero textual canção e as variações linguísticas, corroboram significativamente para a adequação da língua, das variações e da seleção do gênero textual utilizado pelos falantes, uma vez que esses critérios devem estar pautados de acordo com contexto comunicativo.

Gêneros textuais

Os gêneros textuais são reconhecidos como fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, ou seja, são eventos textuais, dinâmicos e maleáveis que estão ligados às inovações tecnológicas e se apropriam diante do contexto de uso. Dessa forma, os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas inseridos nas situações de interação, ou seja, representam a língua em seu constante uso. Bakhtin (1997) é categórico ao afirmar que, todos nos comunicamos por um gênero, assim, é impossível não nos comunicarmos verbalmente a não ser em forma de texto.

Perante as necessidades de adequações linguísticas e da constante utilização dos gêneros, cada gênero textual possui peculiaridades diferenciadas, isto é, requer uma linguagem específica, em função de que serve a objetivos, propósitos, contextos, interlocutores e função sociocomunicativa visando à compreensão. Isso posto, o papel da variação linguística é importante no estudo da compreensão leitora do gênero, pois possibilita um olhar diferenciado para texto que compõe o enunciado.

À vista disso, os gêneros não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Assim, segundo

Bakhtin (1997, p. 271), os gêneros textuais se fundamentam em três elementos, os quais cada um é marcado por suas especificidades.

> o primeiro é o conteúdo temático, que são os conteúdos que se tornam dizíveis através de diversos gêneros; segundo, o estilo verbal, que são recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais); e terceiro, a construção composicional, que são as formas típicas dos gêneros textuais.

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de diferentes atribuições de sentidos e de recortes possíveis para um dado gênero do discurso. Assim, cada gênero, se ocupa de um determinado domínio de sentido. No caso do gênero canção, este se ocupa de um leque variado de temas, haja vista que as composições podem ser construídas em diversas localidades.

Quanto à construção composicional, ela diz respeito ao modo de organizar o texto, de estruturá-lo, ou, até mesmo, de como ele é visivelmente reconhecido na sociedade. Cada gênero possui uma estrutura que é adequada às peculiaridades de seu propósito comunicativo. Nesse sentido, gênero canção é construído por versos, introdução e refrão.

Indissoluvelmente ligado a ele, está o estilo, que a seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado, é, portanto, uma seleção de meios linguísticos. Na canção, isso é observado na utilização das rimas e linguagem informal ou formal, dependendo da intenção do compositor.

É imprescindível citar também o propósito comunicativo, é ele que norteia a construção do gênero, uma vez que, primeiro temos um propósito, um objetivo que desejamos atingir com a nossa fala ou escrita, e então partimos para a escolha do gênero que será usado. Com o intuito de atrair o leitor\ouvinte para a música.

Em vista dessas significações, Marchuschi (2002), afirma que os gêneros se caracterizam por suas funções comunicativas e cognitivas, situando-se nas determinadas culturas em que se desenvolvem. Hoje, em plena fase de cultura eletrônica, percebemos uma grande explosão de gêneros e uma nova forma de comunicação que necessitamos dominar tanto na oralidade como na escrita, em inúmeros objetivos. Através disso, a língua nos permite e nos auxilia nessa construção comunicativa, haja vista as variedades possibilidades que ela dispõe.

Com a presença da tecnologia, a interação com gêneros acontece no momento em que os locutores conseguem se ajustar e adaptar-se ao uso dos gêneros reconhecendo que são “mutáveis e flexíveis” e que exigem certa estabilidade em sua utilização. Dessa maneira, Bakhtin (2003, p. 282) denomina os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Afirma, também, que há controvérsias na solidez dos gêneros, pois os emissores têm que explorar sua criatividade, ou seja, ajustar o gênero de acordo com o seu estilo próprio, de forma inovadora colocando suas marcas pessoais.

> [...] As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, e os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).

Desse modo, relacionada às possibilidades de mudanças nos gêneros, às variações linguísticas têm papel fundamental quanto a esse processo de acomodação dos gêneros as necessidades de interação, haja vista que esta tem presença constante em nossas adequações textuais. Assim, cada gênero exige uma aprendizagem e uma bagagem de conhecimento pessoal, diferente e muitas vezes até distanciada da Língua Padrão, e sim, diretamente ligada às

atividades de comunicação, que auxiliam no reconhecimento de diferentes variantes linguísticas e na melhor interpretação do texto.

Variação linguística

A construção do português brasileiro é baseado, principalmente, pela diversidade linguística existente entre os falantes. A presença das variações linguísticas auxilia na construção e na modificação da nossa língua, uma vez que essas variedades são formadas através das necessidades de comunicação tidas pelos seus usuários. Assim, são visíveis as vastas possibilidades que uma só língua concede àqueles que se apropriam dela.

Partindo desse monitoramento linguístico, é visível a relação estabelecida entre língua-sociedade, haja vista que esta é o pilar de integração entre os cidadãos. À vista disso, é fundamental que desde os primeiros anos na escola, as pessoas já tenham intrínseco que a importância do domínio de nossa língua é incomensurável. Esse reconhecimento, parte da apresentação positiva e abrangente feita pelos professores, a qual deve contemplar a diversidade existente e prestigiá-la em toda sua dimensão.

Contudo, segundo Castro (2009, p.65), a língua é considerada uma entidade social que representa a nossa origem e a nossa inserção no país, tendo em vista a utilização dela por todos os brasileiros. Nesse sentido, a língua é composta por variações linguísticas que não devem ser consideradas estigmatizadas, pelo contrário, ela necessita de valorização e prestígio, pois apresenta diversas construções e possibilidades. Assim, esses traços predominantes nas diferentes configurações da língua, exprimem o que realmente chamamos de português brasileiro.

De acordo com Saussure (1997) “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. O lado social diz respeito à língua, e o individual à fala. Assim, a fala se torna um ato próprio,

único e imprescindível, uma vez que os falantes têm a liberdade de moldá-la como lhes convém. Enquanto à língua, é apresentada através de fatores linguísticos que a compõe. Esses aspectos são representados por Antunes (2007, p. 104), no excerto:

> Tem-se em mente o mito de uma língua uniforme, sem variação, sem adequação à situação em que é usada e, lá no fundo, o outro mito de que a normal culta é inerentemente melhor que as outras. No entanto, a ciência linguística defende que *o bom uso da língua é aquele que é adequado as condições de uso.*

Diante desse sistema de regularização da língua em diversos momentos de uso, ratificamos o objetivo primordial da língua, a comunicação entre os seus usuários. Essas mudanças linguísticas são apresentadas por Bagno (2009, p.42) como "uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar, de enriquecer palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos)". Dessa forma, as variações são compostas por fatores externos, sociais e culturais, e internos, que são nossos mecanismos cognitivos.

Isso posto, a variação linguística não se dá aleatoriamente, mas sistematicamente por meio de uma organização correlacionada a fatores sociais. Portanto, as variações são apresentadas em diferentes níveis, tais como: lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático. Estes possuem vínculo com fatores geográficos, sociais, socioculturais e contexto. Além desses motivos, Bagno (2010, p. 47) nos apresenta os principais fatores que influenciam na variação linguística, que são: origem geográfica, idade, sexo, nível escolar. Diante desses aspectos, Labov (2008, p.21), afirma:

> [...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. [...] as pressões sociais estão operando continuamente

> sobre a língua, não de algum ponto remoto do passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.

A partir disso, evidenciamos o papel que gêneros textuais e as variações linguísticas constituem, quando tratamos em revelar e adequar as diferentes personalidades linguísticas que convivem em determinado local. Por conseguinte, Bagno (2007, p. 48), caracteriza e discorre sobre os níveis das variações como: Variação fonética/fonológica: ocorre na pronúncia de alguns fonemas. Variação morfológica: palavras que apresentam a mesma ideia, mas em sua composição possuem sufixos diferentes. Variação sintática: percebe-se na organização das frases. Variação semântica: sentido ou no significado dado pelo falante para as orações construídas no ato da fala ou da escrita. Variação lexical: alguns termos se referem à mesma coisa. Variação histórica: maneira de falar varia de um lugar para outro.

Quanto às variações específicas, o autor apresenta-as: Variações diafásicas: representam as variações que se estabelecem em função do contexto comunicativo, ou seja, a ocasião é que determina a maneira como nos dirigimos ao nosso interlocutor, se deve ser formal ou informal. Variações diastráticas: ocorrem em virtude da convivência entre os grupos sociais. Variações diatópicas: são as variações ocorridas em razão das diferenças regionais. Pode se relacionar à semântica ou a sintaxe. Variação diamésica: aparecem diferenciadas na pronúncia das palavras quando escritas ou faladas (veículo). Variações diacrônicas: dizem respeito à palavras que não são muito utilizadas no cotidiano.

Partindo dessas diferentes classes de variações linguísticas, as divergências na Língua Portuguesa são originárias das semelhanças e diferenças estabelecidas entre o português-padrão ou norma-padrão com o português não-padrão. Essa dicotomia é apresentada em virtude das características de ambas, uma vez que a norma-padrão possui dificuldades de

aprendizagem por ser considerado mais conservador, artificial, oficial, prestigiada padronizada. Ao contrário do não-padrão que é inusitado, dispõe de tendências naturais e as regras são impostas automaticamente pelos falantes, isto é, não necessita de estudo ou policiamento quando utilizada.

Em suma, ao estudarmos as variações linguísticas presente em nosso cotidiano e claramente aplicadas nas escolas, observamos a importância do professor como mediador do conhecimento e como suporte para a formação leitora e intelectual do aluno. O docente deve auxiliá-lo na construção do conhecimento e, nesse caso, no discernimento da utilização da língua portuguesa e das suas variações, contribuindo para o desenvolvimento cidadãos que reconheçam respeitem sua língua. Por essa razão, é imprescindível que o professor permita e auxilie o aluno na compreensão da língua e nas suas diversas formas de utilização, haja vista que não existe um modelo de linguagem que possa ser classificado como padrão ou superior.

Gênero textual canção

Propiciar aos alunos momentos de leitura, a partir da diversidade de texto e variações, requer um olhar para o processo de compreensão e formação de sujeitos. Assim, instigá-los a ler e compreender as letras das canções que contem várias características em sua composição apresenta-lhes uma natureza mais viva e atrativa do ensino/aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido de mediação do gênero eleito em sala de aula, Kock (2002), assevera que o gênero textual canção é reconhecido como uma modalidade que auxilia no desenvolvimento da mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio. Assim, esse gênero se torna

indispensável quando se trata em construção da aprendizagem e de reconhecimento dos gêneros textuais.

Diante disso, Costa (2002, p. 107), postula que “A canção é um gênero *híbrido*, de caráter intersemiótico”, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Portanto, a canção deve ser composta por três competências, a verbal, a musical e a lítero-musical (capacidade de articular as duas linguagens). À vista disso, canção é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Assim, para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical. Quando à organização das canções, Ferreira & Dias (2006, p.326) afirmam:

> Todo texto possui uma organização ou estruturação (superestrutura) mais ou menos estável, que constitui o gênero textual. A denominação dos gêneros é estabelecida em critérios heterogêneos, havendo variação das categorias em função do uso que se faz delas.

Diante disso, entende-se que o presente gênero, por nos remeter a contextos culturais de determinadas comunidades (sertaneja, moderna, rural, sertanejo romântico, universitário, gaúcha, forró, pagode, axé, etc.), coloca-nos diante de tendências musicais que os brasileiros veem assimilando. Isso leva-nos a concluir que a canção, pertencente originalmente à esfera artística musical, ou seja, pode dialogar com outros campos da área.

Para Costa (2003) a materialidade formal da canção pode ser dividida em cinco momentos. Momento da produção, na qual a canção pode ser produzida apenas oralmente; escrita prévia ou simultânea à produção oral;

realização gráfica tanto da letra quanto da melodia; recursos tecnológicos adicionais para ser produzida, como os instrumentos musicais. Momento de veiculação, a canção é reproduzida ou executada oralmente e através de recursos tecnológicos como *CDs*, e com auxílio de instrumentos musicais, aparelhos de som e microfone. Momento de recepção que ocorre através da audição e por multidimensionalidade dos sinais percebidos. Momento do registro, a canção pode ser registrada através de discos e encartes do disco, partituras, catálogos, revistas ou folhetos, contudo o registro escrito não reflete satisfatoriamente sua realidade. E o Momento de reprodução, em que é feita através da declamação e do canto\leitura.

No gênero canção ainda encontramos a materialidade enunciativa ou pragmática que constrói a cena enunciativa dialógica, centrada na relação do interior da letra, que é produto de uma comunidade discursiva pouco definida, que tem identidade dividida entre a poesia e a música, exige a habilidade do canto e o conhecimento da melodia. Por isso, no gênero canção é extremamente permissiva a relação com outras linguagens como a dramática, a cênica, a cinematográficas entre outras.

Logo, a presença desse gênero em diferentes esferas comunicativas contribui e ampara para a identificação da presença dos gêneros em nossas vidas, haja vista que, como já mencionado, nosso cotidiano é composto por gêneros textuais. Em vista disso, quando pensamos em mediação dos gêneros e das variações em sala de aula, reiteramos que formar leitores capacitados para interpretar e não apenas decodificar palavras, é uma tarefa muito difícil que exige domínio dos aspectos textuais e uma intertextualidade para abranger todas as necessidades de interação e compreensão.

Dessa forma, tendo em vista a magnitude que observamos na abordagem do gênero música e sua influência no comportamento humano, determinando modos de falar, de agir e de pensar, entendemos que um estudo

sistematicamente organizado desse gênero trará contribuições relevantes para os trabalhos escolares. Estes irão auxiliar na assimilação e no reconhecimento da língua portuguesa numa perspectiva dialógica e inovadora que sege um olhar para as diferentes linguagens.

Análise da letra da canção "O Brasil é isso aí"

A canção "O Brasil é isso aí", foi composta por Arlindo Cruz e Marcelo D2. O pagode é um gênero musical brasileiro originado no Rio de Janeiro, conhecido como ritmo musical do samba dos fundos de quintais, muito comuns no subúrbio das cidades. Anterior a essa denominação, o pagode era o nome dado às festas que aconteciam nas senzalas e acabou tornando-se sinônimo de qualquer festa regada a alegria, bebida e cantoria. Dessa forma, percebemos que, desde a origem do pagode, até as suas manifestações, ele se relaciona com a realidade brasileira.

Na música "O Brasil é isso aí", percebemos a valorização exposta pelos compositores à história e à cultura de nosso país. Logo, eles apresentam, dentro de inúmeras variações linguísticas, um conteúdo temático abrangente e rico em diversidade cultura, o qual, dentro de suas colocações, expressa as riquezas e belezas de nossa terra, enfatizando as diferenças existentes no Brasil.

Diante disso, o estilo utilizado na composição da canção ratifica esses conceitos de valorização e reconhecimento de nossos encantos nacionais. "Então, por que você não vê, que o direito é paz, amor e união". Os autores se apropriaram de recursos que, através de uma composição recheada de variações linguísticas, atrai a atenção de seus ouvintes, e assim, desperta um pensamento inclusivo acerca das relíquias brasileiras pautadas em toda a nossa miscigenação. Para isso, observamos os verbos no imperativo, "Olha na cor do meu país", um

vocabulário informal e as repetições no refrão da canção, característica própria de gênero como forma enaltecer a proposição.

Relacionado ao estilo, a construção composicional da música é permeada de variações linguísticas regionais, as quais demonstram a intenção de interação e relação que os povos têm. Isso posto, é visível que, desde a composição da canção, os autores propõe uma mescla de culturas, haja vista que Arlindo Cruz é pagodeiro e Marcelo D2, mesmo transitando em vários gêneros músicas, se apropria, priorizando em suas letras, o rapp.

À vista dessas colocações estruturais da composição, reiteramos, como já mencionado, a finalidade dos compositores aos apresentarem uma canção com temática tão abrangente e significativa, a de provocar um instinto crítico e reconhecedor das culturais de seus interlocutores. Ao escreverem a canção, lemos que há uma esperança inculcada nas entrelinhas no seu propósito comunicativo, uma vez que a canção é um precioso gênero, quando pensamos em indagações socialmente construtivas. Vejamos um excerto da canção: "[...] Olha na cor do meu país. Mora a razão de ser feliz. Brasil miscegenou, Brasil se misturou. É índio, é branco, é negro."

Ao nos reportamos à análise linguística dessa canção, expomos, em uma leitura ampla da construção da canção, que Marcelo D2 e Alindo Cruz foram muito felizes e contemplados com a criação de uma letra musical pautada nas variações linguísticas das diversas regiões do nosso país, uma vez que estas são o principal meio de voz da canção. Logo, explanam, de modo crítico e benéfico, as preciosidades presentem em nossa cultura – variações linguísticas – e as dificuldades e problematizações – preconceito da língua e da cor –.

No início da canção já observamos a presença da variação diamésica, haja vista a transposição da fala do escrito para o oral. Ademais, visualizamos a variação diafásica, muito utilizada e observada em diferentes grupos sociais e no contexto de comunicação que eles estão inseridos. No caso da canção essa

variação é percebida em decorrência da informalidade que Arlindo Cruz se apropria para ter um primeiro contato com seu público: “Se liga que o Brasil é isso aí. Se liga que o meu povo é isso aí!”.

Como prevalência, a variação diatópica possui papel essencial na construção do significado canção, uma vez que essa diz respeito às variações regionais, locais. Como no exemplo: “[...]cavaco, é banjo, pandeiro e tantã. É cachaça, é pinga, goró, parati”. Dispõe também, de uma diversidade de elementos que remetem às origens e às histórias do Brasil: “É tupinambá, caiapó, guarani. Maria Bonita que amou Lampião. Tiradentes, Araribóia Zumbi. Padre Ciço, Negra Anastácia e Quelé. É Maracanã, Mineirão, Morumbi. É congada, é jongo e é samba no pé.”.

Em suma, a presença da variação linguística nessa canção é peça fundamental na construção do significado de brasilidade. Dessa forma, reiteramos a magnitude das diversas manifestações que a nossa língua nos permite, haja vista as diversas regiões que se utilizam dela e a modificam conforme necessário. Logo, a abordagem da língua no gênero textual canção corrobora para a construção do conhecimento e o reconhecimento da língua como um elemento dinâmico e multifacetado.

Conclusão

Os estudos sobre a variação linguística e os gêneros textuais representam uma evolução da Língua Portuguesa, pois favorecem a conscientização de que a língua não é um elemento homogêneo, ao contrário é dinâmica, multifacetada e variável em muitos aspectos, ampliando a percepção de que não há apenas a forma padrão de linguagem, existe diversos falares, dependendo da região, e diversas formas de usar linguagem. A diversidade linguística é individual, isto é,

precisa ser respeitada, pois reflete a cultura, a geografia, a condição sócio-histórica, enfim, a identidade de cada povo.

Neste texto, apresentamos aspectos relacionados aos gêneros textuais e a variação linguística na canção, especificamente na música *O "*Brasil é isso aí". A partir disso, constatamos que as canções utilizam-se das variantes linguísticas com a finalidade de aproximar-se dos seus ouvintes e promover sentimentos agradáveis, haja vista que uma das principais características desse gênero é auxiliar no desenvolvimento da mente humana. Dessa forma, esse gênero é indispensável quando se trata em construção da aprendizagem.

Isso posto, a presença das variações linguísticas na música "o Brasil é isso aí" enriquecem a sua composição, causando um bem-estar e auxiliando na reflexão manifestada na temática da canção, o respeito e a admiração pela nosso país. Diante dessa análise, concluímos e reiteramos o que o autor Bagno (2007, p. 43) menciona sobre nossa língua e a presença das variantes: "nada na língua é por acaso". Assim, concluímos que a linguagem apresenta variações em todos os níveis e estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e social. Logo, saber usar estes preciosos artifícios é uma arma poderosa, capaz de formam leitores conscientes que constroem sentido aos textos e são livres de preconceitos linguísticos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália:* A novela sociolinguística 15 ed., São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso:* Por uma pedagogia da variação linguística. 1. Ed. Brasil: Parábola 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo, SP / Cortez Editora. ISBN, 2005.

COSTA, Nelson. Barro. *As letras e a letra*: o gênero canção na mídia literária. IN: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

LABOV, William. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA Maria Auxiliadora (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36

[i] ELISÂNGELA BERTOLOTTI é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Mestranda em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: elisangelabertolotti@gmail.com

[ii] MARINÊS ULBRIK COSTA. Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelota e professora na URI/FW. E-mail: marines@uri.edu.br

VINTE E ZINCO, DE MIA COUTO: IDENTIDADE E SOCIEDADE PÓS-COLONIAL

Emanoeli Ballin Picolotto[i]
Ana Paula Teixeira Porto[ii]

Introdução

A literatura africana é marcada por escritores que representam a realidade do universo africano, utilizando como temáticas recorrentes a violência, a pobreza e os diversos conflitos existentes nos países desse continente. Surgida no século XIX, é somente nas décadas de 20 e 30 que ela alcança o auge devido sua quantidade, intensidade e aceitação do público. Segundo Leite (2003) é possível identificar nesse tipo de literatura uma construção social:

> A leitura de um texto de literatura africana torna-se, assim, um lugar de múltiplas filtragens, desfigurações e reconfigurações. Se a escrita é uma prática social, com uma função social, bem precisa, em África, herança que subjaz, parcialmente, da oratura, sugere a possibilidade de que, também, o sentido seja uma construção social, caracterizada pela participação do escritor e do leitor no acontecimento do discurso. (LEITE, 2003, p.37).

Essa construção social, salientada pela autora, se refere à maneira como os autores buscam representar a realidade africana, permitindo que o leitor reconheça, no enredo, no tempo e no espaço, assim como na construção dos personagens, uma possibilidade de conhecimento acerca da história, da identidade, da cultura africana.

No contexto africano de Moçambique, um autor representativo desse tipo de literatura é Antônio Emílio Leite Couto, mais conhecido como Mia Couto, um dos autores mais importantes no que diz respeito à literatura africana de Moçambique. Segundo Pinheiro (2009), Mia Couto usa a literatura para refletir um compromisso com a cultura africana e ainda mais com a divulgação da luta e sobrevivência do

povo moçambicano, pois através de sua escrita o autor mostra o quotidiano do seu povo e da sua terra buscando reconstruí-la e autenticar sua identidade.

Considerando a produção literária de Mia Couto, este trabalho tem como *corpus* de análise o romance *Vinte e Zinco*, publicado no Brasil em 2004. A antologia, segundo Lima (2005) foi escrita a pedido da editora portuguesa Caminho, para compor um quadro de histórias para recordação do 25º aniversário do dia 25 de abril, comemoração em Portugal da queda salazarista, foi por esse motivo que o autor escreveu esse painel crítico-literário.

A partir desses contextos narrativos, o objetivo deste estudo é refletir sobre a representação do negro africano, tendo como objeto de estudo o romance *Vinte e Zinco,* do escritor Mia Couto que representa também a história recente do país ao abordar a identidade do negro. Através da leitura dessa obra é possível identificar relações entre literatura e história, já que, Mia Couto representa fatos históricos que foram apagados pela guerra civil.

A pesquisa dar-se-á através de análises e interpretações da obra literária alicerçadas em pesquisas bibliográficas acerca da literatura africana de expressão portuguesa, teoria literária e abordagem sociológica da literatura, bem como em concepções teóricas sobre a identidade e imagem do negro na literatura africana.

Para alcançar o objetivo do estudo, o trabalho será dividido em duas partes, primeiro busca-se identificar a representação do negro africano em *Vinte e Zinco,* de Mia Couto a partir do discurso do narrador; depois analisa-se de que forma a representação da identidade do negro na obra de Mia Couto reflete uma imagem da história e da sociedade de Moçambique após o período colonial.

Identidade Do Negro Africano

Em *Vinte e Zinco*, Mia Couto narra os doze dias que antecederam a Revolução dos Cravos, que foi um movimento popular em busca da queda do governo salazarista em Portugal. Esse governo seguia um regime fascista, que consistiu em uma administração caracterizada por medidas autoritárias que

prejudicavam a vida econômica do país. A queda de Salazar oportunizou também a conquista da independência de Moçambique, que não mais seria uma colônia de Portugal.

Nesse sentido, a identidade do africano foi e está sendo construída e reconstruída, tendo que a moldar novamente em um processo que traz traumas decorrentes das experiências de guerra. De acordo com Stuart Hall, em seu livro *A identidade cultual na pós-modernidade*, as velhas identidades estão desaparecendo e dando espaço para um indivíduo com uma identidade mais moderna que de certa forma explicita a dualidade entre o que era o povo antes do colonizar e o que se tem transformado depois do processo histórico de colonização:

> [...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade". (HALL, 2005 p. 07).

Dessa forma a partir da escrita de Mia Couto, percebem-se vários elementos que singularizam a busca pela identidade da população africana numa clara representação desse processo pós-independência de Portugal. A questão da identidade pode ser constatada através da configuração dos sujeitos pós-coloniais; do relacionamento entre negros e brancos; da referência dos costumes africanos; da linguagem através de neologismos; da presença de personagens mortos e de hábitos que singularizam a cultura moçambicana.

Os doze capítulos do livro são nomeados com datas que vão do dia 19 ao 30 de abril, as quais se referem ao que antecede e acompanha a Revolução dos Cravos, encerrada em 25 de abril de 1974 quando se tem a queda de Salazar. Através desse aspecto é possível perceber uma referência à história de Moçambique que passou por um período de muito sofrimento e submissão ao governo salazarista para então conseguir a queda do regime desse ditador.

A narrativa é composta por personagens brancos e negros, alguns desempenham papéis principais e outros secundários, com predomínio de personagens planos. Como personagens brancos destacam-se: Lourenço de Castro

que é inspetor da PIDE, sua mãe Dona Margarida, Joaquim de Castro, pai de Lourenço, que também era inspetor da PIDE e morrera em uma operação, tia Irene que é irmã de Margarida, o padre Ramos, o médico Peixoto, o administrador Marques e o agente Diamantino. Já os personagens negros são denominados: Andaré Tchuvisco, personagem cego que vê o futuro, Custódio, dono da oficina, Dona Graça que é irmã de Custódio, Marcelino que é filho de Dona Graça e Jessumina que é uma mulher com poderes anormais.

Esses personagens, divididos entre brancos e negros, precisam aprender a conviver entre si. Uma parte dos brancos convive e se mistura com os negros, desempenhando apreço por aquelas pessoas e buscando a cada dia se incluir mais naquela cultura, como é o caso da Tia Irene, que é vista pelo sobrinho Lourenço como louca por se habituar com aquelas pessoas. Já os outros personagens, como é o caso do inspetor da PIDE, Lourenço de Castro, utilizam do seu cargo para maltratar e discriminar os negros, demonstrando durante toda a narrativa ter raiva da África e principalmente dos africanos.

A partir do perfil desses personagens que mostram perfis distintos e a mistura de povos, Mia Couto se utiliza de um relacionamento entre mãe e filho para representar como vivem negros e brancos na fictícia vila de Moebase, trata-se de uma mãe, chamada Dona Margarida, que serve ao filho com todas as regalias possíveis. O filho por sua vez, Lourenço de Castro, é chefe da PIDE (polícia local), seguindo a profissão que era de seu pai Joaquim de Castro. Pai e filho maltratam os negros na prisão sem que esses mereçam, fazem com suas próprias mãos, apenas por prazer, demonstrando ter raiva da África e principalmente dos negros, como evidenciado no fragmento a seguir onde o cego Andaré conta para Lourenço de Castro alguns dos abusos que seu pai Joaquim de Castro fazia com os presos:

> Assim, todas as tardes ele passava a inspeccionar a branquidão das paredes interiores da prisão. Nessas visitas ele viu muita coisa, assistiu a casos que nem devia. E não foram só porradas, palmatoagem, torturas.
> _ Via outros abusos, ofensas sexuais.
> O praticante era o pai Castro. Sim, ele mesmo. O inspector Joaquim de Castro se roçava, lascivo pelos presos. Depois de bem batidos, ele os

> chamava e lhes acariciava as pernas, as costas, as nádegas. Depois, consumava amores forçados com os prisioneiros.
> _ Sem querer, surpreendi seu pai numa dessas desavergonhices. (COUTO, 2004, p.84).

O cego Andaré sabia de todas essas coisas porque fora contratado, na época, para ser o pintor da cadeia da PIDE, e em uma de suas visitas acabou vendo o que acontecia entre o chefe da PIDE, Joaquim de Castro, e os presos. No entanto, não tinha voz e era proibido de denunciar essas violências, pois o inspetor o ameaçava constantemente. A partir do fragmento acima também é possível perceber como Joaquim maltratava os presos, através de torturas, porradas e depois de cometer essas práticas os acariciava e até os abusava sexualmente.

Outro fator que vale ser destacado é que nessa época Andaré ainda não era cego, e foi o preço que pagou por ter enxergado algo que não deveria, Joaquim de Castro fez com que o pintor se tornasse cego e que daquele dia em diante dissesse para todos que sua cegueira era de nascença, de acordo com o fragmento a seguir onde ainda em diálogo com Lourenço de Castro, o cego relata os motivos de ter ficado cego:

> O pide não podia deixar o destino em mãos alheias. O plano se desenhou em sua mente. Maldito e feito. O pintor seria convertido em cego. Depois, se transfeririam todos para outro lugar. Andaré Tchuvisco viria com a família Castro para Moebase, fosse um moço adoptivo. Nesse outro lugar, seria apresentado como se fosse cego de nascença. Assim, se anularia a possibilidade de ele alguma vez ser denunciado.
> _ e foi tudo isto que se sucedeu, foi assim que fiquei cego.(COUTO, 2004, p.85).

A partir do fragmento acima é possível perceber como Joaquim de Castro age com as pessoas que estão ao seu redor, impondo o que segundo Pinheiro (2009) chama de regime autoritário: “após toda a prática brutal e imoral que praticam com quem subjugam, limitam a possibilidade de visão deste, para não serem confrontados” (PINHEIRO, 2009, p. 45). O inspetor da PIDE, por exercer um cargo que exige respeito na sociedade, via-se no direito de maltratar e abusar os presos e principalmente cegar Andaré Tchuvisco porque ele sem querer viu algo que não

poderia ter visto, fazendo ainda com que o cego mentisse pelo resto de sua vida para não prejudicar o cargo do chefe da PIDE.

Assim como seu pai, Lourenço de Castro também maltrata os presos, no primeiro capítulo do livro é possível identificar um personagem que de dia desempenha atitudes pavorosas e à noite, ao chegar em casa desempenha um papel de criança que precisa de atenção e carinho. Segundo Pinheiro (2009)

Lourenço de Castro vive um conflito de personalidade "[...] quando durante o dia, diante de todos assume um papel autoritário e violento, mas, à noite, junto à mãe Margarida, demonstra temor e perturbação". (PINHEIRO, 2009, p.37). Isso pode ser evidenciado nos fragmentos a seguir, onde primeiro Lourenço chega à casa sujo de sangue, de ter maltratado os presos, e segundo quando ele vai dormir, apresentando atitudes de criança:

> O sangue vai gotinhando na bacia. Ele estende os braços, ainda húmidos. A mãe enxuga-os, com terno vigor.
> _ Lavou bem, querido? Agora, venha. Já preparei a sua caminha.
> [...]
> _ Estou cansado, mãe, quero dormir. Onde está o pano?
> _ O pano foi para lavar. Estava cheio de baba. Você está-se a babar muito, fico preocupada, não será dessas maleitas africanas...
> _ Eu não durmo sem o pano, a mãe já sabe.
> _ Está outro pano já lavadinho debaixo da sua almofadinha.
> O pide deita-se. A mãe, na cabeceira, lhe aconchega o lençol. O filho, inquieto, espreita o quarto:
> _ O cavalinho?
> _ Já lhe chego o cavalo, não se preocupe.
> Ela arrasta um cavalinho de madeira, coloca-o a jeito de Lourenço tocar a sua crina. O pide crispa na garupa do cavalinho e fá-lo balançar. (COUTO, 2004, p.14 - 15).

Como podemos perceber, através do fragmento acima, esse personagem apresenta uma identidade dupla, ambivalente, contraditória, não-resolvida. Segundo Zygmunt Bauman, em seu livro *O mal-estar da pós-modernidade*, afirma que "é característica muito difundida dos homens e mulheres contemporâneos, no nosso tipo de sociedade, viverem permanentemente com o problema da 'identidade não-resolvido'" (BAUMAN, 1998, p.38). Bauman acrescenta que as pessoas sofrem com faltas de recursos para construir uma identidade sólida e verdadeira. Essa afirmação

feita pelo autor pode ser associada ao romance em análise através da visão de Lourenço de Castro que possui raiva dos negros africanos, como visualizado no fragmento a seguir, no qual, em um diálogo com a mãe, após um pesadelo de Lourenço, ele manifesta não gostar dos negros:

> _ Isto aqui não é sangue mãe?
> _ Não, filho, não é. Pegue no pano e durma.
> _ Dormir? Se a mãe soubesse o ódio que eu tenho a esses pretos. _ Não diga isso, filho. Há bons, há maus. (COUTO, 2004, p.15).

Como podemos observar, a mãe não concorda com a atitude do filho e afirma que existem negros bons e ruins e que o filho não deve pensar dessa maneira, pois Lourenço, assim como sua família, composta ali por sua mãe e sua tia sobrevivem dessa terra e dessas pessoas. Assim como seu pai trabalhou durante muito tempo na África, o menino também seguiu a profissão, dessa forma precisa aceitar essa condição, pois está sobrevivendo do que aquelas pessoas possibilitam. O pesadelo também pode ser o reflexo do que, de dia, Lourenço desempenha, o sangue remete aos maus tratos que ele faz com os presos, utilizando suas próprias mãos para agredir os negros que muitas vezes não têm culpa por estarem apanhando.

Seguindo ainda as afirmações de Bauman sobre “identidades nãoresolvidas”, mais uma vez o personagem Lourenço de Castro representa essa falta de afirmação identitária, pois, desde que seu pai morreu, ele tem constantes pesadelos e culpa os negros por isso acontecer. Essa culpa que Lourenço desconta nos africanos pode ser porque seu pai fora atirado do avião por negros e veio a morrer, e ele, por ser uma criança, sem atitude, assistiu a tudo e não pôde fazer nada. Assim, agora que exerce um cargo maior na sociedade, quer descontar tudo que acontece consigo e ao seu redor nos negros, que por mais que hoje estes não tenham culpa pela morte de Joaquim de Castro representam os negros no geral. No fragmento a seguir, após um de seus pesadelos, a mãe de Lourenço corre no quarto para acalmar o filho:

> A mãe senta-se na cama e esconde as mãos por baixo dos lençóis.
> Seus olhos agasalham muita ternura.
> _ Vê, mãe, Eu não dizia?
> _ Já vai passar, filho.
> Isto só pode ser feitiço da pretalhada. É esse cego, mãe. (COUTO, 2004, p.17).

Como pode ser observado o chefe da PIDE tem prazer de descontar a culpa de tudo o que acontece ao seu redor na África e principalmente nos negros, sendo seu alvo maior o cego Tchuvisco, que serviu Joaquim de Castro, quando estava vivo e agora segue sua vida servindo Lourenço de Castro. No fragmento a seguir o narrador relata a função que Andaré desempenhava na prisão e a visão que as pessoas têm dele:

> O cego Andaré Tchuvisco: o que ele via eram futuros. Nada em actual presença. Sabia de suas tintas, seus pincéis. Ele, pintor de um único objecto: a cadeia da PIDE. Andaré pintava e repintava apenas as paredes da prisão. As gentes se duvidavam: como alcançava esse moço pintar, ele que não via nem nariz nem palmo. (COUTO, 2004, p. 27).

As pessoas não conseguiam acreditar na capacidade de pintura que aquele homem por ser cego desempenhava, porém ninguém sabia que ele um dia enxergara e que só deixou de ver para não prejudicar Joaquim de Castro. No fragmento é possível identificar através do narrador em terceira pessoa a maneira como o cego vivia, e o questionamento que as pessoas se faziam sobre um cego desempenhar a função de pintor tão perfeitamente.

A população de Moçambique se encontra em estado de reconstrução, depois de passar por uma guerra civil, e, dialogando com esse contexto, os personagens de Mia Couto representam os sujeitos com uma crise identitária que o mundo vem passando em geral e os moçambicanos em particular. Diniz (2008) afirma que nenhum dos personagens de Couto possui uma identidade puramente moçambicana e, ainda que a concepção de identidade seja dada por deslocamentos.

A identidade dos personagens de Mia Couto sofreu alterações, antes da guerra elas eram uma depois elas se tornaram outra, isso significa que a identidade vai sendo moldada com o passar dos tempos e se adequando com o contexto em

que a pessoa está inserida. Segundo Hall (2005) essas pessoas são denominadas sujeitos pós-modernos, por não possuírem uma identidade fixa e permanente. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2005, p. 13). Isto significa que, assim como os personagens, as pessoas que estão inseridas na sociedade no decorrer de suas vidas irão construir suas identidades, moldando-as de acordo com cada momento que estão vivendo.

Considerações Finais

No romance *Vinte e Zinco* é possível identificar traços da escrita de Mia Couto, tais como a representação de Moçambique pós-colonial, a situação de declínio, abandono e pobreza em que a população vive e principalmente a maneira com que as pessoas de maior poder aquisitivo tratam as menos favorecidas. Além disso, para construir essa leitura do contexto da África, o autor utilizou-se da linguagem literária, dos costumes, tradições e as crenças ligadas à cultura e à identidade de Moçambique e principalmente do relacionamento entre brancos e negros, destacando ainda o quotidiano e os conflitos pelos quais vivem os africanos, o que permite à literatura uma representação significativa do contexto social moçambicano e da identidade do negro que lá se consolidou. De acordo com Pinheiro (2009) Mia Couto tem um compromisso com a cultura africana e um compromisso em representar a luta do povo moçambicano em busca da sobrevivência, por isso hoje ele é considerado um dos autores mais importantes no que diz respeito a literatura africana de Moçambique.

A questão da identidade é um traço muito relevante nas narrativas Coutianas. Em *Vinte e Zinco* o autor traz através de seus personagens, sujeitos pós-coloniais que estão com suas identidades não resolvidas, que, ao passarem por uma guerra, acabaram trazendo consigo marcas difíceis de serem apagadas. Assim a identidade dessas pessoas ficou confusa precisando ser moldada novamente. De acordo com Tavares (2011, p.09) “[...] a identidade é definida historicamente, pois o sujeito assume identidades diversas e contraditórias em diferentes momentos”. Assim antes

da guerra era uma e agora é outra trazendo consigo os medos e sofrimentos vividos na guerra civil.

No romance analisado foi possível perceber claramente o relacionamento entre negros e brancos, onde o branco mandava e o negro obedecia sem poder se queixar ou até mesmo desobedecer as ordens impostas, e se caso isso acontecesse acabava sofrendo punições, e essas punições na maioria das vezes aconteciam através de abusos sexuais e agressões morais e físicas. Isso foi possível de se identificar em Lourenço de Castro, que, além de ser branco, também era chefe da PIDE, assim sempre que podia maltratava e jogava a culpa de tudo que acontecia em seu redor nos negros africanos.

Utilizando de vários artifícios e através de personagens fictícios, Mia Couto buscou representar um pouco da história recente do país que mesmo depois de ter conseguido a independência ainda está em processo de reconstrução, as identidades das pessoas aos poucos estão novamente sendo moldadas e a população continua buscando melhores condições de vida.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido:** sobre a fragilidade dos laços. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **O Mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro**:** Jorge Zahar, 1998.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____**. Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Vinte e Zinco**. Lisboa: Caminho, 2004.

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. Disponível em:

http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_ad4675218602739088510ac7a4059cae/Description#tabnav . Acesso em: 02 jun. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPEA, 2005.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais**. Lisboa: Colibri, 2003.

LIMA, Flávio Lourenço Peixôto. Ficção e Memória em Mia Couto. **Revista Itinerários,** Araraquara, v. 23, p. 137-148, 2005. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2830/2568>. Acesso em: 06 mar. 2015.

PINHEIRO, Gabriela Ferreira. ***Vinte e Zinco,* de Mia Couto:** reconstruindo a identidade moçambicana. Monografia (Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://letraspuc2009.files.wordpress.com/2010/01/vinte-e-zinco-de-miacouto-reconstruindo-a-identidade-mocambicana.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2015.

TAVARES, Cristiane. O sujeito pós-colonial na narrativa de Mia Couto. **Revista Nau Literária,** Porto Alegre, v. 7, n. 2. p. 1-10, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/20618/14232 . Acesso em: 10 maio 2015.

[i] EMANOELI BALLIN PICOLOTTO é Mestra em Letras pela URI– Câmpus de Frederico Westphalen.

[ii] ANA PAULA TEIXEIRA PORTO é Professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI– Câmpus de Frederico Westphalen.

A REPRESENTAÇÃO DAS MINORIAS NO CINEMA: UM ESTUDO ESTÉTICO SOBRE A ADAPTAÇÃO DE *LINDA: UMA HISTÓRIA HORRÍVEL*, DE CAIO FERNANDO ABREU

Eveline Drescher[i]
Laísa Veroneze Bisol[ii]
Cláudia Herte de Moraes[iii]

Introdução

Caio Fernando Abreu (1948-1996) foi um dos primeiros escritores brasileiros a abordar a temática da AIDS em sua obra. Segundo Magri (2013), a primeira referência à doença em sua produção literária aconteceu ainda em 1987 no livro “Os dragões não conhecem o Paraíso”; já no ano seguinte, ela novamente é retratada no conto “Linda, uma história horrível”. O conto faz referência à AIDS, homossexualidade e à chegada do fim da vida de forma sutil, na observação do ambiente pelo protagonista e sua comparação com si próprio. Nessa narrativa temos três personagens: a mãe, o filho e a cachorra Linda; todos encarando sua impotência. A mãe e a cachorra perante o tempo que passa e levam sua vida, e o filho com a doença que também traz seu fim inevitável.

Na obra, Caio Fernando Abreu não conta com palavras, com termos, mas sim com a caracterização, com a referência. Circunstâncias que levam a crer a temática principal do conto, como a visita inesperada do filho à cidade natal após se ausentar por longo tempo, sua magreza e perda de cabelos notados pela mãe e, principalmente, as manchas encontradas em sua pele.

Neste trabalho, investigamos a retratação da doença, no curta metragem de mesmo nome, dirigido por Bruno Gularte Barreto e vencedor do Prêmio Canal Brasil de Curtas no Festival Mix Brasil de Cinema da Diversidade Sexual. Além disso, analisamos como o cinema, através da costura entre imagem e som, consegue

montar sua narrativa com outros elementos que evidenciam a temática ao espectador, além do que o que o próprio diálogo entre os personagens mostra.

Esse artigo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, ou seja, não utiliza métodos numéricos, mas busca um maior aprofundamento da compreensão sobre determinado assunto. Justamente por visar esse maior aprofundamento, a pesquisa qualitativa trabalha não apenas com o resultado final mas também com os motivos que levam a isso, os porquês, as atitudes; entre tantas outras perguntas que são mais imprecisas e mais difíceis de serem respondidas.

> [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

Para a realização deste trabalho, primeiramente assistimos ao curta metragem baseado em “Linda: uma história horrível”, de Caio Fernando de Abreu, subsequentemente também relendo a obra e comparando os dois produtos a fim de verificar primeiramente se os diálogos eram os mesmos. Após, houve o processo de transcrição do material audiovisual e o desmembramento do curta metragem para identificar os tipos de planos e o tempo de cada um na composição do vídeo.

Após esse processo, tem-se a reflexão sobre o papel que a composição da imagem desempenha para contar a história, sendo muito maior do que apenas se anexar aos diálogos dos atores e muito mais para ilustrar o não dito. Esse fato se justifica ainda mais na observação de que há poucas falas e muitos “silêncios” dentro do curta-metragem, sendo quebrado apenas pelo som ambiente como de grilos, mexer da cadeira, arrastar dos pés pela casa ou latido de cães.

A questão a ser levantada no decorrer do trabalho remete então a como esses planos conseguem nos passar a mensagem principal da trama, como eles se sobrepõe ao próprio roteiro de diálogos. Para tal, utiliza-se através dos pressupostos teóricos, a base para afirmar que o visual do curta-metragem assume uma

linguagem própria, tanto quanto ou até mais do que a escrita em palavras; o que irá ser comprovado ao final desse estudo.

Discussões sobre representação e identidade

A mídia é permeada por representações em suas mais diversas formas com o resgate de ações e acontecimentos, identidades e culturas; o que, segundo Stuart Hall (2006) são sistemas de significados que imbricam-se na identificação cultural. Sendo assim, entendemos que quando um fato, cultura, identidades ou outros elementos são representados através da mídia, são propostas versões de realidades que tendem a fazer parte da constituição identitária do sujeito, já que aquilo que é apresentado propõe, justamente, um ponto de vista sobre determinado tema. Anthony Giddens (1997), aborda a questão da modernidade atrelada à identidade pessoal. “Toda a experiência humana é mediada através da socialização e em especial da aquisição da linguagem” (GIDDENS, 1997, p. 21). Esta linguagem é entendida, neste contexto sendo verbal, corporal e, sobretudo neste trabalho, a audiovisual, como fator preponderante no que diz respeito à relação da identificação com a representação.

De acordo com Hall (2006), a sociedade vive uma crise de identidade, dentro de um processo mais amplo de transformação, que desloca estruturas e processos da sociedade – que antes davam estabilidade ao mundo social. Também o autor leva em conta o impacto da globalização que, ao mesmo tempo que amplia a comunidade internacional, pode tanto contrapor-se a culturas locais, quanto criar resistências culturais.

A respeito das diferenças comportadas a partir destas relações, Kathryn Woodward (1999, p. 9) acredita que a “identidade é relacional”. Isso quer dizer que uma pessoa reconhece o seu perfil a partir daquilo que lhe é diferente, o indivíduo entende a sua identidade a partir daquilo que o outro não é. “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (WOODWARD, 1999, p. 14).

A partir destas ideias acerca de representação e identidade, compreendemos que as escolhas feitas no desenvolvimento de um produto audiovisual são mais do que simplesmente modos de produção fílmica mas, mais do que isso, objetos de produção de sentido. Isto quer dizer, a estética cinematográfica transcende o que entendemos por beleza audiovisual, pois a partir das demarcações compostas por recortes, montagem, luz, som e outros fatores; identidades são representadas proporcionando, ou não, uma identificação ao receptor, a partir do que é exposto.

Construções estéticas em "linda, uma história horrível"

Caio Fernando Abreu retrata a AIDS em suas obras de forma sutil, fazendo com que o leitor tenha que interpretá-la, compreender a ação dos personagens e sua significância. Em "Linda: uma história horrível" essa característica está intrínseca dentro da narrativa.

O conto é composto apenas por três personagens: o filho, a mãe e a cachorra Linda. Nele o filho - solteiro e com quase 40 anos - vai visitar sua mãe - idosa, viúva e solitária - em sua cidade natal; encontrando também Linda, que apesar de ser apenas uma cachorra, é muito mencionada dentro do diálogo pela idosa e nas observações do personagem principal.

Durante a narrativa a idosa fala sobre seus filhos, sua viagem à cidade grande, suas lembranças e faz observações sobre a magreza do filho e as novas doenças. Aqui percebemos que as características físicas do filho já evidenciam que ele sofre de alguma doença; já a conversa sobre Beto – um amigo do qual sente saudades- nos faz presumir que ele é homossexual.

Para que não reste dúvida sobre a temática abordada no interior de seu texto, ainda têm-se a comparação entre as manchas da idosa, de Linda e do filho. Delas, causada pela decadência física devido à idade e dele por sua doença que aos poucos também o leva ao fim da vida.

O conto de Caio Fernando Abreu tem a descrição, caracterização e o subentendido como seus aliados para passar a ideia central da temática abordada;

tendo todo o amparo das palavras e expressões ao seu dispor. Agora, quando falamos sobre uma adaptação para o cinema, fica implícito que o diretor não poderá utilizar-se das palavras em toda a sua produção. Ademais, cabe salientar que, nas adaptações, o cinema não possui obrigatoriedade em representar exatamente o proposto pela obra literária, uma vez que trata-se de uma linguagem diferenciada.

Justamente por não ter o amparo das palavras como a literatura, o cinema desenvolveu um jeito próprio para contar histórias: a linguagem cinematográfica. Conforme Saraiva (2003, p. 23) “enquanto a substância de expressão da linguagem literária se radica no código verbal; a da linguagem cinematográfica centra-se na imagem movente agregando outros códigos ao aparato visual”; isso quer dizer que no cinema a imagem conta a história, principalmente no que se refere a parte descritiva da adaptação da literatura.

Enquanto a literatura oferece uma descrição geral dos cenários, personagens e objetos, tendo a imaginação do leitor como reprodutor do conteúdo; o cinema é preciso, pois busca imitar o real, sendo “dotada de todas as aparências da realidade” (MARTIN, 2003, p. 22). No cinema, o texto cede lugar às imagens, expressões dos personagens e sons; limitando a imaginação do espectador.

Por outro lado, pode-se dizer que a linguagem cinematográfica não é completamente diferente da literária, uma vez que pode imitar a narrativa ao seu modo, com o pressuposto de que ela é composta por imagens, não palavras. Porém, o sentido de transformação que é princípio da linguagem narrativa e que também é vista na literatura; pode ser percebida no cinema sendo predominantemente visual e sonora; pois segundo Pasolini (1981, p. 107), o “cinema não evoca a realidade como a língua da literatura; não copia a realidade como a pintura; não mima a realidade como o teatro. O cinema reproduz a realidade: imagem e som”.

Enquanto na literatura as palavras compõem o enredo, no cinema a junção de imagem e som é responsável por compor toda a narrativa. O som pode ser considerado como um aditivo à imagem, sendo possível passar mais veracidade ou emoção ao espectador.

> Atualmente, e apesar de todos os matizes que seria necessário acrescentar a esse juízo, de fato, parece que a primeira concepção, a de um som fílmico que vai no sentido do reforço e do aumento dos efeitos de real, prevaleceu em muito, e que o som é, na maioria das vezes, considerado como um simples adjuvante da analogia cênica oferecida pelos elementos visuais. (AUMONT,1995, p. 48).

Para que se tenha uma harmonia de imagens e sons, os diretores e produtores tomam cuidado com as trilhas sonoras e efeitos de áudio que utilizam, que pode variar segundo a cena ou o gênero do filme. Jaques Aumont, em seu livro “A estética do filme” afirma que “Todos sabem, contudo, que o som não é um dado "natw'al" da representação cinematográfica e que o papel e a concepção do que se chama "trilha sonora" variou, e varia ainda muito, de acordo com os filmes.” (1995, p. 44).

Assim como o som, a imagem também é planejada a fim de contar a história. Podemos dizer que um filme é uma sequência de “planos fixos” expostos em quadros, o que, por sua vez “[...] desempenha, em graus bem diferentes, dependendo dos filmes, um papel muito importante na composição da imagem - especialmente quando a imagem é imóvel” (AUMONT, 1995, p. 20) e é a essa sequência que damos o nome de espaço fílmico.

Enquanto admitimos que a imagem tem valor para contar a história, também deve-se dizer que a escolhas dos planos tem papel fundamental dentro da narrativa. Sua importância é tamanha que é relacionada e pensada juntamente com toda a sequência e técnicas aplicadas durante a gravação, pois segundo Aumont (1995, p. 38): “A noção muito difundida de plano abrange todo esse conjunto de parâmetros: dimensões, quadro, ponto de vista, mas também movimento, duração, ritmo, relação com outras imagens”.

Os planos podem ter diversos “tamanhos” que, em geral, se relacionam com os vários enquadramentos possíveis dos personagens. Aumont (1995, p. 40) classifica os admitidos como “plano geral, plano de conjunto, plano médio, plano americano, plano aproximado, primeiro plano e close up.” Eles começam, em ordem, do mais abrangente para o mais aproximado.

Também entende-se que os movimentos da câmera que compõem planos imitam as ações humanas: "[...] a panorâmica seria o equivalente do olho que gira na órbita, o travelling, de um deslocamento do olhar; quanto ao zoam, dificilmente interpretável em termos de simples posição do suposto sujeito do olhar." (AUTMONT, 1995, p. 43). Claro que não é uma regra geral, já que cada filme tem um sentido; mas isso é utilizado como fator de "identificação" do espectador para com a história.

Harris Watts em "Um manual de técnicas de cinema e vídeo", afirma que que um filme deve ter uma história condizente e bem planejada para proporcionar ao seu público uma experiência "[..] interessante, divertida, engraçada, fascinante, alarmante, excitante, total - qualquer coisa menos aborrecida". (WATTS, 1999, p.14) Para tanto os filmes sempre apresentam um "ponto de vista" sobre determinado assunto e uma "sequência de planos" condizentes com o que se quer mostrar.

Watts (1999, p.18) afirma que é preciso "[...] se colocar na posição de outra pessoa e observar a temática do filme do ponto de vista dela" e sobretudo prestar atenção na sequência das imagens. Para Watts a sequência de imagens é um ponto imprescindível para que o resultado discursivo final seja satisfatório.

Para que essa sequência de imagens faça sentido dentro da narrativa cinematográfica é feito um "tratamento" sobre elas. Tratar das imagens nada mais é do que colocá-las no papel para visualizar o tempo, o encaixe das cenas e dos diálogos e efeitos sonoros. Segundo Watts (1999, p. 24) existem duas razões para isso: colocar uma lista de planos no papel faz com que sejam pensados os termos das imagens e calcular o tempo disponível em cada tomada.

Além do plano de filmagens o plano de edição também é peça indispensável já que organiza o trabalho de montagem, facilita a visualização de possíveis erros e da melhor forma de edição para contar a história. Watts (1999, p. 61) define um plano coerente para a sequência de planejamento de produção:

> Primeiro faça sua história acontecer o máximo possível em frente da câmera; depois edite as imagens e o som para que digam o máximo possível da história e, em seguida, insira a narração para que trechos da

> história em que ela possa ser utilizada da maneira mais econômica e eficiente possível. Se você tiver que fazer pequenos ajustes, tudo bem. Somente quando as palavras assuma o comando as imagens vão a reboque. (WATTS, 1999, p.61).

Somente após todo o planejamento a história poderá ser contada com a edição do produto para a montagem final. É nesse momento que acontece a escolha das melhores características que irão compor o filme, o que Watts (1999, p. 70) define como "[...] algo criativo e uma tremenda fonte de satisfação" já que é o momento da criação de uma nova trama cinematográfica.

Análise do curta-metragem

O curta-metragem derivado do conto "Linda: uma história horrível" de Caio Fernando Abreu foi vencedor do prêmio Canal Brasil de Curtas, no Festival Mix Brasil de Cinema da Diversidade Sexual no ano de 2014. O curta-metragem, dirigido por Bruno Gulart Barreto tem um tom sombrio e melancólico, tanto na trilha sonora, quanto na escolha de planos e composição.

O curta-metragem tem a duração total de 19 minutos e 46 segundos e é marcado por um sombreamento das cores de composição, com uma baixa iluminação e poucos sons de fundo. Logo no início do curta-metragem tem-se uma composição de baixa luminosidade, predisposta no terço esquerdo superior do vídeo, onde percebe-se o contorno escuro da silhueta do filho tocando a campainha da idosa. Esse jogo de luz e sombra, pode ser identificado no conceito do que Aumont (1990, p. 27) chama de "borda visual"; o que "designa a fronteira entre duas superfícies de luminância diferente - qualquer que seja a causa dessa diferenciação de luminância (iluminações diferentes, propriedades de reflexões diferentes; etc."

Nessa tomada inicial o curta-metragem também utiliza o ruído de fundo de latido de cachorros e som de grilos para impregnar o que Marcel (2005, p.144) chama de "impressão de realidade", aumentando o "coeficiente de autenticidade da imagem; a credibilidade, não unicamente material mas também estética". Warris (1999, p. 51) explica que "Filmes sem som são como comida sem tempero. Não tem

sabor, nem graça.”; neste momento o som de diversos latidos de cachorro significa para a proprietária, a chegada de uma visita; o que se sucede na cenas seguintes.

Após tem-se o encontro dos dois, demonstrado com um plano conjunto, que aparece bastante no decorrer da narrativa justamente para mostrar os personagens principais da história: o filho, a mãe e a cachorra. Como explica também Marcel (2005, p. 48), “[...] o plano conjunto tem mais vulgarmente um significado psicológico e não apenas função descritiva”.

Esses planos ocorrem em maioria no diálogo, com a mãe e o filho se alternando em primeiro ou segundo plano e foco em quem está conduzindo a narrativa; o que os torna planos com pouca duração devido as frases curtas. Nesse sentido ele tem a função psicológica de expor o personagem perante outro, de integrar seu drama com o de outra pessoa; empregando a ele um grande valor emocional.

Outro planos com função emotiva que aparecem no vídeo são o primeiro plano e o plano detalhe. Aumont (1990, p. 215) explica que o primeiro plano é “coerente com o grande tamanho, determinado simbolicamente, dos personagens do fundo” ou seja, o primeiro plano amplamente utilizado no filme durante os diálogos entre mãe e filho, conferem aos personagens e a sua ação um valor simbólico, motivo e psicologicamente importante; demonstrando também que seus diálogos em cena tinham que ser interpretados com profundidade.

Os planos detalhe e primeiros planos dos rostos, então, são quase que exclusivamente feitos para mostrar o que se passa no interior dos personagens, através das expressões dos atores. Até mesmo objetos ganham destaque com os planos detalhe, que é mais próximo e o incumbe de valor para a história, fazendo o telespectador focar em seus mínimos detalhes e sua importância, associada à mensagem de fundo que passa o curta-metragem.

Evidentemente que é em pequenos planos do rosto humano onde melhor se manifesta a força de significação psicológica e dramática do filme: “O cuidado (e o rigor) da representação realista do mundo pelo cinema é tal que o ecrã pode fazer viver sob nossos olhos os objetos inanimados”. (MARCEL, 2005, p. 49)

Esses planos com muita proximidade também são considerados por Watts (1999, p. 19) como “detalhes- chaves”. Ele afirma que o mais importante dentro da história merece esse destaque, pois devemos perguntar: “Quais são os detalhes-chave? A resposta, naturalmente, depende da história que você quer contar.” (WATTS, 1999, p. 19). Tendo o conceito de “detalhes- chave” em mente, é importante salientar que eles recebem mostrar ainda mais a importância dentro do curta-metragem, com a utilização da nitidez e da profundidade de campo.

“A imagem fílmica é nítida em toda uma parte do campo, e é para caracterizar a extensão dessa zona de nitidez que se define o que se chama de profundidade de campo” (AUMONT, 1995, p. 33), que durante o curta-metragem, é aliada ao primeiro plano conjunto e o plano detalhe. Percebemos que, durante esses planos existe o foco em algum objeto ou ação no plano detalhe - o isqueiro, a xícara, acender o cigarro, a mão acariciando Linda - o foco no personagem em segundo plano e desfoque no primeiro durante os diálogos.

Além da nitidez, durante os diálogos existem apenas dois personagens na cena, com o fundo completamente desfocado. Como “os olhos focalizam um ponto de interesse por vez, depois se movem para outro ponto de interesse, em seguida, para outro e deste, talvez, de volta para o primeiro” (WATTS, 1999, p. 91), foram diminuídos os pontos de interesse da cena; utilizando ainda a regra dos terços, com a colocação do rosto dos personagens no segundo terço do vídeo e o personagem principal da cena -que no caso, é o que está nítido e focado- no centro do vídeo.

Além do plano conjunto, primeiro plano e plano detalhe; o curta-metragem também é composto pelo plano geral e plano médio, que pouco aparecem em cena. Marcel (2005, p. 47) explica que “a escolha de cada plano é condicionada pela necessária clareza da narração; deve existir uma adequação entre a dimensão do plano e o seu conteúdo material (o plano é tanto maior ou aproximado quanto menos coisas nele houver para ver)”, isso quer dizer seu valor no curta-metragem é mais descritivo do que emocional, com função de mostrar o ambiente – no caso do plano geral- e de demonstrar uma caminhada no cenário ou demonstrar cenas curtas e

menos importantes da conversa entre a mãe e o filho ou o andar deste pela casa- no caso do plano médio.

Os planos, como pudemos constatar, tem fundamental significado dentro do curta-metragem analisado, configurando uma linguagem narrativa própria. Aumont (1999, p. 229) descreve a representação de locais em filmes como "[...] "a arte de fixar os cenários, enfim, modo como são representados os lugares". O autor explica que a "'cenografia' designa de fato o aspecto espacial da encenação, ao passo que a expressão 'encenação' está cada vez mais restrita apenas ao aspecto dramático, sobretudo a 'direção de atores'" (AUMONT, 1999, p. 229).

Aumont (1995, p. 277) afirma ainda que cada plano, cada cenário e trilha sonora tem uma função de despertar o reconhecimento e as emoções do espectador, se tomando de várias "expressões" para isto. Ele afirma que a música é a mais "espectral e pragmática" dessas expressões, "tida como produtora de emoções mais diretas, até mesmo mais brutas, por intermédio de seu componente rítmico." (AUMONT, 1995, P. 277)

Dentro da adaptação da obra de Caio Fernando Abreu para o cinema, a trilha sonora é extremamente melancólica e começa apenas com um minuto e 26 segundos de vídeo, o início da trama é montado apenas com ruídos de fundo, o que, neste caso, dá um toque de veracidade e monotonia que já indica a seriedade dramática. Ela tem grande ação psicológica e apela para a emotividade já que "[..] qualquer adição do som a frações de montagem intensificará essas frações e enriquecerá o seu significado intrínseco." (MARCEL,2005, p. 138)

Ela aparece ainda em um segundo momento no encaminhamento para a finalização do curta-metragem, quando esta se encontra em dezesseis minutos e nove segundos. A trilha sonora, nesse momento "intervém como contraponto psicológico tendo em vista fornecer ao espectador um elemento útil para a compreensão da tonalidade humana do episódio" (MARCEL, 2005, p. 158).

Considerações finais

O curta-metragem dirigido por Bruno Gulart Barreto utilizou-se amplamente de recursos técnicos do cinema para construir “Linda: uma história horrível” de forma audiovisual. Os cenários, planos, encenação, ruídos e trilha sonora são costurados em enredo a fim de passar a mensagem não-dita do conto: a AIDS, homossexualidade e o fim da vida.

Concluímos, portanto, que os recursos cinematográficos perpassam os próprios diálogos do filme que não poderiam ser compreendidos sem os planos detalhe e primeiro plano, que correspondem a grande parte do curta. O plano detalhe assume fundamental papel no momento em que demonstra as manchas na pele dos personagens, ponto crucial no entendimento dentro do conto de Caio Fernando de Abreu.

Também percebemos a utilização de poucos cenários, porém abuso de tomadas fixas, sem movimento de câmera. O cenário é explorado em poucos momentos justamente porque o foco principal da obra audiovisual é o psicológico dos personagens, portanto ele pouco é utilizado de forma demonstrativa, e quando é, dura em tomadas de poucos segundos.

As cores tem uma tonalidade caramelizada, sem cores vibrantes e com pouca iluminação, com a escuridão como aliada para demonstrar a melancolia doentia que permeia o clima do curta. A pouca iluminação ainda casa perfeitamente com a trilha sonora utilizada amplamente ao final, em que as palavras eram dispensáveis no demonstrar do sentimento do ator principal perante sua doença, sua decadência física e seu entendimento de que ele, Linda e sua mãe tinham as mesmas manchas no fim de suas vidas, feitas pelo tempo e pelas doenças que os acometiam.

O curta-metragem analisado prova que o cinema pode apropriar-se de obras literárias e incrementá-las de emotividade. Nesta obra, o ditado popular “uma imagem vale mais do que mil palavras” demonstra que a linguagem audiovisual consegue recriar uma narrativa descritiva, dispensando o uso de vocabulários da literatura, e se apropriando do uso psicológico dos planos cinematográficos.

Referências

GIDDENS, Antony (1997). *Para além da esquerda e da direita:* o futuro da política radical. São Paulo: UNESP.

AUMONT, J. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 1995.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1990.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*.11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2006.

WOODWARD, Kathryn "Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual" In: In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTIN, Marcel. *A linguagem Cinematográfica* (1971). Tradução de Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MAGRI, Milena Mulatti. A AIDIS nas crônicas de Caio Fernando Abreu. *Revista Estação Literaria.* Londrina, Volume 11, p. 170-182, jul. 2013

MINAYO MC. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

SARAIVA, Juracy Assmann. *Narrativas verbais e visuais:* leituras refletidas. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.*Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

WATTS, Harris. *Direção de câmera:* Um manual de técnicas de vídeo e cinema. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença:* uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 1º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

[i] EVELINE DRESCHER é Acadêmica do curso de Jornalismo – Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria– campus de Frederico Westphalen (UFSM-FW). Comunicadora na Rádio Comunitária de Frederico Westphalen. Atua como bolsista PROEXT no projeto de extensão Vídeo Entre-linhas: formação de jovens

realizadores em Frederico Westphalen e Região. Contato: evelinedrescher@yahoo.com.br

[ii] LAÍSA VERONEZE BISOL é Mestre em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Professora Substituta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Estudos Culturais e Audiovisualidades; Cotecs; Educomunicação e Meio Ambiente da UFSM, e Narrativas da Violência da URI. Contato: laisabisol1@gmail.com

[iii] CLAÚDIA HERTE DE MORAES é Doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM- FW). Atua na área de Comunicação nos temas: jornalismo ambiental, discursos e práticas jornalísticas e educomunicação. Líder do Grupo Midiação - Educomunicação e Ambiente. Membro do Grupo de Pesquisa Jornalismo Ambiental (CNPq/UFRGS). Coordenadora do projeto Vídeo Entre-Linhas: formação de jovens realizadores em Frederico Westphalen e Região, contemplado pelo PROEXT 2016. Contato: chmoraes@gmail.com

RESGATE HISTÓRICO E SOCIAL DA CULTURA NEGRA EM NARRATIVAS CURTAS BRASILEIRAS DO SÉCULO 21: UMA ANÁLISE DOS CONTOS "ELEGÂNCIA DA VELHA GUARDA" E "DE CARNAVAIS E FUNERAIS", DE NEI LOPES

Gabriela de Oliveira Vieira[i]

O desabrochar da literatura brasileira, nos processos de representação da identidade negra, começou a percorrer caminhos mais visíveis a partir do século 21, com a institucionalização da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos currículos educacionais preverem o ensino da cultura e da história dos povos indígena e afro-brasileiro. Se, até meados do século 20, a produção literária subvertia a voz das minorias sociais, tais como a negra e a indígena, fazendo destas uma categoria de sujeitos invisibilizados perante a sociedade, hoje os enredos trazem as tradições dessas minorias como tema de discussão, fator que tende a solidificar meios para que haja a valorização dos saberes de distintas culturas e categorias sociais. O fato de repensarmos formas e papéis sociais de não existências de determinados perfis identitários, como o de negros, nas artes literárias – tendo como norte de análise a elaboração de enredos que tragam consigo ações de cunho sociais, culturais, econômicas, políticas, entre outras – legitima a possibilidade de rompimentos ideológicos sociais que desvalorizam os saberes alternativos e que, por vezes, perpetuam, ainda hoje, a ideia de que existam culturas de saberes inferiores.

Significativo para entendermos essa questão é pensarmos em nossa cultura hegemônica eurocentrista branca que, até pouco tempo atrás, pendia para o discurso de subversão dos saberes dos negros, o qual corroborava com a solidificação de uma autoimagem distorcida pelo próprio agente social segregado, criando comunidades de vivências invisibilizadas, tal como foi salientado por Denise Almeida da Silva (2015). Por outro lado, apesar deste passado marcado por

exclusões sociais – salientamos o período escravagista e suas repercussões durante e após o abolicionismo na cultura e história social brasileira –, é preciso ressaltar que, na atualidade, existem movimentos sociais que lutam pela mudança da postura ideológica brasileira. Estes diálogos, por vezes, igualmente tendem a exprimir a vontade artística de alguns seguimentos sociais, de arquitetar cenas que possam tirar o leitor brasileiro do limbo da ignorância para com a cultura e os saberes negros, a exemplo de escritores como Nei Lopes, Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, entre outros. E a importância desses atos repercute em uma consciência afrodescendente brasileira que procura interagir com diversas e, por vezes, distintas visões de mundo através de vontades artísticas.

Nesse processo, os ambientes educacionais e culturais tendem a regular e a valorizar as representações da matriz cultural negra através de reflexões sobre as associações entre linguagens e culturas distintas. A pluralidade dos significados que esses diálogos registram proporciona um fazer literário que acaba por solicitar a crítica, o repensar sobre as diferentes formas de produção narrativa no Brasil contemporâneo. Neste fazer literário, a forma, a produção, o conteúdo, a distribuição e a recepção mobilizam uma lógica literária que tende a certificar e a valorizar o negro e a sua cultura.

Entre os escritores contemporâneos, as obras de Nei Braz Lopes, cujo nome artístico é Nei Lopes – tendo ele relação com as artes na condição de sambista, intérprete da música, contista, cronista, etimologista, romancista, compositor, entre outras aptidões –, ratificam e dão forma a essas premissas. É a partir da figura do cidadão brasileiro marginalizado que o autor discorre sobre as mais diversas temáticas e coloca em evidência formas sociais segregadas e vitimadas. E para este resgate histórico e social do negro, percebemos o quanto as opções vocabulares e semânticas escolhidas pelo autor sinalizam vivências e sistemas representacionais.

E estas vivências e sistemas representacionais circundam vários, senão todos, os escritos constantes na obra *Contos e crônicas: para ler na escola* (2014), na qual o autor discorre e reflete sobre os sistemas representacionais de parcelas populacionais marginalizadas e excluídas socialmente em diversos textos e

contextos através da produção de narrativas curtas. Lopes (2014) transita por esses caminhos ao mesmo tempo em que pensa em um público jovem e desfalcado de materiais que lhe tragam informações sobre as histórias submersas brasileiras, sobre o porquê da existência de sujeitos marginalizados – os quais tiveram durante muito tempo sua voz silenciada, oculta e/ou não reconhecida – e, tudo isso, em narrativas envoltas em uma linguagem por hora culta, por hora coloquial.

Antes de tudo, o ponto chave do texto de Lopes (2014) é a representação do ser humano em seus mais diversos contextos. A história do negro brota em seus enredos sem efeitos de moralidade; na realidade, ele visa a uma literatura que busca o "estado da arte" e não uma militância aos direitos que foram negados ao negro historicamente. Quer sim retratar com fidedignidade a realidade através de seus personagens tal como ela lhe é apresentada, sendo que as dores do indivíduo, suas felicidades, suas reflexões servem de base para a construção de uma literatura, antes de tudo, brasileira. Já no prefácio, Ninfa de Freitas Parrreiras salienta esse aspecto dos escritos do autor carioca:

> Se por um lado, o autor aponta problemas brasileiros, como a ignorância, a pobreza, o descaso pelo subúrbio; por outro lado, nos faz sentir orgulho da nossa brasilidade ao destacar nossas qualidades: o jogo de cintura e a criatividade. Sua produção literária é notadamente brasileira, conservadas as características universais da literatura. (PARREIRAS, 2014, p. 12)

Conceição Evaristo (2011) ratifica esse olhar para com a literatura, a qual, antes de tudo, deve fortalecer o *status* de sua brasilidade, que inclui sim vivências negras, brancas, pardas e tantas outras cores que forem atribuídas ao sujeito. Assim como Evaristo (2011), Eduardo de Assis Duarte (2008) acredita na existência de uma literatura afrodescendente no Brasil que faz parte da literatura brasileira. Ao agregar valor e sentido de pertencimento cultural, histórico, social e econômico ao conceito de literatura brasileira, as publicações literárias de autores negros igualmente contribuem para os estudos e, quiçá, a consolidação de um conceito de literatura afrodescendente em nosso país que seja aceito por todos os estudiosos da área de letras.

Para Duarte (2008), a contribuição da literatura afro-brasileira parte de discernimentos de configurações de seu perfil enquanto vertente da literatura produzida em solo brasileiro, a qual engloba os seguintes critérios: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor. Sobre os quais enfatiza a importância do equilíbrio literário entre uma temática que enfoque vivências e reflexões sobre sujeitos afro-descentes de forma universal e que seu autor possua uma consciência negra, ou seja, o sentimento de pertença a um grupo étnico e social, ao passo que o ponto de vista retrate e/ou pondere sobre uma visão de mundo que "englobe também um universo axiológico vigente no texto, ou seja, do conjunto de valores morais e ideológicos que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação" (DURTE, 2008, p. 15-16).

Na sequência de suas reflexões, o crítico (2008) salienta que a linguagem também deve ser inserida como um critério importante na constituição de uma literatura afro-brasileira, visto que ela serve ao escritor como um instrumento valioso para a representação de seu tema e ponto de vista; igualmente destaca que a literatura resultante da conjunção destes processos sejam capazes de solidificar e fortalecer um público leitor afrodescendente "ausente do projeto que norteia a literatura brasileira em geral" (DUARTE, 2008, p. 12).

Em seu artigo "Literatura afro-brasileira: um conceito em construção" (2008), o autor assim raciocina sobre a importância do ponto de vista:

> É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada com a história à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante seguimento da população. Nas palavras de Zilá Bernd, essa literatura apresenta um sujeito de enunciação que se afirma e se quer negro. (DUARTE, 2008, p. 12)

É o brasileiro e suas perturbações sociais que lhes chamam atenção – Conceição Evaristo e Eduardo de Assis Duarte –, são suas múltiplas culturas que lhes interessam, assim como o anseio de tornar evidente uma diversidade epistemológica que, muitas vezes, é subtraída pelos sistemas de poder. São as culturas e saberes ignorados, tais como a do negro, que interessam a diversos

estudiosos da atualidade, a exemplo da Conceição Evaristo e do Eduardo de Assis Duarte, os quais trazem para este estudo subsídios referenciais consistentes para que possamos analisar em que medida os contos “Elegância da velha guarda” e “De carnavais e funerais”, de Nei Lopes, compiladas no livro *Contos e crônicas para ler na escola* (2014), conseguem evidenciar aspectos da cultura negra ao passo que dialogam com questões sociais brasileiras.

E neste percurso reflexivo, antes de adentrarmos a análise propriamente dita desses dois contos, vale uma interferência na ordem sequencial de nossas ponderações para que possamos trazer alguns dados importantes do processo de escrita de Nei Lopes, visto que estes contribuirão para uma análise mais profícua de sua produção textual e, consequentemente, dos objetos de estudo desta pesquisa. !, é interessante notarmos o quanto Lopes consegue transitar entre a representação da realidade e a oralidade por meio de seus escritos, a exemplo do trecho que segue:

> - Óticas do povo, morou? Rá, rá!
> E o Roque, “aquele que foi sem nunca ter sido”? Trata-se do Ayrton Senna dos burros sem rabo, esses veículos de propulsão humana que os escravos africanos foram obrigados a inventar e os lusitanos prazerosamente aperfeiçoaram. Inclusive, Roque, que é afro-lusíada, faz do seu uma extensão do corpo, como deve ser: com capacete de motoqueiro, óculos de aviador, farol de milha, antena parabólica e som estereofônico. Só falta o *laser*. (LOPES, 2014, p. 54)

Por vezes, temos a impressão de estarmos assistindo a um espetáculo teatral, em que os jogos semânticos, sonoros e interpretativos servem de subsídios para representação de um universo vivo e dinâmico. Este aporte criativo literário acaba por cativar o seu leitor e deixá-lo ávido por mais escritos seus.

Esse estilo literário, por vezes inédito a um público ainda jovem, serve como trampolim, aos professores do ensino fundamental e médio, para captação da atenção daqueles alunos que tendem a ser mais inflexíveis para com o universo literário. Sendo a palavra escrita um veículo de comunicação da expressão oral, física e sensorial, ela, assim como o teatro (o qual também se utiliza da palavra

escrita), possui o poder de alavancar o processo criativo e cognitivo de seus espectadores/leitores, tendo em vista que a compreensão do texto verbal ou escrito depende do quanto este público consegue exercitar a imaginação e a compreensão dos múltiplos significados que os textos apresentam.

Sabendo ser a linguagem artística um conjunto de expressões fecundas de significado, de ritmos e dotada de profundidade expressiva para o relato de vivências socioculturais, Lopes opta por inserir em seu fazer literário todo o seu conhecimento sobre a história do samba, assim como sua habilidade na composição de letras e ritmos em que a musicalidade é elemento primordial da expressão. Seus trabalhos ficcionais são atravessados por melodias (próprias de seu amor pela poesia), por memórias culturais extraídas do cotidiano, histórias ouvidas e/ou experienciadas, e acabam por potencializar a característica do autor: o desejo de contar suas histórias com realismo através da linguagem oral, ou seja, as falas da rua, seja na composição de sambas, seja em composições narrativas. O autor gosta de brincar com a linguagem e reproduzir falas – “O francês foi pro espaço: o em a*vant* virou anavã; o em *arrière*, anarriê e o *chaine des dames* virou chã de dama... Mas, tudo bem!” (LOPES, 2014, p. 15, grifo do autor) –, característica salientada pelo próprio Lopes (2016a) ao afirmar em entrevista, em tom de confidência, que já parou para pensar em como seria o sotaque de um africano falando português.

Ao reconstruir episódios vividos no Brasil, o autor projeta um país contemporâneo passível de reflexões e diálogos sobre a corrente historiográfica da população africana. Neste contexto, Evaristo (2011) observa um dos pontos de vista adotados por Nei Lopes, em seu processo de criação literária:

> Buscando sempre a compreensão da história a partir do ponto de vista dos subalternos, dos aparentes vencidos, Nei Lopes insiste em apontar como ‘uma das estratégias mais eficazes do racismo brasileiro’ a interdição feita os descendentes de africanos de tomar conhecimento da História dos seus antepassados. (EVARISTO, 2011, p. 141)

E o conhecimento da “história de seus antepassados”, invariavelmente, em muitas produções textuais de Nei Lopes recaem em uma perspectiva que possuem,

como ponto de partida, a própria história do Brasil e da África. É por meio da recuperação histórica social e cultural que a consciência afro-brasileira consegue tomar uma forma mais nítida em seus textos, tal como verificado no fragmento que segue:

> Um dia, um sábio africano afirmou que cada velho que morre é como uma biblioteca que se incendeia. E essa tirada genial é a expressão de todo um posicionamento que as culturas tradicionais da África Negra têm em relação ao idoso. [. . .]. "Velho", na sofrida Mãe África, é sinônimo de elegância e força moral. (LOPES, 2014, p. 49)

> Agora: o que eu não posso aceitar é a acusação de sequestro, doutor! Eu sei que o Velho já tem mais de 90 anos... Tá certo que eu não tenho nada com isso se a família dele só está esperando ele fechar os olhos pra cair em cima da herança feito uns urubus, Mas é que eu sempre achei uma tremenda sacanagem ele ficar ali na varanda só olhando – coitado! – a nossa curtição no boteco do Tuninho, querendo participar e ninguém o levando. Pô, já pensou?! Há mais de sessenta anos que ele não ia nem na esquina! (LOPES, 2014, p. 21-22).

Os dialogismos existentes entre os textos são outro ponto a ser destacado nos escritos do autor, pois, ao sinalizar o caráter histórico e cultural no conto "Elegância da Velha Guarda" (2014), ele também chama atenção para o descaso e abandono para com a figura do idoso em solo brasileiro através do conto "A volta do Velho" (2014), em que o desamparo ao idoso pela própria família torna-se a motivação para que o personagem principal o levasse "pra dar uma volta" (LOPES, 2014, 19).

Nesse viés, outros textos também se inter-relacionam em sua temática e/ou ponto de vista adotado pelo autor. O samba acaba por ser o elo que une vários de seus enredos e lança novas perspectivas reflexivas sobre aspectos históricos culturais e sociais do Brasil, bem como as influências da África em diversas comunidades negras espalhadas pelo mundo. Sinalizando estas influências, os contos "Elegância da velha guarda" (2014) e "De carnavais e funerais" (2014) colaboram para subsidiar uma das possíveis análises a serem principiadas para o entendimento do que "é ser negro no Brasil", conforme palavras de Duarte (2008, p.

14), assim como a inferência de uma temática sobre o negro que alie fatores de ponto de vista e autoria.

Nesta perspectiva reflexiva, sendo o samba uma construção genuinamente brasileira, é espantoso para Nei Lopes, conforme relatado em entrevista disponibilizada no *youtube,* que o brasileiro ainda tende a negar o samba como produção cultural de destaque e genuína de nossa cultura. Segundo Lopes (2016b), no entendimento da cultura dominante contemporânea, essa manifestação cultural ainda possui conotação de cultura menor, que edifica o favelado e suas misérias humanas.

Antes da década de 1930, as manifestações cariocas da comunidade negra eram permitidas somente em ambientes periféricos no centro da cidade, ou seja, lá o carnaval ocorria sem a participação de afrodescendentes nos desfiles. Cansados de sua exclusão social, a partir dos anos 30, foram criadas escolas de sambas que lhes permitiam mostrar, aos seus conterrâneos e ao mundo, o quão poderiam ser "civilizados". Assim, as escolas de samba originaram-se da vontade desse segmento social de conquistar seu espaço dentro de um carnaval que, até então, tinha fixado suas raízes em demonstrações públicas excludentes.

> Observem os leitores que, no tempo em que as escolas de samba cariocas eram instituições voltadas para o lazer comunitário e não companhias de teatro musicado ou clubes burgueses de Carnaval, todas elas tinham líderes, quase sempre aqueles que mais se destacavam nas variadas artes do samba, isto é, na feitura das composições, no difícil exercício do "verso" improvisado, na execução de algum instrumento, na coreografia extremamente complexa, no samba duro, no tapa, na organização, na liderança, enfim.
> Esses heróis-fundadores, esses patriarcas ancestrais, foram envelhecendo e morrendo. E, paralelamente ao seu envelhecimento, as escolas foram deixando de ser o que eram para eles e suas comunidades.
> Mas alguns ainda estão lá, arrastando os pés cansados de muitos sambas e saudando a plateia com seus chapéus de palhinha: são aqueles que antes vinham na frente e agora vêm atrás, fechando o desfile de suas escolas.
> Ainda estão lá porque chegaram ao status de veneráveis, de ancestrais. E, quando saúdam o povo, é como se o fizessem dizendo:
> -Viram? Isso tudo fomos nós que criamos, com nosso sangue, nossas lágrimas, nosso suor, nossa arte. Nós somos a Velha Guarda! (LOPES, 2014, p. 50)

Lopes é enfático em seu discurso no sentimento de pertença ao samba, que virou patrimônio nacional, mas mais enfático ainda é na valorização de uma Velha Guarda que lhe traz lembranças nostálgicas de um tempo em que o samba era poesia e melodia, diversão, amor e o fazer sem recursos:

> Ontem, conversávamos sobre o Carnaval. Eu e o compadre, folião aposentado que, nos bons tempos, transformava cúpula de abajur em chapéu, cortina em quimono e descia a avenida Rio Branco fantasiado de "china pau, china duro de roer". Trocávamos, machadianamente, impressões sobre as mudanças no Carnaval e em nós, desfiando casos e mais casos antigos [. . .] (LOPES, 2014, p. 99)

A Velha Guarda também é a significância da representação de um passado repressor que lhe negava espaço em comemorações e eventos representativos de uma cultura nacional. Deste modo, o Carnaval carioca, a partir da década de 1930, começou a tomar novos moldes e abranger culturas étnicas até então apartadas da sociedade. O terno e o chapéu tornaram-se símbolos dessa luta, de um lugar de pertença nacional, do mostrar-se ao mundo como cidadãos "civilizados"; os gestos de cordialidade e de reverência ao público resguardam uma simbologia da reivindicação de um lugar que, igualmente, pertence-lhes e em que os negros merecem estar.

Interessante é a forma sutil como Lopes (2014, p. 50) insere a vestimenta à maneira de um contraponto ao preconceito, ainda latente na sociedade brasileira, na trama em que um professor universitário visita um dos representantes da Velha Guarda, morador do subúrbio:

> Casa de homem sozinho, o professor imaginou chegar e participar de um daqueles "rangos" informais, prato na mão, garrafa de cerveja no chão, aquelas coisas.
> Nada disso! Recebido pelo anfitrião, o professor dá uma olhada discreta na mesa já posta na saleta minúscula: toalha alvíssima de linho com os respectivos guardanapos, taças de cristal, vinho branco num balde com gelo e, chegando da cozinha, fumegante, um cherne assado, cheirosíssimo, no seu envoltório de alfaces, tomates e outras "mumunhas".
> – Elegância da Velha Guarda! – interpreta o compadre Pavão, lambendo os beiços e metendo-se numa crônica para a qual não tinha sido chamado. (LOPES, 2014, p. 51).

A importância do "vestir-se bem", ou adequadamente com relação às circunstâncias, também é percebido em outras culturas como um fator necessário para a inserção do indivíduo na sociedade. Em outra história elaborada por Lopes (2014), percebemos que a sofisticação e a cerimônia nos funerais, em Nova Orleans, também são mostradas como fontes de consolidação da cultura negra, que prima pelo respeito e valorização do próximo. Este evento Lopes contrapõe, em seu conto "De carnavais e funerais" (2014), ao nosso Carnaval, como observado por ele os *jazz funerals*.

Nesta manifestação da cultura negra de Nova Orleans, existe um *grand marshals* (o mestre de cerimônias) que, semelhante à função da nossa Velha Guarda, indica o caminho para o cortejo e "saúda cerimonialmente a assistência" (LOPES, 2014, p. 64). Após, o funeral, "obedecendo a uma distância respeitosa" (LOPES, 2014, p. 64), a música solene cede espaço para uma música alegre, convidativa à dança. Com o rompimento da solenidade, "dá-se, então, a festiva celebração, com gente chegando de todas as partes para dançar, num verdadeiro carnaval, exatamente como nas ruas do Recife quando irrompe o frevo" (LOPES, 2014, p. 65).

O discurso literário de Nei Lopes, para com a figura de negro, busca afirmar ou reafirmar a tendência contemporânea de dar a ele visibilidade, mas sem recair em uma fala que anule o próprio sentido da narrativa, em um movimento autocentrado, ignorante de outras culturas. Seus textos, como anteriormente enfatizado, são universais e, portanto, seus personagens também o são. Preocupa-se em discutir os aspectos das relações humanas, em dar informações contextuais e históricas, "não é uma escrita forçada, isso está no cerne da sua criação" (PARREIRAS, 2014, p. 11). Nos textos em que personagens negros aparecem "'o negro tem vida e voz'. Fala de um lugar: nem idealizado nem subestimado. É o lugar que ocupa nas letras e na vida" (PARREIRAS, 2014, p. 11).

Ao lermos "Já vi esse filme: chega!" o entendimento da afirmativa de Ninfa Parreiras (2014) fica mais clara ao leitor: "A estética imperante no cinema brasileiro

desde o grande sucesso do excelente filme Cidade de Deus começa a saturar aqui em casa. Ninguém aqui aguenta mais ver filme de favela, com negão de arma na mão" (LOPES, 2014, p. 97). Este desabafo demonstra o estilo literário do autor, assim como sob qual ponto de vista quer abordar as temáticas de seus relatos, pois em dado momento da narrativa o personagem sugere roteiros mais diversificados, que contem "peripécias da história afro-brasileira que todo mundo conhece" (LOPES, 2014, p. 97), relacionando-se com memórias culturais e sociais, muitas vezes, encontradas unicamente na oralidade.

> Com palavras precisas (e preciosas), ele fala da nossa história, das origens do povo brasileiro, da formação cultural que nos caracteriza. Aborda a tradição, como a velha guarda das escolas de samba cariocas, mas também aponta o impacto da internet nos meios de comunicação, os neologismos, o americanismo, os vícios de linguagem. Isso nos chega em histórias curtas, como se contadas ao vivo. (PARREIRAS, 2014, p. 14)

Nei Lopes, enquanto escritor, reproduz em seus enredos histórias vivenciadas por ele e suas temáticas conhecidas. Nomes completos de personagens e personalidades surgem nos textos do contista para enfatizar a ideia de um indivíduo, com todo caráter subjetivo de sua natureza: "*Nelsinho Leiser é um tremendo* cuiqueiro. E no ano passado recebeu um convite para ir na Alemanha com a bateria de sua escola" (LOPES, 2014, p. 23, grifo do autor); já no fragmento "*Um dos maiores violinistas anônimos* do subúrbio carioca foi o Athaúde – com 'th', como exigia" (LOPES, 2014, p. 37, grifo do autor), percebemos que o prenome sobressai na narrativa, sinalizando, talvez, o sentimento de inconstância identitária de um cidadão perante uma sociedade excludente para com as minorias sociais, a qual as torna coadjuvantes de sua própria história, sendo nas palavras do autor, portanto, um "anônimo".

São nomes conhecidos seus, de cidadãos comuns – que possuem uma história a ser contata ou algo para contribuir com o enredo – e/ou mesmo celebridades que emergem invariavelmente, a fim de salientarem a situação do negro ou das minorias na sociedade brasileira e/ou para fortalecerem questões

históricas, contribuindo, assim, para a valorização de uma consciência negra e universal.

Como sabemos, sua ficção dialoga com a sua produção musical e esta, por sua vez, com aspectos culturais universais ao passo que salienta aspectos da cultura africana e brasileira. Seus textos evidenciam traços e fatores históricos das comunidades negras espalhadas pelo mundo, as quais complementam o entendimento da própria história brasileira e das comunidades negras que encontraram um ponto basilar em sua identidade no samba. Conforme salientado por Lopes (2016b), foi a Portela que trouxe e mostrou o samba, primeiramente, como manifestação da cultura afro-brasileira e que apresentou ao mundo uma comunidade étnica até então excluída, que poderia e deveria ser integrada à sociedade.

A partir destas observações, podemos depreender que Nei Lopes, enquanto um autor literário, enquadra-se em uma das prerrogativas de Evaristo (2013, p. 19) sobre a significância da literatura: “[. ..] a literatura não pode ser considerada como um fiel retrato da sociedade em que é produzida, não se pode afirmar, entretanto, que o discurso literário nasce e circula imune e impune ao meio em que foi criado”, ou seja, ao reproduzir em seu enredo “uma imitação da vida” (EVARISTO, 2013, p. 19) o autor não está desassociado de uma percepção social e histórica de suas origens.

Referências

EVARISTO, Conceição. Questão de pele para além da pele. In: RUFFATO, Luiz. *Questão de pele:* contos sobre preconceito racial. Rio de Janeiro: Língua geral, 2012. p. 19-37.

_____. Literatura e educação sob a perspectiva afro-brasileira. In: _____; SILVA, Denise Almeida (Orgs.). *Literatura, história, etnicidade, educação: estudos dos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana*. Frederico Westphalen: URI - Frederico Westph, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n.31, p.11-23, jan./jun. 2008.

LOPES, Nei. A volta do Velho. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 19-22.

_____. Água de cuíca. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 23-24.

_____**.** *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola).

_____. De carnavais e funerais. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 63-65.

_____. Elegância da velha guarda. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 49-51.

_____. Já vi esse filme: chega!. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 97-98.

_____. *Nei Lopes*: imagem da palavra, parte 1. [2013]. Entrevista concedida ao programa Imagem da Palavra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HEO4CAnYk7Q>. Acesso em 24 de jul. 2016a.

_____. *Nei Lopes*: imagem da palavra, parte 2. [2013]. Entrevista concedida ao programa Imagem da Palavra. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=PB3-cZcY9S0>. Acesso em 24 de jul. 2016b.

_____. Noite fria de junho. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 15-17.

_____. O bloco do casuísmo. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 99-101.

_____. O ônibus de Garcia. In: _____. Contos e crônicas para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 53-55.

_____. Quanto dói uma saudade. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 37-39.

PARREIRAS, Ninfa. Apresentação. In: _____. *Contos e crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (Para ler na escola). p. 9-14.

SILVA, Denise Almeida. Literatura brasileira: novo olhar nova voz. In: PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira; SILVA, Denise Almeida (Orgs.). *Para ler com prazer*: proposições didáticas para o ensino da literatura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula. Frederico Westphalen: URI – Frederico Westphalen, 2015. (Série pesquisa & ensino). p. 21-33.

---

[i] GABRIELA DE OLIVEIRA VIEIRA é mestre em Letras, área de concentração Literatura Comparada, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Contato: gaby.mhd@hotmail.com.

CULTURA AFRICANA E CONDIÇÃO FEMININA EM *A CONFISSÃO DA LEOA*, DE MIA COUTO

Guilherme Buzatto[i]
Ana Paula Teixeira Porto[ii]

Introdução

O romance *A Confissão da Leoa*, do moçambicano Mia Couto, narra a história deu na aldeia fictícia, Kulumani, localizada no norte de Moçambique, assolada por ataques de leões responsáveis pela morte de dezenas de pessoas, o que leva as autoridades governamentais locais a contratarem um caçador, Arcanjo Baleiro, proveniente da capital do país, Maputo, para dar caça aos leões e resolver o conflito.

A narrativa é toda construída em primeira pessoa, sendo que a perspectiva se alterna a cada capítulo entre dois dos personagens principais da obra: o já citado Arcanjo Baleiro e Mariamar, uma habitante da aldeia. Durante o desenlace da história, ainda na parte inicial, é revelado que ambos os personagens já haviam travado conhecimento dezesseis anos antes dos fatos narrados neste romance, e desde este primeiro encontro, Mariamar nutre um sentimento amoroso pelo caçador, e por isso ela e todas as mulheres da aldeia são proibidas de sair de casa, e mesmo de simplesmente vê-lo, durante a estadia do mesmo no local.

A partir deste fato, já é possível se ter uma ideia do tratamento destinado às mulheres nesta localidade. Além disso, durante toda a narrativa se verifica uma animosidade entre o ambiente tradicional da aldeia, que possui como uma de suas características um pensamento totalmente patriarcal, em contraposição ao moderno.Este é representado pela presença do caçador, um homem proveniente da capital, e também pelo administrador da província, Florindo Makwala, cujo cargo lhe confere a posição de uma autoridade oficial, estatal e, portanto, distancia-se da ideia de governabilidade e hierarquia próprias da aldeia, bem como da esposa deste

último, a primeira-dama Naftalinda, uma mulher de voz forte e que pronuncia sua opinião a todo momento, muito diferente do que se observa nas outras mulheres da narrativa – ao menos em alta voz.

Interessa para o presente estudo, portanto, identificar de que forma a representação da tradição na aldeia de Kulumani, bem como a respectiva condição de suas habitantes femininas, se relacionam com a realidade cultural africana, mais especificamente em Moçambique. Para tanto, é necessário recorrer a uma breve explanação acerca do termo "tradição" e da questão cultural africana, o que se procede a seguir.

Tradição e a questão cultural africana

Para entender o contexto em que vivem os habitantes da aldeia de Kulumani, é pertinente, em primeiro lugar, vislumbrar algumas definições do que se pode compreender pelo termo "tradição". Segunda Silva e Silva, "em sua definição mais simples, tradição é um produto do passado que continua a ser aceito e atuante no presente. É um conjunto de práticas e valores enraizados nos costumes de uma sociedade" (SILVA; SILVA, 2009, p. 405).

Ainda, para Hobsbawn e Ranger, citados por Gomes e Adolfo:

> A tradição se configura como um conjunto de práticas de natureza ritualística ou simbólica, regulado por regras aceitas por todos que estão sob sua imposição, as quais objetivam estabelecer, na mente e na cultura, certos valores e normas de comportamento, por meio de uma relação com o passado, ocasionada pela repetição destas ideias (GOMES e ADOLFO, 2014, p. 12).

Por sua vez, o pensamento de Max Webber, citado por Silva e Silva, se dá no sentido de que:

> [...] os comportamentos tradicionais são formas puras de ação social, ou seja, são atitudes que os indivíduos tomam em sociedade e são orientados pelo hábito, pela noção de que sempre foi assim. Nessa forma de ação, o indivíduo não pensa nas razões do seu comportamento. O comportamento

> tradicional seria, então, uma forma de dominação legítima, uma maneira de se influenciar o comportamento de outros homens sem o uso da força (SILVA e SILVA, 2009, p. 405).

A partir dos pensamentos acima colacionados, sobretudo este último, pode-se depreender que o comportamento dos habitantes de Kulumani ocorre pela perpetuação de valores e hábitos que desde o passado foram sendo cultuados na localidade e, por isso, a crença entre o seu povo é de que se trata de uma verdade contra a qual não se pode fazer nada. Desta forma, mesmo existindo o contato com outros povos e, portanto, outros valores, em nome de uma tradição e de crenças que se julgam ser sagradas, propaga-se através do tempo um modo de viver que resiste a tudo o que lhe rodeia.

Porém, é esta tradição e os valores que traz consigo que, no caso de Kulumani, acaba por autorizar uma situação de subvida para com as mulheres da aldeia, que vivem em estado de subordinação perante os pais, avôs, maridos, anciãos, todos os homens de maneira geral. É esta sina de permanente sofrimento que faz com que algumas das personagens femininas do romance, acreditando não haver muitas alternativas por conta da sagrada tradição, desenvolvem uma identidade felina para se defenderem de sua condição de morte em vida, como se discutirá mais detalhadamente mais adiante.

Por enquanto, ainda importa identificar em que medida o comportamento social vigente em Kulumani se relaciona com a questão cultural africana, ressaltando-se que o romance retrata um contexto, apesar da aparência, contemporâneo.

Também é pertinente lembrar que a inspiração para o livro surgiu de uma experiência real vivida pelo autor, que, em 2008, foi enviado pela empresa que trabalhava para prestar serviços na em Cabo Delgado, província localizada no extremo nordeste do país. O local passou a sofrer com ataques de leões, como no romance e, também de maneira semelhante, outras dificuldades residiam no fato de os habitantes da região acreditarem que os ataques partiam um mundo invisível. Como bem coloca o autor, em uma explicação inicial, “aos poucos, os caçadores

entenderam que os mistérios que enfrentavam eram apenas os sintomas de conflitos sociais que superavam largamente a sua capacidade de resposta" (COUTO, 2012, p. 8).

Portanto, não é difícil imaginar que o modo de vida representado pela aldeia fictícia de Kulumani se parece muito com a situação real ainda vivida por muitas pessoas dentro do contexto cultural africano. Neste sentido, para que seja possível falar em cultura, faz-se necessário recorrer a uma conceituação do termo. Assim, lecionam Silva e Silva:

> [...] cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica (SILVA e SILVA, 2009, p.85).

Percebe-se, a partir daí, o caráter complexo do termo cultura e a dimensão de sua abrangência. O estudo do brasileiro Alfredo Bosi também contribui com uma visão etimológica da palavra, afirmando que "as palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo* (grifos do autor)" (BOSI, 1992, p. 5),partindo para a tradução do termo como *eu ocupo a terra* e, por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*" (Bosi, 1992, p. 5). A partir desta definição, em relação à cultura africana, ensinam Serrano e Waldman, citados por Gomes e Adolfo:

> Em África, esta "forma de ocupar a terra", a dita africanidade [...], parece ser tão peculiar que, apesar das múltiplas diferenças entre as civilizações daquele continente, certos motes unificadores acabam se sobressaindo e delineando este espaço perante os outros no mundo, sobretudo, quando se trata de tradição cultural e quando esta se opõe à modernidade (GOMES e ADOLFO, 2014, p. 14; 15)

Através deste ensinamento, compreende-se que, apesar de o continente africano ser bastante vasto e, tanto por isso quanto pelo histórico de colonizações pelos mais variados povos, repleto das mais diferentes culturas, existe um fator unificador, referido como "africanidade", que o torna peculiar perante os outros

continentes. E a dialética entre a tradição e a modernidade é um dos principais elementos deste mote unificador.

Sendo assim, pode-se identificar vários elementos culturais africanos na leitura de *A Confissão da Leoa* e traçar paralelos entre a forma de convívio em Kulumani e dos povos africanos em geral. Dentre os aspectos comuns, destaca-se que grande parte da população africana continua vivendo sob as determinações culturais e tradicionais de seus ancestrais, em um sistema social que se assemelha ao de uma economia aldeã, caracterizada por uma forte conexão com o meio ambiente. Além disso, a família é uma instituição bastante extensa, pois não se distinguem primos ou tios, todos são considerados irmãos, pais ou avós, com uma frequente referência a um avô ou ancestral comum a todos os membros da família, o qual é cultuado pelo clã. Esta família determina a identidade dos africanos, conferindo-lhes representação na esfera social (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 126;127).

Em relação aos aspectos mencionados, observe-se uma passagem do romance que ilustra bem a relação dos habitantes de Kulumani com seus ancestrais:

> Quanto mais vazia a vida, mais ela é habitada por aqueles que já foram: os exilados, os loucos, os falecidos. Em Kulumani, todos idolatramos os nossos mortos, todos guardamos neles as raízes dos sonhos. O meu morto maior é Adjiru Kapitamoro. Em rigor, ele é o irmão mais velho de minha mãe. Na nossa terra, designamos de “avô” todos os tios maternos. Adjiru é, aliás, o único avô que conheci. Chamamo-lo, em casa, de anakulu, “o nosso mais antigo”. Ninguém soube nunca a usa idade, nem ele mesmo tinha ideia de quando nascera. A verdade é que se proclamava tão perene que atribuía a si próprio aautoria do rio que atravessa a aldeia. [...] o estatuto do avô era inalcançável. Adjiru fora mais que um mweniekaya, um chefe de família. A sua autoridade sempre se estendeu a toda vizinhança. Era um mando silencioso, sem proclamação, de quem exerce grandeza sem precisar de palavra. (COUTO, 2012, p.46-47;48).

Dito isto, interessa mais ao presente trabalho centrar a questão cultural africana em relação à representação feminina no bojo de suas sociedades e como o assunto é retratado no romance de Mia Couto.

A condição feminina em uma tradição cultural de gênero

Observando-se alguns dos aspectos gerais acerca do continente africano, é possível deduzir a existência de diversas discrepâncias em uma sociedade como a moçambicana, que abriga, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma urbanidade crescente e o exercício de uma tradição ancestral que a influencia fortemente. Também não é difícil constatar que esta tradição, a exemplo do que ocorre em Kulumani, na maior parte dos casos é opressora e aniquiladora sexualmente. Neste âmbito dizem Gomes e Adolfo:

> Kulumani parece ter sido esquecida no tempo. As manifestações tradicionais são demasiadamente obsoletas, fogem à noção de uma atualização da tradição ou mesmo de uma tradição dinâmica apesar das influências estrangeiras terem chegado àquela localidade. E os prejuízos ocasionados por esta estagnação se converteram, entre outras "arbitrariedades", em abusos contra o sujeito feminino, relegado a funções manuais, reprodutivas, sexuais, sendo totalmente desprovido de identidade – ou da oportunidade de manifestação desta –, bem como do direito de ter voz [...] (GOMES; ADOLFO, 2014, p. 17-18).

Várias passagens do romance reforçam esta visão das mulheres como sujeitos praticamente mortos pela ausência de possibilidades de expressão da identidade, principalmente através da voz de Hanifa Assulua, mãe de Mariamar, que repete esta máxima em diversos momentos.

Esta privação da fala e da existência social são expressões de uma prepotência legitimada por uma tradição cultural machista, onde todas as manifestações femininas são consideradas como excessivas e transgressoras e passíveis de castigo, o que se dá pelo uso tanto de força física quanto moral, por parte dos homens daquele local, os quais, por ocuparem o "lado privilegiado" da tradição, ocupam o papel de reguladores sobre a vida dos demais.

Além disso, a autodenominada inexistência da identidade das mulheres em Kulumani também é responsável pela falta de direitos sobre o próprio corpo, o que, além de torna-las passíveis de violação sexual, também determina uma impossibilidade de expressão de prazer e, até mesmo, de desejo sexual.

Apesar de tudo isso, diante de tal criticidade sob a qual as personagens femininas se encontram submetidas, estas adquirem consciência dos desmandos que sofrem. Desta forma, a insatisfação com a certeza de sua impotência gera de sua parte reações extremadas, como descrevem Gomes e Adolfo:

> Diante de toda sorte de abusos, então, as habitantes de Kulumani, as quais parecem ter tido seu status de mulher interditados por um poder tradicional obsoleto e opressor, não acham outra solução a não ser o aniquilamento. Isto vai se dar de duas maneiras, sendo a primeira, caracterizada por elas se entregando à morte [...]; e a segunda, sendo configurada pelo arrefecimento do lado humano e pelo florescimento de uma identidade felina, uma personalidade de leoa nestas mulheres, que vai lhes conceder a capacidade de vaticinar o fim à dominação tradicional masculina, assassinando suas semelhantes (GOMES e ADOLFO, 2014, p. 21).

Portanto, a saída encontrada pelas mulheres de Kulumani para findar os abusos sofridos é, invariavelmente, o aniquilamento: ou de si próprias, ao preferirem a fuga de casa mesmo sob o risco do ataque dos leões, como no caso de Silência, irmã de Mariamar; ou das suas semelhantes, visando o total desaparecimento de mulheres para serem abusadas e, consequentemente, da humanidade como um todo, pela impossibilidade de reprodução da espécie.

Esta última reação passa, em seguida, a ser objeto de análise mais profunda, especificamente na figura de duas personagens escolhidas para ilustrarem o nascimento de tal identidade felina: Naftalinda, esposa do administrador da província, Florindo Makwala; e Hanifa Assulua, mãe de Mariamar.

Identidade felina punitiva da tradição de gênero

Como já mencionado, todos os abusos sofridos pelas mulheres da aldeia de Kulumani levou-as a praticarem o aniquilamento como forma de reação à situação em que viviam, o que ocorre, no romance, de duas formas: contra si mesmas ou contra todas suas semelhantes.

Para ilustrar as mulheres que adotaram esta identidade felina, faz-se pertinente analisar mais detalhadamente a figura de duas das personagens mais fortes do romance, o que se procede a seguir.

A voz de comando de Naftalinda

Naftalinda é chamada, no romance, de primeira-dama, por ser a mulher do administrador da província, Florindo Makwala. Desde o primeiro contato com esta personagem, pode-se perceber que ela apresenta um caráter diferente das outras personagens femininas apresentadas até então. É uma mulher que fala, o que por si só já impressiona, e o faz com segurança, até com certa autoridade, o que não é nada comum entra as habitantes de Kulumani. Mia Couto, ao descrevê-la, afirma: “O tom de voz de Naftalinda ajusta-se ao seu estatuto: tem essa doçura de quem sabe tanto o que quer que nem precisa mandar” (COUTO, 2012, p. 69).

Portanto, Naftalinda é uma mulher com certo espaço e voz, talvez até por conta do cargo de seu marido e do maior contato por isso acarretado com um modo de vida mais moderno, afastado do tradicionalismo da aldeia. Porém, o fato de ela se expressar a todo momento não garante que sua voz seja respeitada e suas opiniões e exigências de mudanças levadas em consideração, principalmente em meio aos homens tradicionais que habitam Kulumani.

Ainda assim, há uma passagem muito representativa da força de Naftalinda. Ela invade a *shitala*, um espaço sagrado onde os homens se encontram para tomar decisões acerca da aldeia, e onde não se permite a presença de mulheres. Somen te a sua presença no local já seria o bastante para provocar uma punição severa fosse ela qualquer outra mulher, mas ela vai muito além disso: usa de sua invasão para falar contra os homens de Kulumani, denunciá-los como o mal que assola a aldeia, sugerindo que Arcanjo Baleiro dê caça a eles, ao invés de aos leões. Segue como exemplo das denúncias feitas um trecho deste momento:

> Inesperadamente, uma voz feminina se faz escutar, herética e imprevista:
> - *A caçada deveria ser outra. Os inimigos de Kulumani estão aqui, nesta assembleia!*
> A intervenção alarma a todos os presentes. Surpresos, os homens encaram a intrusa. É Naftalinda, a esposa do administrador. E ela está desafiando as mais antigas das interdições: as mulheres não entram na *shitala*. E muito menos estão autorizadas a emitir opinião sobre assuntos desta gravidade. [...] – Mamã, há que pedir a palavra – adverte Florindo Makwala.
> - A palavra é minha, não preciso pedir a ninguém. Estou a falar consigo, Arcanjo Baleiro. Aponte sua arma para outros alvos. [...]
> - Fingem que estão preocupados com os leões que nos tiram a vida. Eu, como mulher, pergunto: mas que vida há ainda para nos tirar? [...]
> - Sabe por que não deixam as mulheres falar? Porque elas já estão mortas (COUTO, 2012, p. 114).

Interessante notar as palavras escolhidas pelo autor ao descrever o momento em que se dá a invasão: “uma voz feminina se faz escutar [...]”. Como é mencionado no exemplo, os homens estão todos estupefatos com tal atrevimento: uma mulher ousa falar sobre assuntos importantes em um local sagrado! E ela, não apenas externa sua opinião, ela também acusa todos os presentes e dá a atender que nenhum homem pode controla-la, pois a palavra é dela.

Outro aspecto desta fala tão simbólica de Naftalinda é a afirmação de que as mulheres não podem ser assassinadas pelos leões, porque elas já estão mortas. A questão da morte em vida das mulheres de Kulumani é amplamente recorrente em todo o romance, em especial da parte de Hanifa Assulua, que será analisada a seguir.

Hanifa Assulua e a consciência da morte feminina

Hanifa Assulua é mãe de Mariamar, uma das personagens que narra a história. Além disso, trabalha na casa do administrador e por isso acaba tendo contato com Arcanjo Baleiro, ali hospedado, durante o desenrolar do romance. É a maior denunciadora da situação vivida pelas mulheres, reafirmando a todo momento que as mulheres estão todas mortas. Esta afirmação se dá pela submissão total destas mulheres, que não podem opinar sobre assuntos importantes, que são

violentadas moral e fisicamente, que são trancadas em casa e que não podem fazer nada contra tal opressão.

Em dado momento, ao conversar com o marido, Genito Mpepe, Hanifa diz: "*Há muito que eu não vivo. Agora já deixei de ser pessoa.* Meu pai olhou-a, desconhecendo-a. A mulher nunca falara assim. Aliás, ela quase não falava" (COUTO, 2012, p. 20). Interessante notar o espanto do marido pelo simples fato de Hanifa se pronunciar de qualquer maneira, o que deflagra o quanto as mulheres estavam acostumadas a sofrerem quietas. Ela expressa a sua infelicidade para o marido.

Em outro momento, é à sua filha que Hanifa se dirige, explicando esta condição: "nós todas, mulheres, há muito que fomos enterradas. Seu pai me enterrou; sua avó, sua bisavó, todas foram sepultadas vivas" (COUTO, 2012, p. 43). Assim, além de reiterar o pensamento anterior e estendê-lo a todas as mulheres de Kulumani de diferentes épocas, Hanifa também denuncia os homens como culpados por essas mortes, a exemplo do que foi dito sobre Naftalinda. Eram eles os responsáveis, ao agirem sob a autorização dos costumes que seguiam, colocando as mulheres em situação de inferioridade.

Já no final da narrativa, Hanifa confessa ser uma das leoas, desvelando ser ela detentora de uma identidade felina, o que se desenvolveu nela pelo desejo de dar um fim ao sofrimento feminino. Desta forma, apesar de ter aparentado todo o tempo estar totalmente submissa ao marido, ela assume um papel de protagonismo na denúncia contra a condição feminina em Kulumani, sendo uma de suas heroínas.

Conclusão

Tendo em vista a análise acima realizada, acerca de duas das mais importantes personagens femininas do romance de Mia Couto, pode-se concluir que se tratam de mulheres de personalidade muito forte, o que as torna diferenciadas dentro do contexto vivido na aldeia de Kulumani, no qual as mulheres são subjugadas e relegadas a uma posição secundária e servil.

Ambas, cada uma à sua própria maneira, cumprem o importante papel de denunciadoras dos desmandos cometidos pelos homens contra as mulheres, ato que por si só demonstra grande bravura por afrontar preceitos tradicionais antigos ainda considerados sagrados pela população local. Para tanto, acabaram por desenvolver uma identidade felina, enxergando na aniquilação a única solução possível para dar fim à tão degradante vida que levavam.

Assim, percebe-se o quanto a ideia de tradição como algo sagrado que não pode ser modificado pode ser responsável pela perpetuação de costumes excludentes de determinados grupos, como simbolizado no caso analisado em relação às mulheres, e o quanto é necessário o surgimento de figuras como as de Hanifa Assulua e Naftalinda, que desafiam quase que solitariamente um sistema que privilegia justamente aqueles contra os quais lutam, para que tal comportamento seja finalmente exposto e discutido, e não continue ocorrendo para sempre sem que se levante o véu protetor da tradição.

Referências

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COUTO, Mia. *A confissão da leoa.*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOMES, Celina de Oliveira Barbosa; ADOLFO, Sérgio Paulo**.** Da negação do status de mulher à manifestação de uma identidade felina: as críticas a uma tradição cultural em A confissão da Leoa, de Mia Couto. *E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU,* Nilópolis, v.5, n.1, 2014. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1414/pdf_190. Acesso em: 24 set. 2016.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula.* 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Cultura. In: *Dicionário de Conceitos Históricos*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

[i] GUILHERME BUZATTO é mestrando em Letras pela Universidade Regional Integrada – Campus de Frederico Westphalen, RS. Atua como professor de inglês na escola de idiomas Influx de Frederico Westphalen, RS. Contato: guibuzatto@gmail.com

[ii] ANA PAULA TEIXEIRA PORTO é professora orientadora deste trabalho, e atua como docente dos cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI – Campus de Frederico Westphalen. Contato: anapaula@uri.edu.br

TRANSCULTURAÇÃO E IDENTIDADE NA REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS DE *O ALEGRE CANTO DA PERDIZ*

Ilka Souza dos Santos[i]

Introdução

As obras de Paulina Chiziane têm como característica recorrente o destaque dado ao gênero feminino, seja a partir da representação das personagens, as quais conduzem as narrativas, seja a partir da representação mítica e metonímica, este segundo poderíamos associar à analogia feita ao continente africano como "mãe África", ressaltando sua fertilidade e força através, também, das menções aos mitos cosmogônicos de origem matriarcal.

Em *O alegre canto da perdiz*, publicado em 2008, temos os períodos colonial e pós-colonial moçambicano como pano de fundo, os quais se apresentam fortemente relacionados ao desenrolar da narrativa, influenciando diretamente os rumos tomados pelas personagens através dos problemas intrínsecos ao período (que são da ordem de gênero, classe e etnia) expressos de forma clara e poética por Chiziane, cuja linguagem recorre ao estilo oralizado, remetendo às histórias tradicionalmente contadas em volta da fogueira pelos povos antigos, conhecidos como Griots.

Paulina Chiziane é considerada a primeira mulher negra moçambicana a publicar um romance, expressa através de suas palavras a voz do subalterno, mais especificamente: a voz da mulher subalterna; a resistência de um povo que se encontra numa zona de contato entre culturas diferentes, hierarquizações e transculturação, posto diante de diversos choques identitários.

Em vista disso, este trabalho propõe-se a discutir os aspectos de transculturação e identidade presentes no romance *O alegre canto da perdiz* (2008), da autora moçambicana, além de como estes pontos influenciam em sua narrativa,

conduzida pela voz de quatro personagens do gênero feminino de uma mesma família, representantes de três gerações diferentes. Para isso, contamos com o arcabouço teórico de Hall (1994, 2011), Butler (2003), Ortiz (1983), Spivak (2010), Walter (2009), Said (2011), dentre outros autores de grande contribuição.

Transculturação, identidade e as personagens de *O alegre canto da perdiz*

> A mulher nua está demasiado cansada para responder. Demasiado surda para ouvir. Desespera-se. Quantas forças uma mulher deve ter para carregar a tortura, a ansiedade e a esperança, quantas palavras terá a oração da eterna clemência a um deus desconhecido, cuja resposta não virá jamais? (CHIZIANE, 2008, p. 14).

Iniciando com a icônica cena da aparição da "louca do rio", *O alegre canto da perdiz* mostra-se intenso e polêmico, pondo em cheque e em destaque o clamor para que a voz feminina seja ouvida. Segundo Spivak (2010, p. 17), "se o discurso do subalterno é obliterado, a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero". Para Judith Butler

> O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (BUTLER, 2003, p. 25).

Butler acredita na importância da desconstrução do conceito, além da necessidade de combater a binariedade homem-mulher. A obra é ambientada na Zambézia, cuja organização social é matriarcal matrilinear, segundo Nataniel Ngomane no posfácio do livro. A própria Zambézia conota uma representação feminina na obra: a "sereia" que foi invadida, violada e fecundada. O enredo gira em torno das vivências de quatro mulheres de uma mesma família, representantes dos períodos colonial e pós-colonial do local. A primeira delas é Serafina (remetendo à primeira geração), a personagem perdeu três filhos homens para a escravidão, durante o processo de colonização, ela é mãe de Delfina (a segunda geração

representada). Delfina sempre quis ser assimilada, porém seu pai não aceitou, foi educada pela mãe a partir da crença de melhoramento da raça, tendo filhos mais claros poderia ascender socialmente, a negra era prostituta, foi iniciada nos "segredos do travesseiro" pela mãe. Ela teve dois maridos e quatro filhos, dois negros e dois mulatos. Dentre suas proles, podemos destacar Maria das Dores e Jacinta, uma negra e a outra mulata, as quais representam a terceira geração da família.

Com olhos atentos, é possível identificar, no seio familiar representado neste romance, os problemas vividos pela sociedade moçambicana colonial e pós-colonial, pois o enredo carrega cicatrizes advindas do contato entre colonizador e colonizado, centro e margem, transitando entre os processos de assimilação e transculturação.

> [...] Com o processo de assimilação (conhecido também como aculturação), um grupo dominante pode impor com tanta eficiência sua cultura a grupos subordinados que estes se tornam virtualmente indistinguíveis da cultura dominante. [...] (JOHNSON, 1995, p.52).

A assimilação é mencionada durante toda a obra, pois a não aceitação do pai de Delfina em fazer parte do processo foi determinante ao seu destino, em sua concepção, a família ascenderia socialmente caso ele se tornasse um assimilado. Ela, então, influencia o primeiro marido, negro, a passar pelo processo, que exigia a assinatura de um documento de acordo com as normas do regime colonial, tornando-se, então, um sipaio, o que configurou um dos maiores desafios identitários do personagem, afinal, ao ceder ao regime, religião e costumes deveriam ser deixados para trás, assim como ele passaria para o lado do colonizador, lutando contra seus irmãos de raça, exterminando quem resistisse, no entanto, estaria situado num entre-lugar, abdicaria sua cultura, mas continuaria subalternizado ao contexto do colonizador, para Said (2011, n.p.), "quaisquer que sejam os objetivos das 'guerras de fronteira', elas são empobrecedoras. O indivíduo tem de se juntar ao grupo primordial ou constituído, ou aceitar, como Outro subalterno, uma posição inferior, ou então combater até a morte". O trecho abaixo mostra um pouco desta reflexão:

> Nessa independência que sonhamos o mundo não será o mesmo. Libertaremos a terra, sim, mas jamais seremos senhores. Os governadores do futuro terão construído moradas seguras dentro da gente. O colonialismo habitará a nossa mente e o nosso ventre e a liberdade será apenas um sonho (CHIZIANE, 2008, p. 171).

Fragmento que ilustra bem o pensamento de Fanon, que frisa o fato de:

> [...] A colonização não se satisfazer somente em manter um povo em suas garras e esvaziar o cérebro do nativo de toda forma e conteúdo. Por uma espécie de lógica pervertida, ela se volta para o passado dos povos oprimidos e o distorce, desfigura e destrói (FANON, 1963, p. 170 apud Hall, 1994, p. 69).

No decorrer do romance, Chiziane mescla a narrativa principal a mitos matriarcais, Adelto Gonçalves, no texto *O feminismo negro de Paulina Chiziane,* afirma que "ao revisitar mitos de origem matriarcal, a autora repete o que Fernando Ortiz, com base nos estudos de Malinowiski, batizou de transculturação, vocábulo que melhor expressa as diferentes fases do processo transitório de uma cultura para outra" (GONÇALVES, 2012). Este termo foi proposto na década de 1940, segundo Ortiz[1] (1983, n.p.), o processo implica na perda, no desenraizamento de uma cultura anterior, o que se poderia chamar de desculturação parcial, a criação de novos fenômenos culturais, que se poderia denominar, neo-culturação.

Almeida (2009, p. 94) pontua que o aspecto religioso e o agnóstico também fazem parte da transculturação, quando, no caráter dominador e repressivo o colonizador procura evangelizar e educar o povo nativo para subjugá-lo mais ainda à soberania imperial, baseada nos estudos de Ángel Rama, a autora discorre que, posteriormente, nas obras literárias, o processo transculturador também se daria em três níveis: o linguístico, a estruturação e a cosmovisão:

[1] ORTIZ, Fernando. Do fenômeno social da transculturação e sua importância em Cuba. Tradução e comentários: Lívia Reis. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/ortiz/ortiz.pdf>. Acesso em: 08/16.

> [...] o linguístico, onde pode haver o resgate da linguagem regional e o consequente confronto entre o culto e o popular; a estruturação, momento em que a cultura dominada busca construir mecanismos literários próprios [...]; por último, a cosmovisão, onde se reiteram ideologias e se criam novos signos (ALMEIDA, 2009, p. 92).

A linguagem utilizada por Chiziane carrega estes aspectos do processo transculturador, pois, inicialmente, Moçambique não tinha uma tradição escrita, a autora ao desenvolver este tipo de narrativa, por sua vez, mantém aspectos de oralidade do tom da contação de histórias, tanto que a própria se considera uma contadora e não uma escritora, além de preservar em suas personagens um linguajar popular coerente às representações de suas classes sociais.

> Escrever é precisamente a real *possibilidade de mudança*. O espaço que pode servir de trampolim para o pensamento subversivo, o movimento precursor da transformação das estruturas sociais e culturais... as mulheres *apoderando-se* da oportunidade de falar e, em consequência, sua revolucionária entrada na história (CIXOUS, 1981a, pp. 249-250 apud DALLERY, 1997, p. 71).

Walter (2009, p. 40) afirma, pois, que a transculturação

> Deve ser compreendida como modo polivalente que abrange um diálogo incômodo entre a síntese e a simbiose, a continuidade e a ruptura, a coerência e a fragmentação, a utopia e a distopia, o consenso e o dissenso, a desconstrução e a reconstrução. Um diálogo desconfortável, em outras palavras, entre forças e práticas hegemônicas e contra-hegemônicas, entre gestos, atos e estratégias de coerção, expropriação e (re)apropriação, que discrimina entre diversas categorias: a assimilação intencional e imposta, o autodesprezo internalizado e diversas formas de resistência como a mímica e a transescrita.

Com relação a identidade, o crítico cultural Kobena Mercer diz que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER,1990, p. 43 apud HALL, 2011). Stuart Hall (1994, p. 69), ao falar das identidades culturais, explica que, como tudo o que é histórico, sofrem transformações constantes, não são fixas em um passado essencializado, por sua vez, estão sujeitas ao contínuo “jogo da história, da cultura e do poder”.

A personagem Delfina é descrita como dona de uma beleza desconcertante, com ambição e muitos amantes. Desde jovem fora violada, posteriormente teve consciência que seu corpo negro era a representação da própria África, na figura de uma mulher. Ao nascerem as suas filhas, ela mesma praticou a distinção racial entre as duas. Maria das Dores, a negra, era encarregada dos trabalhos domésticos em detrimento dos estudos, enquanto Jacinta, a mulata, era poupada destes trabalhos; dispunha visivelmente de mais privilégios do que a irmã. Entretanto, representante do hibridismo na família, a garota não conseguia se encaixar entre os negros, tampouco entre os brancos, ela passa a refletir sobre sua condição quando a irmã é tirada abruptamente do seio familiar. Delfina oferece a filha negra como pagamento a um curandeiro em troca de um feitiço para trazer seu marido branco de volta, o pai de Jacinta. A mãe justifica a escolha da filha negra ao invés da mulata externando os ensinamentos que lhe foram passados por Serafina, que estabelece um estereótipo inferiorizado para a mulher negra, “O mundo dos brancos tem outros códigos, não precisam desta viagem. Para eles é mais importante a escola dos livros que a escola da vida” (CHIZIANE, 2008, p. 255).

> A experiência da diáspora [...] não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção de “identidade” que vive com e através, não a despeito, da diferença; por “hibridação”. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença (HALL, 1994, p. 75).

Jacinta é símbolo daquilo que o sistema colonizador fez o povo dominado almejar como melhoramento da raça, ela era a representação de uma etnia nova e “unificadora”, enfrentou a mãe e fez pela primeira vez a sua voz ser ouvida, temia ser violada como fora sua irmã, saiu de casa e levou os irmãos, porém ao procurar ajuda para Maria das dores ouviu de todos os lados que “não valia a pena”, “ela já está grávida”, a forma mais gritante do patriarcalismo ao marginalizar a mulher, fica claro o posicionamento da sociedade à mulher que não representa mais o ideal de pureza.

> Maria Jacinta desesperava-se e monologava no seu silêncio: Ah, Maria das Dores. Por ti ninguém mais se interessa, porque já não és virgem, foste manchada, desonrada. Colocaram pedregulhos sobre o teu corpo. Para eles já não existes. Preferem socorrer a mulher assaltada por um ladrão de papaias, de bananas ou de mandioca. [...] Ela desespera-se, sem saber que um dia virá em que o mundo inteiro se prostrará para pedir perdão aos negros pela escravatura. Nem imagina ainda o dia em que os homens do mundo inteiro se ajoelharão pedindo perdão a todas as mulheres pela opressão, pela exclusão e pela violência que sobre elas exercem desde o princípio do mundo (CHIZIANE, 2008, p. 265).

Esta margem, porém, tem um recorte ainda mais acentuado quando se trata de uma mulher de pele negra, o romance deixa claro em outro ponto quando descreve a esposa europeia de Soares (marido branco de Delfina), o qual se refere a ela como virtuosa pelo motivo de que mesmo quando traída pelo marido, ela permanece comportada e discreta, ou seja, é “melhor” por ser submissa, enquanto que Delfina vai à luta com suas armas sexuais.

Maria das Dores, silenciada, foi condicionada a um casamento abusivo e poligâmico com o curandeiro Simba, com quem viveu durante anos, até o momento em que conseguiu fugir com os filhos em busca dos Montes Namuli (detentores de todo o misticismo da região, era o cosmos), mas ao perder os filhos no meio do caminho, ela refugiou-se no único lugar em que não podia ser violada: sua própria mente, passando a ser conhecida como “a louca do rio”.

Delfina, através de monólogos interiores, antes de arrepender-se por seus atos em relação às filhas, via em si uma heroína, uma mulher que quebrava barreiras, que desafiou o sistema, considerava-se marco, referência. Se nada tivesse feito seria anônima, uma mulher comum, em sua concepção:

> Todos falam dos tempos em que Delfina era nova. Dos tempos do marido preto e dos tempos do marido branco. Foi a primeira negra com casa eletrificada. A primeira com uma casa de cimento coberta de zinco no bairro dos negros. Foi dela o primeiro homem branco a residir no bairro dos negros. Foi ela a primeira negra a residir no bairro dos brancos. Os mais velhos suspiram por ela: Delfina, como era bela! Delfina, a rainha! Que desafiou brancos, desafiou o sistema, entrou na guerra, ganhou e perdeu, e pela vida se perdeu. Por isso, a sua vida foi transformada em canto, em conto, em poema. Ela é parábola e ditado. Provérbio. Esta é Delfina (CHIZIANE, 2008, p. 268).

E, de fato, sua visão, apesar de polêmica, não está de todo errada. Foram mulheres como ela que emprestaram seu ventre para a criação de uma nova etnia, elas participaram do processo de colonização com seus corpos, com seu sangue e suas lágrimas. Foram mulheres como ela que presenciaram momentos de traumas e rupturas e que sobreviveram ao sistema colonial adaptando-se, recriando-se.

"O colonialismo já não é estrangeiro, tornou-se negro, mudou de sexo e tornou-se mulher. Vive no útero das mulheres, nas trompas das mulheres" (CHIZIANE, 2008, p. 332).

Considerações finais

Conhecida por preservar valores culturais e tradicionais, repassando-os por gerações, a voz feminina encontra na escrita uma viabilidade ampla capaz de quebrar barreiras e ecoar além das fronteiras dos estereótipos associados ao gênero. A escrita configura uma oportunidade de reinserção social através de uma voz que se faz ouvir, trata-se de uma oportunidade de reivindicação por um espaço há muito silenciado.

Paulina Chiziane expressa em suas obras a subjetividade de um povo marcado pela violência colonial, cujas cicatrizes provocaram rupturas, traumas e deslocamentos transculturais além de uma hierarquização representada principalmente através do recorte dado ao gênero feminino, com o destaque em suas obras, por ser duplamente subalternizado ao carregar em si a cor negra.

O alegre canto da perdiz (2008) abre um leque de possibilidades discursivas no âmbito dos estudos culturais, trazendo à tona, com maestria, uma mensagem reivindicatória durante muito tempo ignorada: a participação da mulher em processos sociais e históricos. O grito, aqui, vem através do mito, através do útero e do ventre, a mulher aqui é reconhecida por trazer no corpo as marcas do colonialismo.

Referências

ALMEIDA, Elaine. O espaço da transculturação doi:10.5007/2176-8552.2009n8p91. *Outra travessia*, Florianópolis, n. 8, p. 91-97, jan. 2009. ISSN 2176-8552. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/16675>. Acesso em: 08/2016. doi:http://dx.doi.org/10.5007/16675.

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

CABAÇO, José Luís Oliveira. *Moçambique:* identidades, colonialismo e libertação. Orientador: Kabengele Munanga. Tese de doutorado – Programa de Antropologia Social – USP. São Paulo, 2007.

CHIZIANE, Paulina. *O alegre canto da perdiz*. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.

DALLERY, Arleen B. A política da escrita do corpo: écriture féminine. In JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (editoras), *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Tradução de Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

GONÇALVES, Adelto. O feminismo negro de Paulina Chiziane. In CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (orgs.). *Passagens para o Índico:* encontros brasileiros com a literatura moçambicana. Maputo: Marimbique Conteúdos e Publicações, 2012, pp. 33-41. Disponível em: << http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/08-12-2012/34081-paulina_chiziane-0/ >>. Acesso em: 08/2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11 ed., 1 reimp. - Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. Tradução: Regina Helena Fróes e Leonardo Fróes. Título original: Cultural Identity and diáspora in WILLIAMS, P.; Christman L. (eds.). *Colonial discourse and post-colonial theory*. Nova York: Columbia University Press, 1994.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1997.

ORTIZ, Fernando*. Do fenômeno social da transculturação e sua importância em Cuba*. Tradução e comentários: Lívia Reis. Disponível em: << http://www.ufrgs.br/cdrom/ortiz/ortiz.pdf>>. Acesso em: 08/16.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Ameida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALTER, Roland. *Afro-América:* Diálogos literários na diáspora negra das américas. Recife: Bagaço, 2009.

---

[i] ILKA SOUZA DOS SANTOS é mestranda em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE). Atua como professora de inglês em escolas e cursos de idiomas na rede privada do Recife, além de ter experiência com revisão de textos em língua portuguesa. É vinculada ao Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Pernambuco (CELLUPE), onde, desde a graduação, desenvolve pesquisas relacionadas à literatura de autoria feminina. Seu currículo Lattes pode ser conferido através do link: http://lattes.cnpq.br/8909162638287722.

AFRODESCENDENTES E A BUSCA PELA IGUALDADE MATERIAL ATRAVÉS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Jacó Ziech[i]
Bruna Sponchiado[ii]
Jean Mauro Menuzzi[iii]

Situando o tema

Como prevê a Constituição Federal de 1988, todos são iguais perante a lei, mas para que essa igualdade de fato aconteça é preciso adotar certas medidas para amenizar as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e raciais. Um dos métodos utilizados neste sentido são as ações afirmativas. Também no que se refere à igualação dos afrodescendentes, assegurando-lhes a efetividade de direitos fundamentais, o respeito ao princípio da igualdade, da dignidade da pessoa humana e também para compensar uma dívida histórica devido à sua marginalização social ao longo do período colonial.

Neste artigo, foi utilizada a análise documental como método de trabalho, que visou pesquisar os aspectos históricos dos afrodescendentes e o surgimento das ações afirmativas como métodos de reparação de danos e promoção da igualdade material.

Pois bem, os portugueses ao chegarem ao Brasil, inicialmente apenas exploraram o pau-brasil e outras riquezas naturais. Após a crescente expansão territorial, intensificaram a exploração na cana-de-açúcar e mais tarde, em outras culturas como o fumo, algodão, cacau, café e outras de subsistência, porém todas essas culturas necessitavam mão de obra. Esta função foi exclusiva dos afrodescendentes desde os primórdios do Brasil colônia. (COSTA, 1998).

Com o passar do tempo, além das relações patronais, também surgiram relações familiares, pois, frequentemente, muitos dos senhores se relacionavam com mulheres afrodescendentes, dando origem aos mulatos. (COSTA, 1998).

A abolição da escravatura no Brasil percorreu um caminho longo e lento, pois para os proprietários de escravos essa era a mão de obra essencial nas produções agrícolas. Os ingleses foram os que mais pressionavam o Brasil para o fim do tráfico, principalmente por razões econômicas, já que o Brasil vendia seu açúcar a preço inferior por ter mão de obra barata e assim prejudicava o comércio europeu. (MONTENEGRO, 1989).

Várias leis foram sendo criadas, porém nenhuma que eliminasse totalmente a escravidão. Em 1850 o Brasil assinou a Lei Eusébio de Queirós, proibindo o tráfico de escravos, porém ainda existia o comércio entre províncias. Aos poucos, foram surgindo novas leis, mas o Brasil mostrava-se resistente e foi apenas em 13 de maio de 1888 que a princesa Isabel deu aos escravos a condição de homens livres. (MONTENEGRO, 1989).

Os afrodescendentes, após a abolição, não tiveram outra escolha a não ser voltar a trabalhar para os seus ex-senhores, já que se encontravam desamparados, sem moradia, comida, ou seja, sem as condições mínimas de sobrevivência. A lei apenas concedeu a liberdade, mas por toda a sua trajetória de exploração, o então liberto, não tinha condições básicas para ter uma vida digna. Estavam totalmente desamparados e, como não restasse outra saída, voltaram a trabalhar por salários. (MONTENEGRO, 1989).

Com a abolição da escravatura, o Estado apenas ofereceu a liberdade, não oportunizando demais condições de inserção social e a neutralização dos efeitos da discriminação, pelo contrário, a marginalização aumentou, pois disputavam espaço com demais trabalhadores assalariados.

Como se percebe, evidentemente, a população afrodescentente brasileira sofreu por um longo período, quer na condição de escravos, ou mesmo pela opressão cultural e religiosa. Se por um lado a miscigenação, entre raças e culturas fez do Brasil o segundo país com maior população afrodescendente no mundo

(AGUIAR, 2012), por outro, as oportunidades de inserção no mercado de trabalho foram e são reduzidas quando em comparação com brancos. Neste sentido, o Brasil possui uma dívida histórica com a população afrodescendente que, por muitos anos, foi privada de seus direitos e submetida a condições desumanas de exploração.

É justo, portanto, afirmar a necessidade de adoção de medidas realmente eficientes para buscar a neutralização e compensação dos efeitos dessa discriminação. Para tal intento, as políticas públicas são essenciais, visando à realização do princípio constitucional da igualdade material.

Ações afirmativas como forma de implementação da previsão constitucional

Com base na dívida histórica que o Brasil possui com a população afrodescendente, resolveu-se adotar na Constituição um modelo de ação afirmativa, criado para amenizar as desigualdades sociais. O modelo foi inspirado na Constituição dos Estados Unidos, que já agregava em seu texto após a abolição da escravatura. (BAYMA, 2012).

As ações afirmativas criadas pelos Estados Unidos surgiram inicialmente como forma de combater a marginalização social e econômica do negro na sociedade. Posteriormente, foi estendida às mulheres, deficientes físicos e índios, visando aumentar a participação desses grupos no meio profissional, cultural, educacional e político. (MENUZZI, 2010). Atualmente as ações afirmativas podem ser definidas como:

> Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p.27).

Segundo Vilas-Boas, (2003) as ações afirmativas são medidas feitas para um determinado espaço de tempo. Essas medidas são determinadas pelo Estado, com

o intuito de promover a igualdade social entre grupos que sofrem com o preconceito. No Brasil, essas ações visam garantir a igualdade e fornecer oportunidades, assim como compensar os danos provocados pela discriminação. Nesse viés, segundo Kaufmann, as ações afirmativas tratam-se,

> [...] de instrumento temporário de política social, praticado por entidades privadas ou públicas, nos diferentes poderes e nos diversos níveis, por meio do qual se visa a integrar certo grupo de pessoas à sociedade, objetivando aumentar a participação desses indivíduos sub-representados em determinadas esferas, nas quais tradicionalmente permaneceriam alijados por razões de raça, sexo, etnia, deficiências física e mental ou classe social. (KAUFMANN, 1998, p. 125-126).

Seguindo a mesma perspectiva, Flávia Piovesan (2009, p.189) retrata que "as ações afirmativas são políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório", ou seja, são medidas adotadas para um direito igualitário para maior proteção de indivíduos de classe minoritária.

Este incentivo às classes minoritárias, ganha visibilidade no Brasil a partir do século XXI, com a implementação das cotas raciais. O ponto de partida surgiu nas Universidades do Rio de Janeiro (UERJ) e de Brasília (UnB) com base nos direitos fundamentais e sociais dos indivíduos para promover a igualdade de acesso ao ensino superior. (BAYMA, 2012).

Percebe-se que o Brasil não foi o primeiro país a adotar em sua Constituição o sistema de cotas raciais. O método utilizado tende a proporcionar um grande salto para a igualdade entre todos, pois não busca apenas eliminar a discriminação, mas coibir os efeitos psicológicos, culturais e comportamentais da discriminação do passado. (GOMES, 2003).

Esta igualdade de condições é um exemplo de direito fundamental previsto em lei, a exemplo da Magna Carta de 1988, começando pelo preâmbulo que assegura o exercício de diversos direitos. Para a República Federativa do Brasil deve-se,

> [...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988).

Nesse mesmo sentido, convém apontar que, no que se refere ao princípio igualdade material, "o propósito vai além de proporcionar apenas a equivalência entre as partes, mas assume a intenção de promover a justiça mais adequada e proporcional ao fato que se apresenta particularizado, corporificando a real acepção da palavra justiça." [1] (ZIECH; MENUZZI, 2016). Na mesma perspectiva, Vilas Boas complementa:

> [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", encontramos aqui o respaldo para a utilização das ações afirmativas. Já que se busca promover o bem de todos então temos uma determinação para que possamos utilizar as ações afirmativas. Afinal, somente através de uma ação positiva, afirmativa é possível alcançar a transformação social e almejada e determinada em nossa em nossa Carta Magna. (VILAS-BOAS, 2003, p.54).

As ações afirmativas são definidas como políticas públicas (e também privadas), que visam efetivar o princípio da igualdade e neutralizar os efeitos da discriminação racial, de gênero, idade e origem. Diante deste posicionamento do Estado, essas ações deixam de ser um simples princípio jurídico a ser respeitado por todos, passando a ser um objetivo que o Estado almeja alcançar, juntamente com a sociedade. (GOMES, 2003).

Em tese, as ações afirmativas são mecanismos de inclusão e de promoção da igualdade daqueles que já foram discriminados pela sociedade. Para isto, se promove um mecanismo capaz de proporcionar uma igualdade de condições, tanto de forma econômica, como social e política. (GOMES, 2003).

[1] Para maior aprofundamento sobre a diferenciação entre a igualdade formal e material, consulte nosso artigo: ZIECH, Jacó; MENUZZI, Jean Mauro. Casamento homoafetivo com fundamento no direito contramajoritário. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIX, n. 149, jun 2016. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura &artigo_id=17331>.

Sua finalidade é expandir oportunidades para grupos desprivilegiados, dando um tratamento diferente àqueles que estavam acostumados a sofrerem derrotas. Buscando uma melhor oportunidade no mercado de trabalho, incentivo a educação de qualidade, moradia, entre outros. (MENUZZI, 2010).

Neste viés, "a ação afirmativa deve ser capaz de produzir efetivamente uma reversão em situação resultante de discriminação histórico-cultural de um passado não muito distante, projetando um alcance efetivo, no futuro, com medidas compensatórias por parte de minoria pretendida." (MENUZZI, 2010, p.82). O que se buscava, era que, com a criação do incentivo as minorias, através das ações afirmativas, fosse além do resultado imediato, conter a discriminação, mas voltado especificamente ao futuro, com intuito de melhorar a vida deste grupo social.

A utilização das ações afirmativas está baseada em duas teorias: a da Justiça Compensatória e a da Justiça Distributiva. A teoria distributiva busca a promoção de oportunidades igualitárias, através de programas afirmativos para aquelas pessoas que por si só, não conseguem estar no mesmo patamar de igualdade. Para isso, o Estado passa a ser legítimo para distribuir tais prerrogativas, de forma a tentar minimizar um passado discriminatório, mas que continua muito presente devido à discriminação. Do outro lado, a justiça compensatória procura corrigir falhas que foram cometidas no passado. Fundamenta-se através da compensação, ou seja, quando alguém lesiona a outrem tem o dever de reparar. Desta forma procura-se corrigir erros cometidos por particulares ou pelo Estado, procurando minimizar danos do passado de um grupo minoritário que muito sofreu no período escravocrata. (KAUFMANN, 1998, p. 125-126).

Acerca dessa seleção de pessoas, Roberta Fragoso Menezes Kaufmann (1998, p.127) diz que se "deve ter cautela na escolha dos critérios a ensejar uma política afirmativa, haja vista que a eleição de fatores não justificáveis pode ofender os princípios da igualdade e da proporcionalidade, além de não serem considerados legítimos." Segundo Kaufmann (1998), seria possível a escolha não somente pela cor, mas também pela renda, ou seja, o programa poderia das oportunidades diferenciadas aos afrodescendentes mais desfavorecidos financeiramente, já que os

ricos possuem condições de se sobressaírem na sociedade e pelo fato de que os brancos pobres acabam tendo indiferença e ficando sem oportunidades de crescerem. Desta forma “as medidas seriam as mais limitadas possíveis, visando a atender ao objetivo de integração, porquanto não ampliariam o programa demasiadamente, para negros ricos ou de classe média alta.”

Um exemplo de ação afirmativa foi a criação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**,** que reserva vagas nas instituições federais de educação superior a candidatos que se autodeclararem negros, pardos e indígenas. A lei terá duração de dez anos, e após este prazo, será realizada uma revisão do programa para analisar seus resultados e se ainda há necessidade de continuar com a lei.

Entende-se que, se o objetivo da lei for alcançado até 2022, dez anos após sua criação, e se a discriminação realmente diminuir e estas minorias não se encontrarem mais em situação de inferioridade, mas com melhor qualidade de vida, a lei poderá ser revogada, pois atingiu o resultado pretendido. Os negros terão o que sempre esperaram da sociedade, um tratamento igualitário, sem que uma lei impusesse isto, mas a Lei 12.711/2012 foi de extrema importância, pois além de reparar os danos do passado contribuiu para o futuro deste grupo social.

O princípio da igualdade é um princípio constitucional, segundo o qual, a lei é genérica e abstrata e deve ser igual a todos sem nenhuma distinção, ou seja, sem nenhum benefício ou privilégio a alguns cidadãos. A função do legislador é de aplicar a lei a um determinado caso concreto, resolvendo-o de forma imparcial. (GOMES, 2003).

Acerca das ações afirmativas, o STF já possui entendimento pacificado a respeito da constitucionalidade das ações afirmativas, e o Min. Ricardo Lewandowski, explica que as ações afirmativas “atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.” Menciona também, que as ações afirmativas são

> Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principio lógico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro. (Arguição de descumprimento de Preceito Fundamental n.186 DF. Relator: Ministro/ Ricardo Lewandowski. Brasília, 31/07/2009).

Também se mostrou favorável a este mecanismo, que o modelo constitucional brasileiro incorporou, para corrigir certas desigualdades e também por não aplicar o princípio da igualdade puramente formal.

Acerca dessas discussões o STF (Supremo Tribunal Federal), em 2012 decidiu pela constitucionalidade da adoção de cotas nas universidades públicas. A Lei 12.711 previa o sistema de cotas para estudantes oriundos de famílias de baixa renda e, em seu segundo artigo o preenchimento das vagas para candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas. (SANTOS, 2004-2012).

As ações afirmativas no Brasil constituíram um grande avanço, principalmente para minimizar o passado discriminatório dos negros, que continuam não sendo bem vistos na sociedade devido ao preconceito em relação à sua cor. Segundo Jeanice Dias Ramos e Simone Ritta dos Santos (2014, p.202): “A escravidão deixou marcas profundas na comunidade negra, que não serão superadas de imediato. Cabe todo um processo educacional e cultural a ser desenvolvido para minimizar todas as atrocidades vividas pelos negros durante séculos.” Este processo é lento e não pode vir apenas de mudanças legislativas, mas de uma reeducação social, de integrar o afrodescendente na sociedade.

O Brasil mostra aos outros países, que aos poucos está quebrando com o estigma racial. Muitos elementos da cultura africana já estão instalados na identidade do brasileiro e a imagem do país de samba, carnaval, futebol já está difundida internacionalmente. Nota-se que a participação dos negros vem crescendo consideravelmente em propagandas, campanhas, televisão, concursos internacionais, ou seja, o negro está representando o país de forma honrosa e

mostrando que a valorização do africano está cada vez mais visível. (KAUFMANN, 1998).

Porém, mesmo o Brasil se esforçando para mostrar as qualidades e incentivar os afrodescendentes, eles ainda lutaram para serem aceitos na sociedade mesmo após conseguirem sua liberdade. Este processo de integração será difícil, pois esta discriminação vem desde o período escravocrata, onde os negros eram considerados ladrões, preguiçosos, não eram pessoas comuns. Isto ainda reflete nos dias de hoje, pois a sociedade continua com um preconceito de que o negro é inferior, percebe-se claramente nos postos de trabalho, onde os serviços inferiores e difíceis continuam em sua maioria, realizados por pessoas negras, como por exemplo, os catadores de lixos. (RAMOS, SANTOS, 2014).

Os afrodescendentes passam por sérios problemas de exclusão, o preconceito não é o fator exclusivo que impede a representatividade dos negros na sociedade. Grande parte deve-se a situação econômica precária que os negros se encontram, tornando-se desprezados no mercado de trabalho e sem competição perante outras classes sociais. (KAUFMANN, 1998).

> Não se quer adotar uma teoria reducionista e diminuir a problemática racial à questão econômica. Quer-se, apenas, sugerir que as ações afirmativas a serem implementadas no Brasil não fujam desse binômio: raça e pobreza, porque assim se estaria atacando as duas principais mazelas que impedem a ascensão dos negros nas esferas sociais. (KAUFMANN, 1998, p.135).

Diante destes motivos, percebe-se o quanto é difícil a um afrodescendente conseguir se inserir na sociedade e ganhar espaço, principalmente, em cargos representativos. As ações afirmativas trouxeram benefícios, mas ainda distante do almejado pela comunidade em questão que espera viver em uma sociedade livre de preconceitos, discriminação e racismo, onde todos possam ser iguais e viver com dignidade. (RAMOS, SANTOS, 2014).

Implementação de ações afirmativas para afrodescendentes

O sistema de cotas raciais deriva das ações afirmativas, constituindo uma espécie de política pública mais radical, em busca da efetivação da igualdade material. Como já abordado, surgiu nos Estados Unidos da América, como solução ao combate dos danos causados pela segregação racial que vigoraram entre o período de 1896 e 1954. A iniciativa do governo norte-americano teve repercussão internacional, sendo que outros países passaram a implantar as políticas públicas, denominadas ações afirmativas. Tem-se por certo, que gradativamente essas medidas tendem a se constitucionalizar, visando à maior importância no que concerne a redução das desigualdades, do que aos argumentos contrários, baseados no mesmo princípio da isonomia. (CAZELLA, 2012, p. 379).

As cotas apesar e não serem suficientes para suprir as deficiências no ensino, são válidas, pois garantem o acesso e manutenção de estudantes carentes, bem como de minorias ao ensino superior que visam a promoção destas pessoas no mercado de trabalho. As cotas em universidades criam condições para que os alunos possam estudar com qualidade, porém a falha no ensino está nos níveis anteriores de educação, os quais deveriam ter maior qualidade e acesso a todos. Desta forma, alguns trabalhos poderiam ser realizados ao ensino anterior ao superior, para que os alunos estivessem preparados para uma educação de qualidade. (BAYMA, 2012).

As cotas apesar de serem paliativas são muito elogiadas, já que são medidas temporárias até que a sociedade se torne mais democrática. Elas mostram o quão frágil é o sistema educacional, pois possuí muitas deficiências, já que os alunos não aprendem todos da mesma maneira e nem mesmo, nos mesmos ritmos. Para que as cotas surtissem o efeito desejado no ensino superior dever-se-ia ter uma educação de melhor qualidade nos anos iniciais. (BAYMA, 2012).

As cotas como já mencionado anteriormente, possuem caráter temporário e o entendimento do STF apesar de serem constitucionais não seriam a melhor opção, mas sim uma etapa necessária para que se construa uma sociedade mais justa e

isonômica. Deve-se ter um monitoramento das ações afirmativas e os aspectos de operacionalização não cabem ao STF, uma vez que as universidades possuem autonomia na educação e podem definir parâmetros e percentuais de acordo com a realidade onde está situada cada Instituição. (BAYMA, 2012).

A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial que conforme seu art. 1º é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. São políticas públicas adotadas pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Este Estatuto, conforme seu art. 2º visa garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. Também estabelece que é dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade entre as pessoas.

O crime de injúria é um crime contra a honra, que consiste em ofender um indivíduo, proferindo contra ele palavras que irão ofender a sua dignidade. Quando a ofensa se der em relação à raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência a pena será mais grave e torna-se uma qualificadora do art. 140 do Código Penal. (CARVALHO, APRILE).

A injúria difere do racismo, pois neste o agente segrega a vítima do convívio social em razão de sua cor, raça... O racismo é um crime de maior gravidade, pois se trata de crime imprescritível, inafiançável e de ação penal pública incondicionada, diferentemente da injúria que é um crime prescritível, afiançável e de ação penal pública condicionada. (CARVALHO, APRILE).

Ainda, é importante destacar que o Código Penal prevê em um de seus artigos, a injúria qualificada pela cor, pela questão racial. O próprio artigo traz a conceituação, definindo injúria como ofensa a dignidade ou decoro e, no que se

refere à injúria racial exige a "[...] utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência" (Código Penal, artigo 140, § 3).

Logo, essa previsão do Código Penal protege a honra subjetiva do indivíduo, que sofreu ofensas de índole racial, e pode ser entendida como ação afirmativa porque amplia a punibilidade estabelecendo pena mais elevada, com a finalidade de melhor proteger.

Considerações Finais

O trabalho realizado procurou trazer algumas discussões sobre as ações afirmativas, como os aspetos históricos e o embasamento explícito pelo meio jurídico. Portanto, enfatiza-se que as ações afirmativas objetivam minimizar a desigualdade social, promovendo incentivos temporários para grupos desprivilegiados.

As ações afirmativas, por constituir um programa de incentivo a uma classe minoritária, têm como meta a reparação de danos, sofridos em tempos anteriores. Porém, mesmo com a implantação de tais programas, cabe à sociedade valorizar a sua história, encontrando soluções que visem à promoção do bem de todos, sem nenhuma espécie de preconceito.

Referências

AGUIAR, Lilian Bastos Ribas de. *O racismo das cotas raciais.* Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3249, 24 de maio 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/21863>. Acesso em: 11 de outubro de 2014.

BAYMA, Fátima. *Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil:* referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de descumprimento de Preceito Fundamental n.186 DF. Relator: Ministro/ Ricardo Lewandowski. Brasília, 31/07/2009.

CAZELLA, Barbara Bruna Bressiani. O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras. *Espaço jurídico (São Miguel do Oeste)*: Revisa do curso de Direito. v.13, n.2, p. 373-392, dez. 2012.

CARVALHO, Castelo Branco de; APRILE, Priscila. *Esclarecimentos sobre Injúria Racial e Racismo.* Disponível em: http://baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/pdf/injuria_racial_racismo.pdf

COSTA, Emília Viottida. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

GOMES, Joaquim Barbosa. *O debate constitucional sobre as ações afirmativas.* In: Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro. DP&A editora Ltda. 2003.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. *Ações Afirmativas à Brasileira: Necessidade ou Mito?* In: Revista Jurídica UNIJUS, Produção da Universidade de Uberaba em parceria com o Ministério Público do Estado de Minas Gerais, Uberaba Vol. 1, n.1, 1998.

MENUZZI, Jean Mauro. *As ações afirmativas.* In: Revista Temas Sociais em Expressão. Frederico Westphalen, Grafimax Editora Gráfica, 2010.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *Reinventando a liberdade: A abolição da escravatura no Brasil.* 8ª Edição. São Paulo: Ed. Atual Editora Ltda., 1989.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o direito constitucional internacional.* 10 ed. São Paulo:Saraiva, 2009.

RAMOS, Jeanice Dias, SANTOS, Simone Ritta dos. *Raça e Racismo no Brasil: Algumas Contribuições Teóricas sobre o Tema.* In: Políticas públicas na perspectiva de gênero e promoção da igualdade racial: Diálogos interdisciplinares. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2014.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Salvador. *O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras.* 2004-2012.

VILAS-BOAS, Renata Malta. *Ações Afirmativas e o princípio da igualdade.* Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

ZIECH, Jacó; MENUZZI, Jean Mauro. Casamento homoafetivo com fundamento no direito contramajoritário. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIX, n. 149, jun 2016. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17331>. Acesso em set 2016.

---

[i] JACÓ ZIECH é acadêmico do Curso de Direito URI/FW, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIIC/ URI, vinculado ao projeto de pesquisa: A superação do positivismo teórico de Hans Kelsen pela Teoria da Linguagem de Luis Alberto Warat. Estagiário no Tribunal Regional Eleitoral/RS. Contato pelo e-mail: jacoziech@yahoo.com.br.

[ii] BRUNA SPONCHIADO é acadêmica do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI, Campus de Frederico Westphalen, RS. Contato pelo e-mail: bruna.sponchiado@hotmail.com.

[iii] JEAN MAURO MENUZZI é Doutorando em Direito, Funcionário Público Estadual e professor universitário - URI/FW, possui licenciatura em Filosofia, Psicologia e História, área em que é especialista. Contato pelo e-mail: menuzzi@uri.edu.br.

A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA RACIAL EM SALA DE AULA: UMA LEITURA DOS CONTOS *SÁBADO*, DE MARÇAL AQUINO E *BONECA*, DE CUTI

Jéssica Casarin[i]
Luana Teixeira Porto[ii]

Introdução

O assunto violência racial é debatido na contemporaneidade, especialmente porque é uma prática que ainda faz parte das relações sociais em toda a América Latina. Citando-se a era colonial, no caso específico no Brasil, fica evidente que o preconceito contra negros é uma constante arraigada e moralmente imposta em um país conservador de "democracia limitada e [...] cidadania restrita" (CALEGARI, 2010, p. 1) como é o Brasil.

Sabendo-se disso, evidencia-se que o país sofre com diferentes formas de violência relacionadas a seu passado marcado por repressões, conflitos e escravidão. Uma dessas formas de repressão é o racismo. Como afirma Dijk (2008), o racismo não é inato, ele é aprendido e imitado a partir da família, escola, comunicação em massa e observação. Além disso, é reiterado pela mídia, por livros e outras ferramentas comunicativas. Para exemplificar tal dominação racista, o autor pontua a desigualdade social que é reproduzida em textos pelos grupos dominantes brancos, como nos papéis secundários que atores negros têm nas telenovelas.

Considerando-se tais constatações, fica evidente a importância de questionar os discursos racistas e buscar formas de humanizar e conscientizar as pessoas sobre a crueldade da violência racial. Umas das formas de tratar tal assunto é a relação que se estabelece entre literatura e negritude. Calegari (2010), que analisa contos de Cuti que tratam de ideologias racistas, acredita que a literatura contribui para a análise da realidade social, avaliando o papel da literatura na questão dos direitos humanos, e possibilitando revisar e recuperar a história do povo negro.

Diante disso, entende-se a possibilidade de espaço de discussão e formação de opinião em contexto escolar, a partir da literatura, na medida em que, segundo Silva (2003), proporciona a formação de sujeitos mais humanos, críticos e conscientes, que questionam valores e opiniões importantes para a vida em sociedade. Além disso, é nesse espaço que se adquirem noções básicas da vida em sociedade fora do contexto familiar, sendo crucial que se discutam práticas literárias de preconceitos reinantes na sociedade, bem como conceitos de respeito e cidadania.

Assim, este trabalho objetiva discutir a literatura que questiona a violência e o preconceito para propor uma abordagem sensibilizadora em sala de aula, bem como analisar os recursos estéticos adotados por diferentes escritores para tratar desses temas. Opta-se por avaliar a postura do narrador e a configuração do enredo e, para isso, examinam-se dois contos da temática, “Sábado”, de Marçal Aquino, e “Boneca”, de Cuti, verificando a possibilidade de leitura dessas narrativas no Ensino Médio.

A leitura de literatura brasileira contemporânea

É inegável a importância da leitura na vida das pessoas e na formação dos sujeitos. Presente em todos os lugares, a linguagem escrita é responsável pela comunicação, entretenimento e conhecimento. Como afirma Guterra, “Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexas; lê-se em busca de diversão e descontração e lê-se para chegar ao prazer do texto”. (GUTERRA, 2015, p. 61). Dessa forma, é possível aproximar o leitor do texto das experiências de mundo e de leitura acumuladas e também do autor.

Salienta-se que, entre os diferentes textos e leituras a que se tem acesso, é crucial que a literatura seja apreciada como uma importante fonte de conhecimento não só pelo reflexo da sociedade que se produz, mas também pelas estruturas textuais e linguagem. Estas proporcionam para quem lê uma percepção do poder da

língua, já que pode ser uma forma de retratar determinadas situações com maior ênfase, para se perceber a literatura como uma expansão de horizontes, como uma representação social dotada de crítica e passível de reflexão sobre a condição humana.

Assim, percebe-se o valor da literatura na medida em que explora a linguagem e proporciona no leitor a reflexão sobre diferentes realidades e contextos através dos enredos e personagens. Vale ressaltar, então, que o texto literário é construído não só a narração de fatos, mas também a formação de personagens, que se constituem como reflexo de sua cultura, contexto e história. Complementando tal visão, Petit (2008) afirma o texto literário, a partir de personagens com nome e personalidade, possibilita a identificação do leitor, que reflete sobre aspectos de sua própria vida, suas feridas, seus anseios, ajudando-o a se entender e se reconstruir de uma forma melhor.

Diante dessa formação linguística, cultural e emocional dos leitores proporcionada por textos literários, fica evidente a importância de analisar a literatura como um objeto que possui uma função social, não apenas retratando contextos, mas também criticando seus aspectos negativos e denunciando a violência neles ocorrida, seja física, moral, de ordem sexual, política, religiosa ou racial. Neste trabalho, portanto, o foco recai sobre a literatura que expõe o preconceito racial na contemporaneidade, bem como os recursos estéticos utilizados nos textos para reiterar a visão de trauma que se deseja transmitir.

Para estudo dessa literatura, entende-se por violência a definição de Pellegrini (2005), que a compreende como o uso da força para causar dano físico ou psicológico a outra pessoa ou a si mesmo. Dessa forma, percebe-se que tal aspecto é um traço constitutivo da cultura brasileira, praticado desde o início da colonização do Brasil. Como exemplo disso, cita-se a própria colonização, a catequização dos índios, as lutas por independência, as ditaduras e a escravidão, uma prática que, mais de cento e vinte anos depois, ainda se reflete em determinados comportamentos da sociedade contemporânea, como a hostilidade relacionada a questões raciais.

É importante ressaltar que é na contemporaneidade, também, que se constitui a liberdade para representar a realidade, a sociedade de forma objetiva e sem restrições. Nesse sentido, assuntos que antes eram velados ou mascarados passam a ser representados de forma explícita em diferentes meios e suportes culturais. Assim, a temática da violência, que já era abordada em outras épocas, adquire um papel ainda mais significativo na literatura contemporânea.

Tal literatura, então, inseridos aqui os dois contos estudados e a que trata dos traumas e fragilidades humanas, possui algumas tendências relevantes a serem comentadas, especialmente no que tange à forma do texto. Algumas delas são: estilos marcados pela rudeza, captação direta dos fatos; mudanças nas perspectivas do narrador e enredo; visão crítica das relações sociais, que analisam, agridem e protestam; e tom realista mais sombrio, com cenas de violência e brutalidade e retrato especialmente de cenas urbanas.

Considerando que o foco desta pesquisa recai especialmente sobre a análise do narrador e enredo, é importante destacar as mudanças ocorridas na contemporaneidade, em que as estruturas formais deixam de ser estagnadas para firmar-se como mutáveis de acordo com a temática do texto. Um exemplo disso é a figura do narrador, que ao presenciar uma situação de violência pode manter-se frio e distante ou adquirir uma postura fragmentada, de fragilidade, ou ainda sair de sua perspectiva de neutralidade para comentar e reagir aos fatos da ficção.

Da mesma maneira, Adorno (1983) afirma que, no romance contemporâneo, ressaltando-se aqui que tal tendência também pode ser observada no conto, o narrador é provido de uma pretensão ideológica e subjetividade, que permite que este se posicione, tome partido a favor ou contra determinado personagem. O autor considera que, no estado atual do mundo, não há mais espaço para uma atitude contemplativa, já que a observação imparcial perde sua validade. Tais constatações podem ser observadas nos contos lidos, em que a postura do narrador não se constitui de forma neutra, mas dotada de posicionamentos que contribuem para a noção de violência da narrativa.

O enredo também sofre alterações na literatura contemporânea. Se antes havia o único objetivo de contar uma história de forma direta e descritiva, agora ele é mais uma ferramenta para evidenciar sentimentos, tensões e traumas, tornando-se fragmentado, claro ou confuso ao depender da situação. Tais traços formais, então, têm importante papel na construção de sentidos, especialmente em narrativas da que exigem uma perspectiva traumatizada e sofrível, como as analisadas neste artigo, que revelam situações de violência em função da cor da pele dos personagens.

A violência racial na literatura brasileira contemporânea

As características destacadas, assim, são muito evidentes na prosa ficcional que trata do racismo no Brasil. Segundo Oliveira (2003), é importante tratar e denunciar o "racismo à brasileira" e o mito da democracia racial perpetuado no Brasil. A autora destaca ainda que, na literatura, personagens estereotipadas e aludidas a partir de visões preconceituosas ainda são a maioria. Além disso, também critica a existência de obras que tentam apaziguar o preconceito racial como se ele não existisse, o que é impossível numa sociedade permeada por valores racistas. Exemplos dessa perspectiva de mascaramento do racismo é encontrado nas obras *O menino marrom* de Ziraldo e *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, em que, apesar de se valorizar a beleza dos personagens, a visão de um mundo dividido entre branco e negro, as identidades fragmentadas e as ilustrações que não conduzem com a beleza descrita no texto denunciam uma perspectiva que não colabora para a valorização da identidade negra.

Dalcastagné (2008) também é incisiva ao destacar o preconceito não apenas nos textos literários, mas também em seu processo de produção, seja pela quase ausência do negro na literatura contemporânea, geralmente com papéis secundários, ou estereotipados, como bandidos ou empregadas domésticas, além da também escassa presença de autores afro-brasileiros.

Dessa maneira, Oliveira (2003) defende a valorização de pesquisas e narrativas que não apresentem mais o negro de maneira depreciativa como forma de os leitores perceberem os afro-brasileiros como um povo guerreiro que merece ser respeitado por seu passado heroico de luta contra submissão a regime escravocrata.

Ao analisar as narrativas escolhidas, então, não se busca avaliar de que forma a valorização do negro ocorre ou não, mas discutir a possibilidade de os textos serem lidos em contexto escolar, objetivando refletir sobre como a violência é abordada, e como se constituem como denúncia ao pensamento racista e possibilidade de reflexão acerca de tais valores.

Feitas essas constatações acerca da literatura e a temática do preconceito racial, parte-se para a análise dos textos, avaliando-os em que medida tratam do tema e utilizam os recursos da literatura contemporânea, bem como observando-os como possibilidade de leitura com alunos do ensino básico. Por fim, é formulada uma sequencia didática para ser explorada em sala de aula, tendo como foco a formação de leitores que entendam a importância da figura do narrador para o enredo dos contos, além de reflexivos e questionadores de práticas preconceituosas.

A literatura sobre violência racial em sala de aula: uma proposta de leitura dos contos “Sábado”, de Marçal Aquino, e “Boneca”, de Cuti

Destacou-se anteriormente a visão de que a leitura, que maneira geral, é fundamental para a compreensão da sociedade e realidade em que se vive. Além disso, também se salienta a importância da literatura em sala de aula para a formação linguística, humana e cultural dos sujeitos, em especial narrativas que tratem da violência, como forma de humanização e questionamento de tais práticas, comuns no contexto dos alunos.

Segundo Guterra (2015), esse assunto sofre um processo de banalização, especialmente com mídias como jogos de computador, novelas e filmes, passando a ser considerado uma prática comum. Diante disso, fica evidente a importância de

questionar tal pensamento, ao repensar situações cruéis como aquelas lidas nos contos. Assim, a violência é um tema que precisa ser abordado por meio da análise dos textos para que haja uma reflexão e possível humanização dos sujeitos acerca do tema, que está presente no cotidiano das pessoas sob diferentes formas.

Tratando-se especialmente da hostilidade relacionada à identidade racial, percebe-se, da mesma maneira, a importância de se explorar a temática no ensino básico de maneira geral. Reiterando-se a visão de Dijk (2008) sobre o racismo não ser uma prática inata, mas adquirida pelos contatos em sociedade, é crucial que se repense tal realidade, promovendo leitura de textos que tratem do preconceito, além de obras de autoria afro-brasileiro, para que os alunos percebam o discurso hostil presente em muitas situações cotidianas e saibam valorizar a cultura e passado destes povos.

Dois exemplos literários que tratam da temática do preconceito contra negros são os textos “Sábado”, de Marçal Aquino (2003) e “Boneca”, de Cuti, pseudônimo de Luís Silva (1996), contos que, de maneiras distintas, discutem e denunciam a permanência de valores ideologicamente impostos.

O primeiro texto, de Marçal Aquino (2003), trata de uma irmã caçula que observa a cena da primeira vez em que o namorado de sua irmã vai à casa da família. A partir de uma onisciência seletiva múltipla, na definição de Leite (1985), a menina analisa o perfil do rapaz, considerando seu estilo, cheiro, etc., além de perceber os comportamentos dos demais envolvidos: a mãe, que fica muito tempo à cozinha, com a desculpa de estar preparando o assado; o pai, que lê seu jornal e questiona o garoto de maneira cética; os namorados, numa postura tensa e desconfortável, e a menina, que tenta manter um diálogo em meio ao incômodo silêncio.

O motivo de toda tensão é descoberto ao final da narrativa, quando a pequena, após o fim do dia, vai ouvir, atrás da porta a conversa de seus pais:

> [...] Ah, estamos no século 21. Eu acho que hoje em dia isso não tem mais nada a ver...
> Não? Você vai ver quando vierem os filhos. Eu sei como essas coisas funcionam: os filhos também sofrem com isso.
> A caçula sentiu dor no polegar. Tinha ruído a unha até sangrar.
> Bom, pra falar a verdade, a mãe disse, o Fred nem é negro. É mulato.
> E você acha que isso faz alguma diferença para as pessoas? (AQUINO, 2003, p. 95).

Com tal desfecho, fica clara a violência simbólica presente em todo o texto, evidenciada pelo silêncio e desconforto sentido por todos os personagens. Isso evidencia a permanência de valores racistas, especialmente em famílias conservadoras e tradicionais, que ainda seguem o modelo patriarcal, como a demonstrada no texto.

Além disso, outra denúncia presente no texto é a visão da família ao acreditar que a diferença de cores do casal será motivo de sofrimento, inclusive para os filhos, e também ao afirmar que ele é “apenas mulato”, como forma de amenizar o temor da família. Esse temor é justificado por Barros (2003), que expõe que durante muito tempo o relacionamento inter-racial foi condenado pelo fato de a miscigenação ser sinônimo de degeneração da humanidade, pois os descendentes herdariam as piores características de cada raça. O fato de a caçula roer sua unha até sangrar também demostra seu sofrimento e tensão, já que pela primeira vez se depara com a crueldade de um discurso racista, sendo exposta a ideologias dominantes na sociedade em que vive.

Quanto aos traços formais presentes na obra, salienta-se a ausência de marcas de diálogos (travessão), o que demonstra a confusão entre o que é dito e o que é pensado, especialmente pela visão das meninas. Sobre o narrador, é interessante observar que, apesar de o conto não ser narrado em primeira pessoa, os pensamentos da irmã caçula estão em evidência, o que pode demonstrar a preferência pela perspectiva de alguém que olha sem malícia, sem julgamentos baseados pela cor. No desfecho na narrativa, surge o questionamento: a menina manterá seus princípios de não ter preconceito racial ou será influenciada pelo contexto em que vive (família, mídia, etc.)?

Outra possível reflexão acerca do texto é a pergunta que o pai faz ao final da narrativa. Além de ser direcionada para a mãe, sugere um questionamento para o leitor, que passa a refletir sobre os medos da família, o discurso existente na sociedade sobre questões raciais e as formas de preconceito que ainda estão tão presentes no cotidiano dos sujeitos, sejam eles negros ou mulatos.

Já o segundo conto, de Luís Silva (1996), possui um narrador onisciente neutro (LEITE, 1985) e conta a história de um pai que circula pelas lojas da cidade em busca de uma boneca negra para presentear sua filha. Ao entrar em uma grande loja de brinquedos, logo uma atendente loira começa a mostrar as bonecas mais bonitas: “Barbie”, “Xuxinha”, “ruivinha”, o que revela a resistência de valores europeus, em que os sujeitos mais valorizados são aqueles de pele e olhos claros.

Ao afirmar que deseja uma boneca negra, fica evidente o desconforto dos lojistas, que não encontram o produto, e em uma das buscas ao estoque a vendedora até despenca da escada. Por fim, encontram a boneca, perto da pia, o que demonstra a desvalorização e violência simbólica em relação à figura negra. Além disso, a desculpa do lojista de que as bonecas negras vão para a África também reiteram a visão preconceituosa de que negros só existem naquele continente, demonstrando desconhecimento sobre questões geográficas e culturais do povo negro.

O embrulho do presente com motivações natalinas, com “Papai Noel, crianças louras e muita neve” (SILVA, 1996, p. 12-13), confirma a supremacia dos valores europeus arraigados na sociedade brasileira, já que, em um país predominantemente tropical, sequer neve há. Por fim, o fato de o homem sentar ao bar e aceitar beber uma “loura gelada” configura-se como engolir, “aceitar os valores dominantes, preconceituosos e autoritários” (CALEGARI, 2010, p. 51), já que o homem não se rebela com todo o processo de segregação que vive, demonstrando a impotência de um grupo minoritário diante dos valores culturalmente arraigados. Tais aspectos contribuem para o tom de denúncia e ironia do texto, presente pela visão dominante na cultura brasileira, aquela que advém de um passado colonizado por europeus, e que ainda cultiva a noção de que o branco é mais valorizado.

Sobre a forma do texto, destaca-se a ausência de contornos nítidos entre pensamento de personagem e fala do narrador, e a presença de uma única frase dita pelo homem negro, o que sugere o silenciamento do negro, que apesar de pensar e agir, não tem voz, não pode reagir à violência que sofre. Além disso, evidencia-se que tais traços também demonstram a fragmentação de um discurso em que a mistura de vozes remete a confusão de um sujeito que vive em um contexto de violência e que não pose reagir a ela.

Comparando os dois textos, nota-se que, apesar de abordarem o preconceito racial de maneiras diferentes, relacionam-se na medida em que revelam práticas muito comuns na contemporaneidade, como o desrespeito a casais inter-raciais e o desprezo por determinada cultura em detrimento de outra, situações que demonstram um racismo velado, que se esconde sob o mito da democracia racial.

Considerando a análise dos dois textos e atentando para seus aspectos relevantes na constituição de narrativas que tratem do preconceito racial, revela-se a importância de questionar tais realidades, além de perceber como a estética do texto auxilia na construção de significados para as histórias contadas. Diante disso, elaborou-se uma sequência didática, seguindo o modelo utilizado por Guterra (2015), para ser realizada em sala de aula e auxiliar na interpretação, verificação de recursos estéticos, percepção da denúncia ao preconceito contra negros e, assim, na formação de opinião.

Sequência didática

Violência racial na literatura contemporânea

Público-alvo:

Estudantes de Ensino Médio

Problematização:

Ao desenvolver a temática desta sequência didática através da leitura e comparação dos contos “Sábado”, de Marçal Aquino (2003), e “Boneca”, de Luís Silva (1996), busca-se refletir sobre as seguintes questões norteadoras:

Como a literatura aborda a violência racial? E de que forma faz refletir sobre esta

prática?

Que recursos estéticos e temáticos são explorados para isso?

Que imagem de sociedade é possível construir com a leitura dos dois textos?

Objetivos:

Incentivar a reflexão sobre a violência racial na sociedade contemporânea e como é representada na literatura.

Identificar os recursos estéticos e temáticos utilizados nas obras e como reiteram as críticas sociais propostas

Proporcionar a percepção da importância da figura do narrador para do conteúdo da narrativa.

Habilidades e competências a serem desenvolvidas:

Analisar e interpretar o conto literário, explorando como representam uma realidade; Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político;

Estimular a leitura comparatista a partir do cotejo entre os dois contos.

Tempo estimado para a sequência didática:

Quatro horas

Metodologia:

Leitura dos contos com reflexão sobre a forma e conteúdo do conto (perspectiva do narrador, enredo e estrutura do texto);

Discussão mediada pelo professor sobre o tema violência racial na literatura contemporânea;

Resolução de atividades e produção de texto narrativo

Atividades:

1. Após leitura dos textos, mediar discussão oral seguindo os questionamentos:

- Qual a temática dos textos?

- Que tipo de violência é exposta nos contos?

- Em que medida esses textos funcionam como ferramenta de denúncia ao preconceito racial?

- Essa violência ainda persiste em nossa sociedade? Cite exemplos de situações.

2. Segundo Adorno (1983), nas narrativas contemporâneas, o narrador é provido de uma pretensão ideológica e subjetividade, que permite que se posicione, tome partido a favor ou contra determinado personagem e varie as posições da câmera, deixando o leitor de fora ou consciente de tudo que ocorre dependendo da tensão que quer estabelecer. Nas leituras realizadas, é possível perceber que o narrador observa a partir da perspectiva de personagens específicos:

a) Explique de que maneira a perspectiva de uma inocente, a irmã caçula, no conto "Sábado" reitera a violência racial denunciada.

b) Explique de que maneira a violência racial é exposta pela perspectiva de um sujeito que sofre com a segregação racial (protagonista do conto "Boneca").

3. Para perceber a importância do ponto de vista para a construção da narrativa (seja para causar espanto, comoção, revolta, etc.), selecionem um dos contos lidos e elaborem, em grupos, releituras da obra, mudando a perspectiva:

a) o conto "Sábado" narrado pela perspectiva de Fred, o rapaz negro que vai à casa da família.

b) o conto "Sábado" narrado pela perspectiva da namorada, que traz Fred à sua casa para conhecer a família;

c) o conto "Boneca" narrado pela perspectiva do patrão, dono da loja.

d) o conto "Boneca" será narrado pela perspectiva da vendedora da loja.

Socializem os textos e notem as diferenças do discurso de cada personagem.

Avaliação:

A avaliação é realizada pela observação do desempenho e participação dos alunos na realização das atividades.

Referências

ADORNO, Theodor W.. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: BENJMAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. Traduções de José Lino Grünnewald ... [et al.]. 2. ed São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 269-273.

SILVA, Luís. *Negros em contos*. Belho Horizonte: Mazza Edições, 1996.

AQUINO, Marçal. *Famílias terrivelmente felizes*. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil. *Letras*, Santa Maria, n. 18/19, p. 121-144, jan./dez., 1999.

Conclusão

É inegável o papel da leitura de literatura na formação cultural, linguística e humana dos sujeitos. Contribuinte no processo reflexão sobre as relações humanas, ela é importante para a promoção da humanização e formação crítica aos leitores. Dessa forma, é inegável a importância de narrativas que tratem de temas como a violência e a hostilidade, contribuindo não só para formação de sujeitos pensantes, mas também para denunciar as mazelas da sociedade, como a visão conservadora baseada no preconceito racial.

Tal prática é confirmada no Brasil pelo mito da democracia racial, em que o preconceito é mascarado, mas continua existindo e se fortalecendo, seja pelo ambiente familiar, escolar ou midiático. Por isso, a necessidade de explorar tais narrativas como forma de fazer questionar a validade desses ideais, especialmente quando se observa a cena narrada por alguém sem malícia que se depara com a violência racial do mundo, ou pela visão de um sujeito irônico que é obrigado a conviver com padrões cruéis responsáveis pela sua segregação racial.

As narrativas analisadas, pertencentes à literatura contemporânea, reiteram tendências estéticas recorrentes, como a presença de um discurso indireto livre, sem muitos sinais de pontuação, a ironia e a narração sob um ponto de vista não tradicional, traços formais que reiteram a temática e perspectiva dos textos: pensamento fragmentado de quem é vítima de sua sociedade, trauma exposto na escrita de quem é silenciado, confusão entre pensamento e fala de um narrador que se depara com cenas de crueldade.

Assim, a sequência literária produzida foi pensada para que o aluno reflita sobre a importância de fatores estéticos e temáticos para os textos, contribuindo não só para melhor interpretação e construção de sentido, mas também para que pense

sobre a violência racial pela perspectiva de quem a sofre, contribuindo para um novo pensar sobre o preconceito racial velado que está presente na sociedade contemporânea.

Referências

ADORNO, Theodor W.. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: BENJMAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. Traduções de José Lino Grünnewald ... [et al.]. 2. ed São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 269-273.

AQUINO, Marçal. *Famílias terrivelmente felizes*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

BARROS, Zelinda dos Santos. *Casais inter-raciais e suas representações acerca de raça.* 2003. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. 2003.

CALEGARI, Lizandro Carlos. Preconceito e ideologia racista: Negros em Contos, de Luís Silva. *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v. 12, n.18, p. 45-66, 2010.

DALCASTAGNÉ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura contemporânea. *GRAGOATÁ*, n. 24, 2008.

DIJK, Teun A. van. *Racismo e discurso na América Latina*. Brasília: UNESCO; São Paulo, Ed. Contexto, 2008.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. *Literatura, Violência e Ensino*: Uma Proposta de Prática de Leitura Comparatista para o Ensino Médio. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen. 2015.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras*: 1979-1989. 2003, 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador: 2003.

PELLEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Crítica Marxista*, São Paulo, v.0, p. 132-153, 2005.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura:* uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula***:** da teoria literária à prática escolar. São Paulo,2003.

SILVA, Luís. *Negros em contos*. Belho Horizonte: Mazza Edições, 1996.

---

[i] JÉSSICA CASARIN é graduanda do curso Letras- Língua Portuguesa e atua como bolsista de iniciação científica pela FAPERGS. O projeto de pesquisa a que se dedica atualmente é “Narrativas da violência na cultura brasileira contemporânea: literatura e televisão”, orientado pela professora Luana Teixeira Porto. Contato: jessica._.casarin@hotmail.com

[ii] LUANA TEIXEIRA PORTO é doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e atualmente desenvolve estudos sobre literatura brasileira contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa, história e violência. Contato: luanatporto@bol.com.br

O ÍNDIO, A SUA IDENTIDADE E OS DIREITOS HUMANOS COMO ALTERNATIVA PARA O RECONHECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA, A PARTIR DE CRÔNICAS DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ

João Paulo Massotti[i]
Danielli Zanini[ii]

O índio, a cultura e a identidade

Muito se fala na perda gradual da cultura entre os povos indígenas. A assimilação do índio aos "adereços" do homem moderno, em especial a tecnologia, tem feito com que o indígena participe cada vez mais desta cultura que, através dos tempos, seja de forma amistosa ou não, contribuiu para a perda gradativa de sua identidade. Mas seria necessário privar o índio do contato com o "homem branco" ao ponto de ter que isolar suas comunidades para que não se perca da sua cultura? Até que ponto o índio é percebido como um indivíduo transitório entre duas culturas tão distintas?

Conforme Portela (2009, p. 152-4) a história do índio no Brasil foi marcada pela "imposição de uma unidade que excluía a diversidade e 'lembrava', sob diferentes formas de violência, que índios deveriam deixar de ser índio". Mesmo na literatura, o indígena sempre foi retratado a partir do outro, de modo que a visão cultural relacionada ao índio nasce da visão do homem branco/colonizador e se estabelece vinculada à submissão e ao silenciamento da cultura indígena, que até hoje não tem, de modo verdadeiramente representativo, entre os cânones, um autor que defenda a sua versão da história.

Conforme Darcy Ribeiro (1995) apresenta em seu livro "O povo brasileiro" publicado na década de 60, a vida tranquila e dadivosa em uma sociedade solidária vivida pelos índios antes da invasão europeia foi substituída, de modo que o que eles tinham ou produziam passou a ser visto sem qualquer apreço, "senão eles

próprios como objeto diverso de gozo", pelos invasores. Neste momento, conforme o autor, o índio enlouquecido por amor às preciosidades trazidas nas naus – espelhos, facas, canivetes, miçangas – começa a descaracterizar sua identidade, chegando inclusive a investir contra o seu próprio povo.

Essa descaracterização da identidade indígena é perceptível na leitura da figura dos índios, quando da conquista da América, como "bons selvagens", rotulando-os como bons e boas a partir da sua "hospitalidade, abertura e aparente ingenuidade". Essa "imagem angelical do 'bom-selvagem'" converteu-se, posteriormente, em uma "versão caricaturesca como 'mal civilizado'". O resultado é que, "de um estranho e estrambótico construto absolutamente positivo passaram a ser rotulados de modo completamente negativo e excludente" (GULDBERG, 2016, p. 22).

Pode-se dizer que, com a colonização, os índios perderam as suas terras, a sua cultura, a sua identidade e, até mesmo, a sua condição humana. Isso é perceptível porque a dignidade dos indígenas, condição inerente a todos os seres humanos, tem sido constantemente violada. Mais do que isso, a inserção dos índios na sociedade branca não tem sido feita de forma a respeitar a sua cultura. Um exemplo da violação de direitos humanos e perda da cultura indígena, é que "como verificado em outros países na América Latina, os indígenas são tratados como menores de idade e legalmente incapazes" (VERDUM, 2016, p. 91).

Como resultado da colonização, houve a invasão territorial e a invasão cultural do povo colonizado. Nesse sentido, pensando a colonização como uma forma de dominação, vale ressaltar que "toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada. […] No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido" (FREIRE, 1987, p. 94).

Além disso, Freire (1987, p. 94) destaca o caráter alienante, violento e reificante da invasão cultural. O autor afirma que ela é "indiscutivelmente alienante" e "sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado a perdê-la", tendo em vista que os invasores ou dominadores são os sujeitos, enquanto os invadidos ou dominados, são os objetos.

Nesta perspectiva, foram escolhidas duas crônicas do escritor contemporâneo Júlio Emílio Braz, que apresentam realidades muito próximas às experimentadas por indivíduos que deixam suas tribos, seja por iniciativa ou de maneira forçosa, em busca de novas condições de vida. Ambas, presentes no livro *Olhando para o outro lado,* narram em terceira pessoa a história de dois índios em universos e realidades distintas. Predomina no texto a questão do índio brasileiro afastado de sua tribo.

A primeira crônica, "Índia velha", relata a triste história de uma índia que, aos treze anos, deixa a tribo para viver como prostituta em postos de combustível. O anonimato da personagem possibilita considerar a narrativa como a caracterização das muitas realidades vividas por meninas jovens em tribos indígenas atualmente. Do mesmo modo retrata os sobreviventes daqueles que "não tendo lugar na sociedade tribal nem na sociedade nacional, caíram na marginalidade e na prostituição" (RIBEIRO, 1995, p. 331).

Ao iniciar a crônica o narrador descreve o passado "glorioso" de uma índia prostituta, trazida ainda jovem da tribo, e que agora sofre com o peso da idade, "Ela não é mais a menina que veio de caminhão da reserva, pasto para os prazeres de seu "benfeitor" caminhoneiro, índia bonita". Ao lado de intrincados aspectos identitários está a de que a personagem deixa a tribo para assumir a sua identidade um novo papel minoritário, o de prostituta, o que irá acentuar seu caráter social excludente. Do mesmo modo, o narrador ironiza o caminhoneiro, considerando-o seu "benfeitor" ao trazê-la para o mundo considerado "civilizado" (BRAZ, 2007, p. 54).

Nessa linha, de acordo com Oliveira (2000), o interessante a ressaltar é que,

> relativamente às identidades modernas dos "povos originários" — para adotarmos uma expressão "politicamente correta" no âmbito do atual movimento pan-indígena — é que os seus objetos culturais de desejo recentes, como a moeda ou o passaporte, são o resultado da necessidade que esses povos têm de incorporar em seu modo de vida meios de sobrevivência nesse novo mundo em que foram obrigados a se inserir. (OLIVEIRA, 2000, p. 7-21)

Ao deixar a tribo para ingressar num mundo totalmente diferente do seu, a personagem se vê obrigada a vender o único bem que possui – o próprio corpo – em troca da sobrevivência, de modo que em pouco tempo assume uma nova personalidade, negando ou excluindo a anterior. “Menina. Prostituta. Longe demais da reserva, da família, sem tempo para lembrar se era tikuna ou caripuna. Tanto fazia” (BRAZ, 2007, p. 54).

Da análise do conto, constata-se que a índia velha “perdeu” sua identidade de índia e ao mesmo tempo teve violada a sua dignidade enquanto ser humano. Nesse sentido, a personagem carrega dois elementos que acentuam a sua exclusão social, o primeiro ligado a sua origem indígena, o segundo a partir da condição de prostituta. Nesse aspecto, merece destaque a condição de inferioridade promovida pela invasão cultural.

Nesse sentido, semelhante à tortura, o discurso de ódio racial também opera na negação da identidade. Isso acontece porque “as agressões raciais verbais pretendem fazer a vítima questionar sua identidade e reconhecer a si mesma como inferior ao agressor”. Esse tipo de agressão ataca a identidade da pessoa estendendo-se à identidade de grupo, vejamos:

> No discurso de ódio, uma característica da pessoa – sua cor, raça ou orientação sexual – é escolhida, apresentada como determinante da totalidade da pessoa e denegrida. [...] assim como a tortura, ressalta um traço específico da pessoa e nega sua integridade. Além disso, ao desvalorizar um elemento ou característica que é central à identidade de um grupo, ele objetiva suprimir o reconhecimento e o respeito do grupo todo e de cada um de seus membros, sem levar em conta as demais capacidades e os outros desejos do indivíduo. O terreno do racista é a identidade, e suas armas são, em primeiro lugar, a remoção do reconhecimento moral e da igualdade jurídica e, em segundo, a supressão da estima do grupo todo. A primeira nega o reconhecimento da dignidade e do respeito igualitário; a segunda tem por objetivo minar a estima e o respeito entre os membros do grupo e destruir a avaliação positiva de seu caráter e história compartilhados (DOUZINAS, 2009, p. 300).

Nas palavras de Freire (1984),

> é importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados

> fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. Uma condição biónica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se "inferiores", necessariamente irão reconhecendo a "superioridade" dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 1987, p. 94)

Cabe ressaltar, que o desejo de integração da índia à cultura branca se dá pela situação de exclusão enquanto pertencente a cultura indígena. No entanto, percebe-se que a índia velha não teve acesso à outra manifestação cultural que não fosse aquela a que foi submetida por seu "benfeitor", tornando-se então condição que, embora não seja almejada na cultura branca, passa a ser sua única opção. Assim, pode-se dizer que, apesar dos esforços em integrar-se à cultura dominante, a índia velha passa por um processo de aculturação, distanciando-se da sua cultura de origem e não tendo êxito em se inserir verdadeiramente na cultura branca.

É importante mencionar, conforme Sarlet (2009), que a dignidade humana é algo intrínseco, irrenunciável e inalienável, não podendo ser algo criado, concedido ou retirado, razão pela qual deve ser reconhecida, respeitada, promovida e protegida, visto ser inerente ao ser humano. Ocorre que, por vezes, a dignidade da pessoa humana é violada, não apenas pela simples condição de pobreza ou exclusão, mas quando o indivíduo se vê forçado a viver na pobreza e na exclusão em função de decisões tomadas por outras pessoas, no âmbito dos processos políticos, sociais e econômicos.

No que diz respeito a identidade, cabe frisar que, por se tratar de um produto da consciência e, portanto, de uma manifestação de uma natureza essencial, ela pode se modificar ao longo do tempo, uma vez que "é na consciência que se processam as modificações que realmente importam para o indivíduo compreender-se como é" (SANTOS; LUCAS, 2015, p. 144).

Além disso, o "outro" tem um papel relevante para o processo de constituição da identidade. Isso é explicado por Santos e Lucas (2015, p. 146) ao afirmarem que "o ser é afetado pelo outro em sua própria condição de ser", uma vez que "o contato

de alteridade marca as diferenças irredutíveis existentes entre duas pessoas ou culturas, recriando as distâncias entre elas".

Vale ressaltar, ainda, que o processo de identidade oscila entre dois movimentos, o primeiro no sentido de fixar uma identidade estabilizando-a, e o segundo no sentido de subvertê-la e desestabilizá-la. Assim, basear a inferiorização das mulheres ou de certos grupos "raciais" ou étnicos não é um simples erro científico, mas a demonstração de uma imposição cultural sobre uma natureza "silenciosa" (SILVA, 2000, p. 73-101).

No caso da "Índia velha", percebe-se mais uma vez, a partir da colonização e da modernização, a "perda" da identidade indígena e a tentativa de assimilação de uma nova identidade, que se aproxime à dos colonizadores que invadiram suas terras, dominaram seu povo e destruíram sua cultura. Esse processo de (re)construção da identidade é característico também da modernidade globalizante, que, através de um "processo de fragmentação das identidades produz uma espécie de subjetividade flexível, decorrente da vivência entrelaçada de diferentes culturas dentro de um mesmo indivíduo" (SANTOS; LUCAS, 2015, p. 140).

Para Darcy Ribeiro (1995, p. 201) é preciso pensar uma sociedade socialmente responsável não apenas pelas crianças e anciãos, mas também preocupada com as minorias, através da garantia do pleno emprego àqueles que não têm vez, e assim evitar que pessoas excluídas da sociedade desde o berço, como a velha índia tenham que encarar a prostituição. Mesmo diante deste monstruoso quadro, a índia acaba se confrontando a com o impasse que, não se resume a sua condição de prostituta, ou ao desejo de voltar às origens – a tribo – da qual foi tirada ainda muito nova. Seu problema está na velhice que fará com que o seu poder "persuasivo" aos homens, resumido ao uso do corpo e do prazer, deixe de agradá-los, "envelhecendo, mas querendo continuar menina".

Esse desejo também foge às características da maioria das tribos indígenas. Nelas a idade cronológica simboliza o conhecimento acumulado da sociedade em que vivem, o que faz com que os indivíduos mais velhos contem com um valor especial, uma vez que são eles os fios condutores da cultura, da língua e dos

costumes às próximas gerações. Na crônica essa noção de conhecimento é desconsiderada pela índia que vê apenas a "deterioração" sua condição física.

Neste sentido, Portela (2009, p. 155) considera a existência de um processo histórico de inviabilização social e marginalização historiográfica dos indígenas, de modo que o primeiro está ligado ao fato de que os índios estão cada vez mais próximos do homem branco, o que tem descaracterizado seus verdadeiros traços sendo possível, muitas vezes, negar sua existência. No mesmo sentido, a historiografia – raras exceções – tem relacionado à existência dos povos indígenas como parte de um passado distante, sendo, muitas vezes, ligados aos empecilhos do progresso. Elemento que desde os primeiros contatos com os povos indígenas tem dizimado populações inteiras.

Conforme Ribeiro (1995, p. 331), a sobrevivência dos povos indígenas se deu também devido à adaptação biótica às doenças do homem branco, que também são identificadas pelo narrador da crônica como um dos problemas enfrentados pela índia, "As doenças". Cada uma delas, de acordo com Ribeiro, dizimou populações inteiras ao longo do tempo.

A segunda crônica, "Oikó petetjevy", relata a história do índio Chigá que abandona a tribo para viver na cidade grande, onde assume o nome de José Silva. Diferente da primeira crônica o narrador, neste caso, dá nome ao personagem, também com o propósito de mostrar a assimilação do índio à cultura do homem branco.

Nesse aspecto, Graúna (2012, p. 271) aponta que o projeto governamental dos anos 1970, no Brasil, propôs aos nativos a indecorosa proposta de converter-se em cidadãos brasileiros, fazendo com que muitos indígenas expurgassem suas origens em prol de um nacionalismo que à época tinha entre seus princípios o conservadorismo imputado pela família e pela igreja.

Assim, Chigá ou José Silva legitima, além do nome, outra identidade, que para ele talvez fosse menos excludente, a de nordestino, "escondido entre os nordestinos era mais fácil esquecer que era um índio. Era melhor ser chamado de "baiano" do que tolerar as gracinhas sobre índios" (BRAZ, 2007, p. 70).

É sabido que a região norte e nordeste foi e ainda é muito negligenciada. A etnicidade comum é resultado da miscigenação entre brancos e índios o que acaba resultando em muito preconceito. No entanto, conforme Oliveira (2000, p. 18), o que talvez seja o pior é o efeito moralmente perverso do etnocentrismo colonial, que tende a transformar a consciência indígena numa "consciência infeliz".

Se o próprio índio não reconhece em sua cultura a autenticidade de um povo cujos traços ajudaram a tornar o país essa mescla, ao homem "civilizado" fica fácil de impor seus valores. A forma como isso é retratado no conto "Oikó petetjevy", demonstra essa realidade, na qual o personagem principal, depois de vinte anos convivendo em um ambiente urbano passa a sentir vergonha da sua identidade, "começou a sentir vergonha de envergonhar-se de ser um índio. Houve uma vez que isso seria razão de orgulho permanente" (BRAZ, 2007, p. 70).

De acordo com Portela (2009, p. 157) isso ocorre, pois há uma "objetivação" da cultura, que "constrói discursos que alteram a percepção que os outros têm sobre o grupo, assim como modifica a autoidentificação da comunidade como um reforço do sentimento de copertencimento".

Na crônica, essa objetivação da cultura e modificação da autoidentificação da comunidade é resultado do longo tempo que Chigá convive no ambiente urbano,

> Houve uma vez que ele se chamou Chigá, mas foi um tempo que ele esqueceu ao longo dos anos no território negro do asfalto, na floresta de concreto armado com regras novas na antiga luta pela sobrevivência. Foi mais fácil se chamar José e aliá-lo a um óbvio da Silva. Cortar velhas raízes (BRAZ, 2007, p.69).

Conforme mencionado anteriormente, acerca do contato do índio com o homem branco e a descaracterização dos traços culturais e identitários pertencentes a sua origem, de modo a negá-la, estes são também elementos presentes nesta crônica. Ao escolher o ambiente urbano, nele permanecer e constituir família, Chigá nega aos filhos a possibilidade do contato com a cultura da tribo, de modo que ambos, apesar das diversidades, reconhecem no espaço urbano a "grande aldeia". Diferente do pai que migrou para a cidade, os filhos construíram seu espaço naquele

ambiente, reconhecendo que a sua história está inscrita unicamente naquele território.

Assim, para eles é natural encarar a língua materna com zombaria, a ponto de rirem de sua própria cultura "as crianças riam quando diziam uma ou outra palavra em guarani" e até mesmo se envergonharem do seu próprio pai "Chigá chegou a pensar que o filho sentia uma certa e crescente vergonha de tê-lo ao seu lado; baiano ou índio, era algo que incomodava suas feições suaves". É importante lembrar que embora a língua não seja o principal elemento da cultura indígena, ela é um importante instrumento para produzir e reproduzir os conhecimentos da tribo, uma vez que, sabe-se, certas palavras não possuem uma categoria lógica de pensamento, espaço ou tempo perfeitamente equivalente em outras línguas, o que dificulta, muitas vezes, uma perfeita compreensão, e que então negá-la seria impossibilitar a manutenção de toda uma cultura (BRAZ, 2007, p. 69-70).

O desfecho em ambas narrativas possui uma relação com a realidade da história dos povos indígenas. Em "Índia velha" é possível associar o desejo da índia em relação ao passado, "a seu passado verdadeiramente glorioso", com a memória histórica dos muitos povos indígenas que nos séculos passados, antes do contato com os europeus, viviam tempos de glória, usufruindo da caça, da pesca e utilizando a terra apenas para o seu sustento em um respeito mútuo com a natureza. Do mesmo modo, em "Oikó petetjevy", o respeito à natureza é problematizado, contrastando a morte de Chiga "morreu aos pouquinhos, feito passarinho na mata devastada, voando, voando, sem ter uma árvore onde pousar", ao extermínio de inúmeras tribos ao longo dos séculos e a devastação civilizadora que fez com que os povos que resistiram tivessem que recuar à regiões cada vez mais distantes para sobreviver (BRAZ, 2007, p. 70.

Os direitos dos índios: uma necessidade

Apesar das inúmeras dificuldades que ainda hoje os indígenas sofrem, seja quanto ao preconceito cultural ou quanto à dificuldade de inserção na sociedade,

percebe-se um avanço na positivação de direitos nas constituições de alguns países. Nessa linha, pode-se citar a constituição da Bolívia (2007-2008) e do Equador (2008), nas quais se busca viabilizar a construção do chamado "Estado plurinacional", baseado no diálogo intercultural. Isso se faz necessário, pelo fato de que a demanda dos povos indígenas é para que "sejam reconhecidos não apenas como *culturas diversas*, mas como *nações originárias"*. Nesse sentido, seriam reconhecidos como "sujeitos políticos coletivos com direito a participar nos novos pactos sociais e políticos do Estado, que se configurariam, assim, como *Estados plurinacionais*" (VERDUM, 2016, p. 90).

No Brasil, pode-se dizer que com a Constituição Federal de 1988, houve a positivação do princípio da proteção da identidade, que demonstra uma preocupação do legislador com a sobrevivência da cultura, tradições, costumes, língua e crenças indígenas. Cabe destacar que, antes de 1988, já haviam legislações que tratavam da diferença e da vulnerabilidade, como o Estatuto do Índio, de 1973, mas essa tutela passou a ser positivada de forma mais efetiva após 1988 (SANTOS; LUCAS, 2015, p. 210-11).

No entanto, ainda que tenhamos tido avanços no contexto latino-americano, no que concerne à realidade brasileira, mesmo que o texto constitucional de 1988 tenha representado uma evolução, no entendimento de Verdum (2016, p. 91) "o Estado brasileiro ainda está em dívida com o reconhecimento da *cidadania indígena*". O que dificulta a análise do direito indígena é o fato de, muitas vezes, se buscar traços comuns a todas as nações, considerando todos os povos indígenas uma única categoria e relegando a segundo plano as diferenças sócio-culturais existentes. Nesse sentido, o Direito precisa dar prioridade à preservação das diferenças, uma vez que

> a tutela de interesses de descapacitados físicos, de hipossuficientes da cadeia existencial, como idosos, crianças e adolescentes, de grupos étnicos desfavorecidos por processos históricos de dominação, como afrodescendentes e índios, da multiplicidade de modos de ser sexuais, e também das mulheres, historicamente submetidas aos interesses e violências patriarcais, depende muito mais de políticas e regulações baseadas na diversidade do que propriamente de políticas e regulações

> igualitárias ou diferenciadoras, pois a preservação da diversidade é o elemento ontológico fundamental da construção das identidades desses grupos ou parcelas da população (SANTOS; LUCAS, 2015, p. 137).

Deste modo, pode-se afirmar que a falta de reconhecimento da diferença do índio, na época imperial, culminou na sua marginalização na sociedade branca. Isso porque, buscou-se a integração do índio, "pela razão, pelo medo ou pela força", sem reconhecer a sua diferença cultural, "como se o sonho de todo índio fosse deixar de sê-lo". Por meio de uma integração demagógica restou o índio duplamente excluído, primeiro pela origem indígena, segundo por não conseguir se integrar verdadeiramente à cultura branca (SOUZA FILHO, 1992, p. 154).

Diante da sociedade multicultural em que vivemos, uma forma de reverter essa realidade de exclusão social se daria a partir dos direitos humanos enquanto instrumento capaz de auxiliar no diálogo intercultural, aproximando diferenças e promovendo o reconhecimento da sua perspectiva histórica. Nesse sentido,

> o papel dos direitos humanos é permitir que todos os homens, em igualdade de condições, acessem o mundo com liberdade e dignidade, independentemente dos vínculos culturais que possuam. Sua missão, então, é promover um diálogo intercultural que fortaleça, em escala global, as demandas comuns do homem e as instituições democráticas para resolvê-las, facultando uma conversação na qual todos os interessados, culturas e indivíduos, possam, em igualdade de condições, manifestar as suas preocupações e as suas diferenças, na busca de respostas para os problemas que são interculturais (LUCAS, 2010, p. 266).

De todo o exposto, observa-se que, desde a colonização, os povos originários vem sendo "invisibilizados", na medida em que lhes foi e é negado o reconhecimento da diferença, lhes foi e é negado o reconhecimento da cultura e da forma de organização em sociedade. Buscou-se a integração desses povos à sociedade branca, esperando que se adequassem a outra cultura e forma de organização em sociedade, ao mesmo tempo em que sua origem era motivo de discriminação.

Atualmente, é perceptível o esforço de alguns países no sentido de adequar a sua legislação à forma de um estado plurinacional que respeite e reconheça a existência de diversas culturas a partir de um diálogo intercultural. Nesse aspecto,

visando modificar a realidade de muitos Chigás e Índias Velhas, os direitos humanos podem auxiliar na promoção do diálogo intercultural, atuando como base para políticas e regulações baseadas no reconhecimento da diversidade.

Entende-se, portanto, que a proteção dos direitos dos índios é uma questão complexa. Isso porque seus direitos foram amplamente violados desde a colonização, bem como, porque envolve aspectos interculturais, que demandam o reconhecimento e o respeito às diferenças, ao mesmo tempo que há uma busca harmônica para a convivência entre os povos. No entanto, ainda que estejamos longe da resolução dessa questão, faz-se urgente o debate de um assunto tão negligenciado no meio acadêmico.

Referências

BRAZ, Júlio Emílio. **Olhando para o outro lado.** São Paulo: Paulo, 2007.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos.** Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

*GALEANO, Eduardo. Dia do descobrimento. In: _____. **Os filhos dos dias.** Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2012.*

_____. ***O livro dos abraços.*** *Porto Alegre: L&PM, 2002.*

GRAUNA, Graça. **Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto.** Educação & Linguagem. v. 15 • n. 25, p. 266-276, jan../jun. 2012.

GULDBERG, Horacio Cerutti. Autodeterminação dos povos latino-americanos. In: SIDEKUM, Antonio; WOLKMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica. **Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos.** Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016. p. 21-25.

LUCAS, Doglas. **Direitos humanos e interculturalidade:** um diálogo entre a igualdade e a diferença. Ijuí: Unijuí, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Os (des)caminhos da identidade.** RBCS, v. 15, n. 42, Fev./ 2000.

PORTELA, Cristine de Assis. **Por uma história mais antropológica:** indígenas na contemporaneidade. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. 2ª.ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, André Leonardo Copetti; LUCAS, Doglas. **A (in)diferença no direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais.** 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-101.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O direito envergonhado: os direitos e os índios no Brasil.** Revisa IIDH. vol. 15. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, jan-jul, 1992.

VERDUM, Ricardo. Cidadania Indígena. In: SIDEKUM, Antonio; WOLKMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica. **Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos.** Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016. p. 86-91.

---

[i] JOÃO PAULO MASSOTTI é mestrando em Literatura Comparada na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. (URI Frederico Westphalen).

[ii] DANIELLI ZANINI é mestranda em Direito com ênfase em Direitos Humanos na UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI – IJUI).

PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO DA FESAU/FURI-IESAU/URI

Juliana Bonifácio Gewehr[i]
Jussara Jacomelli[ii]
Alessandra Gobbi Santos[iii]

Introdução

O município de Frederico Westphalen teve seus primeiros passos de ocupação territorial no período de 1917 a 1930, com a organização e atuação da Comissão de Terras e Colonização de Palmeira das Missões que realizou a distribuição de terras especialmente voltadas para o estabelecimento de migrantes (JACOMELLI, 2002). Mas, a partir da emancipação política administrativa, uma das grandes questões a ser tratada no Município foi a educação. As primeiras iniciativas (registradas) para o desenvolvimento de uma escola pública, com prédio próprio, são datadas de 1926, quando o ensino acontecia na primeira Capela do Município. Essa iniciativa deu origem ao Grupo Escolar da Sede, institucionalizado em 1935, pelo decreto 5895. Hoje, este estabelecimento de ensino é a escola Sepé Tiaraju. Em relação ao Ensino Superior as primeiras iniciativas datam de 1967. (FERIGOLLO, 2004).

O Município de Frederico Westphalen está situado ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul e faz parte da Região do Médio Alto Uruguai, conforme mostra a figura 01.

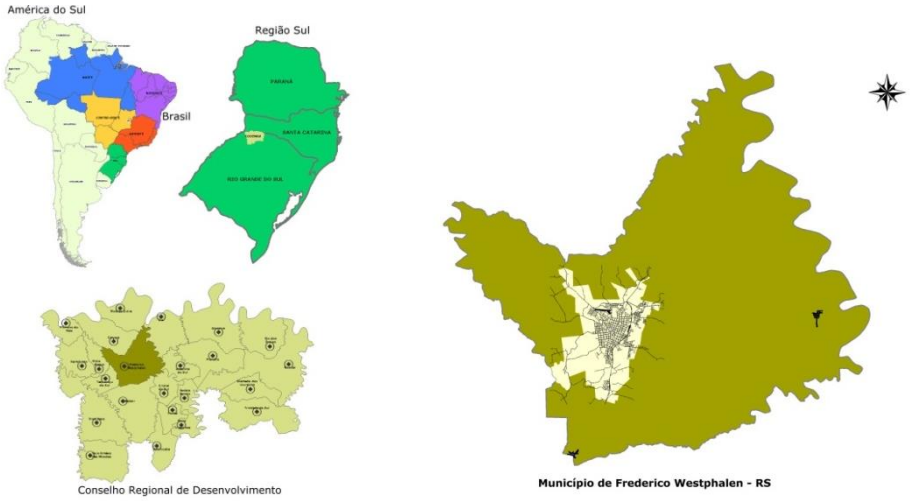


Figura 01: Localização do município de Frederico Westphalen
Fonte: Laboratório de Geoprocessamento – URI/FW, 2016.

Desenvolvimento

No ano de 1968, Nerone Campo, que viria a assumir o cargo de prefeito no mandato de 1969 a 1972, demonstrou publicamente a intenção de tornar possível o Ensino Superior em Frederico Westphalen. Em maio de 1969, o então reitor da UFSM, professor Mariano da Rocha Filho, esteve na cidade alimentando essa possibilidade e, em fins de dezembro do mesmo ano, após a estruturação da Fundação do Ensino Superior do Alto Uruguai (FESAU), foi assinado um convênio entre a Fundação e a Universidade Federal de Santa Maria prevendo a extensão universitária.

A Fundação era mantida com o auxílio da comunidade, com a anuidade dos alunos e subvenções da Prefeitura. A direção da FESAU teve D. João Hoffmann como primeiro presidente, seguido de Nerone Campo. Érico Domingos Simoni, como diretor executivo e Ophelia Sumpta Buzatto, como coordenadora da extensão universitária. (CAMPO, 1973).

Como a Prefeitura Municipal, órgão público, não podia ser a mantenedora do Ensino Superior, criou-se a Fundação do Ensino Superior do Alto Uruguai – FESAU, mantenedora do IESAU, sob direção de Érico Domingos Simoni, e a Prefeitura, por

lei, destinou inicialmente uma doação anual de 360 salários mínimos para o desenvolvimento de seus trabalhos iniciais. (REVISTA URI, 1995).

Conforme Entrevistado B, “a FESAU/IESAU tem uma história de lutas e de muita coragem”, sendo o movimento pró-faculdade intensificado nos idos de 1967. A Entrevistada A, destaca que o principal objetivo do grupo fundador da FESAU era implantar e manter o ensino de nível superior na região geoeducacional do Médio Alto Uruguai (Artigo 1º/Estatuto FESAU). O Entrevistado B complementa dizendo que o grupo visava à formação de capital humano para o magistério e o fomento de novos empregos, que viria a alavancar o desenvolvimento regional. Para Ortigara (1995, p. 05), “[...] as lideranças de então souberam captar muito bem a mensagem defendida pelos movimentos estudantis de 68, os quais exigiam maiores oportunidades de acesso ao ensino superior.”

O primeiro vestibular data do início de 1970 para o curso de Letras, cuja primeira turma se formou dois anos depois. As aulas do curso foram ministradas em parte adaptada do Seminário Diocesano no ano de 1970, no Colégio Estadual Cardeal Roncalli no período de 1971 a 1973, e posteriormente, no Colégio Estadual Nossa Senhora Auxiliadora, ainda no ano de 1973. (REVISTA URI, 1995).

A inexistência de patrimônio em nome da Fundação caracterizava uma das dificuldades enfrentadas na implantação e consolidação do Ensino Superior, por isso, no mandato de Nerone Campo, a Prefeitura Municipal doou 3 hectares de terra para a construção física do câmpus, de acordo com a Lei Municipal nº 468/71 de 16/03/1971, num local onde seria o cemitério municipal, distante do centro da cidade, onde o tecido urbano estava em fase de desenho do traçado e ainda não havia iniciado o parcelamento dos lotes nos quarteirões, conforme figuras 02 e 03, e também aumentou a quantia da contribuição anual de 360 para 500 salários mínimos. (REVISTA URI, 1995).

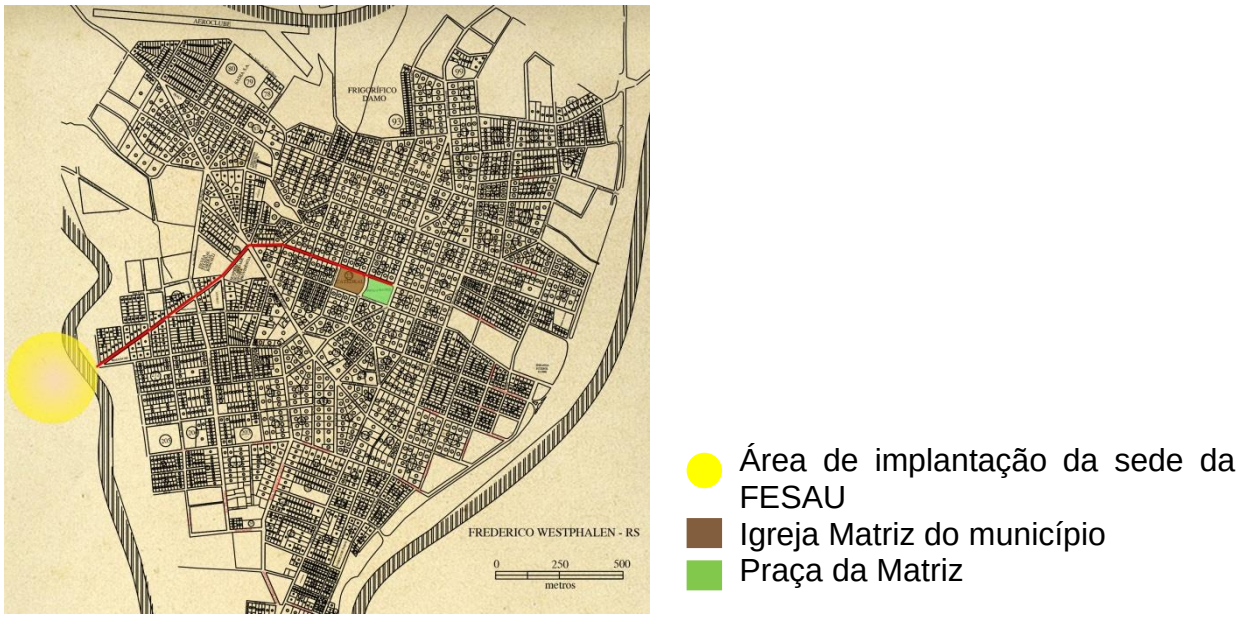


Figura 02: Mapa de parcelamento do solo da cidade de Frederico Westphalen. 1967.
Fonte: Arquivo Administração Municipal – Secretaria de Planejamento, editado por GEWEHR, 2016.

Conforme Bruno Maldaner[1] (*in memoriam*), nascia em 7 de julho de 1974, com o lançamento da pedra fundamental da sede própria da FESAU, o 1º Instituto de Ensino Superior em Frederico Westphalen. Sua construção teve início no fim da administração de Nerone Campo e início da administração do prefeito Lindo Angelo Cerutti, sob coordenação do engenheiro civil Alcides Cerutti. Ainda em 1974, o Curso de Letras – Licenciatura de 1º Grau foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação e foi criado e autorizado pelos Órgãos competentes o IESAU – Instituto de Ensino Superior do Alto Uruguai, que possuía autonomia acadêmica. (REVISTA URI, 1995).

[1] Bispo da Igreja Católica que atuou em Frederico Westphalen no período de 1971-2001.

Figura 03: FESAU: Topografia e início das construções. 1974.
Fonte: CEDOPH, editado por GEWEHR, 2016.

Figura 04: Placa. 1976.
Fonte: Registro fotográfico GEWEHR, 2016.

As aulas passaram a ser ministradas no 1º bloco do atual Prédio 06 no ano de 1974, onde atualmente está instalado o grupo de comunicações e marketing. Em 28 de fevereiro de 1976, no dia do 21º aniversário da Emancipação Política do Município, ocorreu a Inauguração da Primeira Etapa do Prédio Próprio da FESAU, com a colocação da placa de reconhecimento do fato e dos atores participantes da construção, conforme figura 04.

No final da década de 80, decidiu-se construir a universidade para a Região do Alto Uruguai e das Missões com uma única mantenedora a partir de "um processo em duas direções: uma de caráter mais formal, endereçada aos órgãos oficiais do governo; outra de discussão interna com a sociedade regional". (ORTIGARA, 1995, p. 5).

Da evolução e técnicas construtivas

A partir da consolidação da FESAU pelo grupo fundador e da autorização do funcionamento do IESAU, o espaço físico da Fundação e Instituição começou a ser pensado e desenvolvido, com o início da primeira construção datado de 1974. Essa construção é denominada atualmente por bloco B do Prédio 06 e foi seguida pela construção de outras alas após sua conclusão. Em ordem cronológica temos os blocos 06B, 06A, 06C, 06D, 06E e 06F. Concomitante a estes, foi construída a

edificação onde atualmente funciona o Restaurante Universitário. Posteriormente, em 1990, houve a construção do Prédio 04, onde hoje está instalada a direção da Escola de Educação Básica da URI e também do Prédio 05, na época Ginásio Esportivo Polivalente.

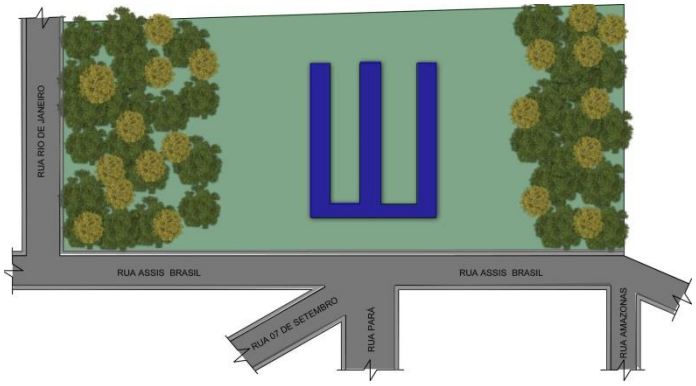


Figura 05: Implantação inicial.
Fonte: GEWEHR, 2016.

O Entrevistado C, expôs desconhecer a primeira planta feita para a implantação do projeto inicial, porém identificou como ideia de design a letra “E”, advinda de “ESAU” – Ensino Superior do Alto Uruguai -, chamando atenção para seu “enclausuramento”, e a forma construtiva existente, com certa intercomunicação entre as circulações, conforme pode-se observar nas figuras 05 e 06.

Figura 06: Implantação com edificações do período do IESAU.
Fonte: GEWEHR, 2016.

No século 20, época da construção da estrutura da FESAU e do IESAU, o sistema construtivo mais utilizado no interior do país – e também nos dias atuais - ainda era o convencional, usando concreto armado em um sistema formado por pilares, lajes e vigas, com paredes não estruturais. Segundo Botelho; Marchetti (2013):

> Uma estrutura de concreto armado (lajes, vigas, pilares, bancos de jardim, tubos, vasos etc.) é uma ligação solidária (fundida junto) de concreto (que nada mais é do que uma pedra artificial composta por pedra, areia, cimento e água), com uma estrutura resistente à tração, que, em geral, é o aço. (BOTELHO; MARCHETTI, 2013, p. 27)

De acordo com o Entrevistado C, a construção de todas as alas do Prédio 06 (FESAU), bem como o Prédio da Escola de Educação Básica da URI, deu-se em estrutura convencional com "alvenaria à vista com tijolos de 6 furos regional (comum), passando por reformas, coberto com telha de fibrocimento - 'calhetão'". Apenas a edificação do Restaurante Universitário teve como sistema estrutural, estrutura pré-moldada. Acerca de futuras ampliações, o mesmo destaca: "A forma construtiva não permite o uso para ampliações verticais por não ter estrutura/fundação compatível".

A respeito de alvenaria, Moliterno (1995) define como sendo "[...] o conjunto de materiais pétreos, naturais ou artificiais, juntados entre si por meio de argamassa". Já na classificação das alvenarias, o mesmo autor cita duas grandes classes, uma delas sendo as alvenarias não estruturais ou de vedação, "empregadas geralmente como revestimentos para proteção de taludes e como paredes de fechamento ou divisórias". Ainda segundo o mesmo autor, a justificativa da escolha do material (tijolo de 6 furos) se dá em razão da "[...] vantagem de reduzir o peso próprio da parede em relação aos tijolos maciços, e como material isolante termo-acústico".

A maneira como se deu a implantação dos blocos permite análises sobre diversos pontos. A respeito da topografia do local, destaca-se as primeiras implantações na porção mais elevada do terreno, onde houve terraplanagem e

retirada de vegetação. No restante da área, a vegetação foi preservada até futuras implantações. Ching (2010) discorre sobre a implantação no sítio e seus possíveis benefícios:

> A localização, a forma e a orientação de uma edificação e seus espaços devem aproveitar os benefícios térmicos, higiênicos e psicológicos da luz solar. Entretanto, a radiação solar pode nem sempre ser benéfica, dependendo da latitude e do clima do sítio. No planejamento do projeto de uma edificação, o objetivo deve ser manter um equilíbrio [...]. (CHING, 2010, p. 14)

Em relação à forma e orientação dos blocos, depreende-se que houve uma preocupação em voltar as relações para o interior da edificação, através de blocos dispostos longitudinalmente no sentido Rua – Terreno e de pátios centrais que permitem maior insolação e circulação de ventos, como é possível visualizar nas figuras 05 e 06. A disposição das salas de aula alinhadas também no sentido longitudinal e o uso de grandes esquadrias de vidro[2] permitem incidência de luz solar direta durante o início da manhã e fim da tarde e, indireta durante o período restante do dia, sendo alguns pontos sombreados pela presença de árvores.

No período final do século XX, período esse de consolidação do Ensino Superior no Município através da FESAU/IESAU, a acessibilidade não era uma questão muito pensada e presente nos projetos, no entanto o espaço físico atende de forma básica a esse quesito, sendo alguns pontos repensados nos dias atuais para suprir algumas carências e adequar-se às necessidades diversas de quem frequenta o espaço da Universidade.

[2] A maioria das esquadrias utilizadas nas edificações em estudo são configuradas por 4 folhas de vidro, sendo as 2 laterais fixas e as do meio, móveis, envoltas por perfis de ferro.

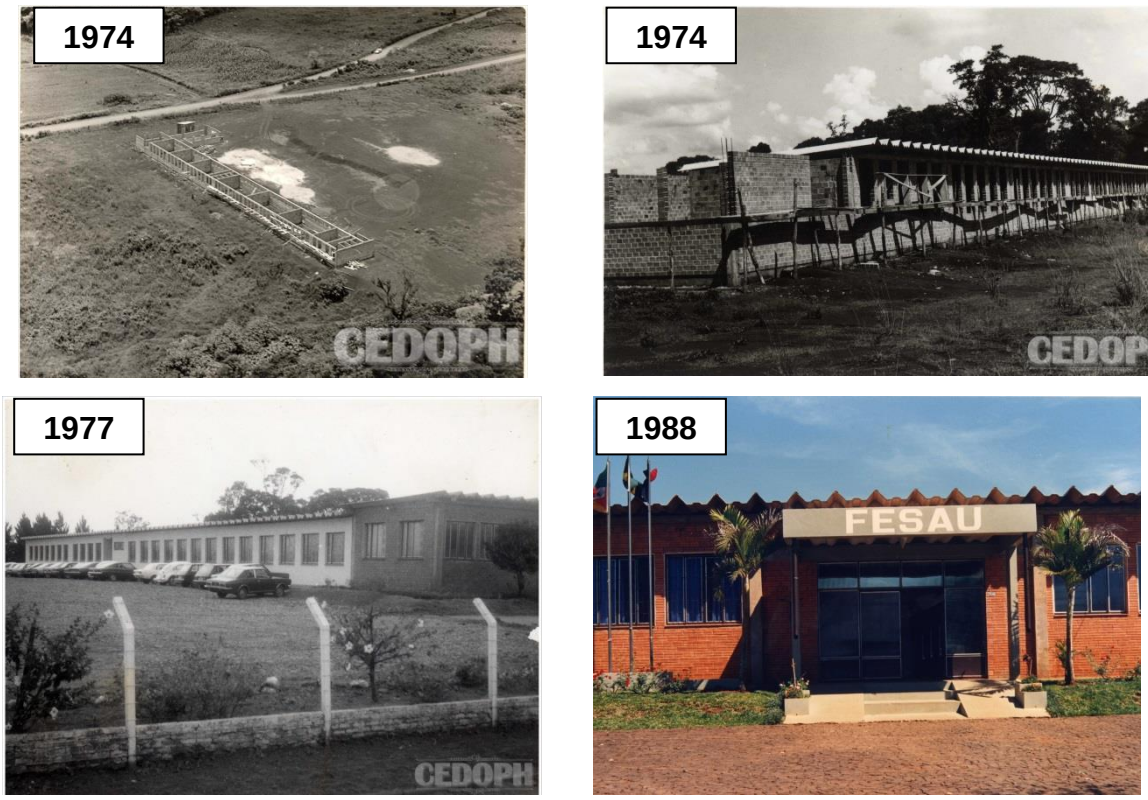


Figura 7: Evolução do patrimônio predial do Câmpus.
Fonte: CEDOPH, 2016.

Cabe salientar que o terreno doado para a FESAU, bem como as construções realizadas na época, permanecem sob o domínio da Fundação, sendo utilizados em espécie de comodato pela FuRI nos dias atuais.

Assim como os estilos e as preocupações arquitetônicas provocaram mudanças ao longo do percurso histórico no País, provocaram também na estrutura predial da primeira Instituição de Ensino Superior estabelecida em Frederico Westphalen. Essas mudanças acompanharam os princípios das construções arquitetônicas e foram validadas por estudos e por legislações e também por debates nas universidades sobre novas possibilidades, preservação de estilos e registros de época, bem como sobre os usos dados a arquitetura.

Conclusão

Apesar das mudanças e do tempo transcorrido, nos anos 70, a acessibilidade física e pedagógica não era uma preocupação social ou legislativa. Havia, sim, preocupação quanto à adequação das construções ao espaço físico e ambiental. O espaço onde foi construída a FESAU exemplifica a orientação topográfica como suporte de ação. A área plana do terreno foi ocupada com edificações enquanto que nas com declive, a vegetação nativa foi mantida. Apesar de iniciar suas atividades em 1970, a FESAU teve sede própria somente em 1974. O patrimônio arquitetônico predial da FESAU foi constituído pelos blocos identificados como 06B, 06A, 06C, 06D, 06E, 06F, P3, P4, P5, que correspondem atualmente à maioria das construções da porção mais elevada do terreno.

Na época, a acessibilidade não foi evidenciada como uma preocupação, mas, mesmo assim, os espaços construídos em formato de E, por serem de um só pavimento, facilitavam à mobilidade e a intercomunicação interna. Porém, a estrutura, não permite ampliações verticais, mantendo a ideia de horizontalidade. Os blocos em formato “E” estão dispostos longitudinalmente no sentido rua-terreno, facilitando o acesso dos usuários ao prédio. A implantação da construção remete à “ESAU” e mostra a ideia de enclausuramento, voltando as relações para o interior das edificações e pátios em meio aos blocos e através da intercomunicação entre as circulações, garantindo o conforto ambiental. Também observa-se, o uso de aberturas grandes e, em vidro. Alguns pontos são sombreados pela presença de árvores. Em relação às técnicas de construção, foi utilizada estrutura convencional com uso de alvenaria à vista, com tijolos de 6 furos regional (comum), com exceção do Restaurante Universitário, no qual foi utilizado estrutura pré-moldada. Os prédios foram cobertos com telhas de fibrocimento.

Referências

BOTELHO, Manoel Henrique Campos; MARCHETTI, Osvaldemar. *Concreto armado, eu te amo, vol. 1.* 7 ed. São Paulo: Blucher, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* 34 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CAMPO, Nerone. *Frederico Westphalen a passos largos.* Disponível em: <http://www.fredericowestphalen-rs.com.br/museu/arquivos/Novos/Administra%C3%A7%C3%B5es%20p%C3%BAblicas/Administra%C3%A7%C3%A3o%20Nerone%20Campo%205.pdf>. Acesso em: 08 Out. 2015.

CHING, Francis D. K. *Técnicas de construção ilustradas.* 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Entrevistada A. Aplicação de questionário realizado no dia 26 de maio de 2016. Frederico Westphalen, 2016.

Entrevistado B. Aplicação de questionário realizado no dia 08 de maio de 2016. Frederico Westphalen, 2016.

Entrevistado C. Aplicação de questionário realizado no dia 30 de maio de 2016. Frederico Westphalen, 2016.

FERIGOLLO, Wilson A. *Rostos e rastros no Barril 1954 - 2004.* Frederico Westphalen: Ed. Pluma, 2004.

GEWEHR, Juliana Bonifácio. Edição de imagens. Figuras 06, 07, 09 e 10, Frederico Westphalen, 2016.

JACOMELLI, Jussara. *Frederico Westphalen: na lógica do Estado positivista-castilhista-borgista (1917 – 1930).* Passo Fundo: UPF, 2002.

MOLITERNO, Antonio. *Caderno de estruturas em alvenaria e concreto simples.* São Paulo: Editora Blucher, 1995.

ORTIGARA, Cléo Joaquim. Compromisso Social: Universidade. In: *Revista URI.* 25 anos de Ensino Superior em Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, p. 05-06, jun de 1995. Edição especial.

REVISTA URI. 25 anos de Ensino Superior em Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, p. 05-06, jun de 1995. Edição especial.

[i] JULIANA BONIFÁCIO GEWEHR: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen bolsista do REDES/URI. E-mail: ju.gewehr@hotmail.com

[ii] JUSSARA JACOMELLI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Grupos de pesquisa: AUTEC; Pesquisa em História; Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea. Órgão de fomento: PIBIC/CNPq. E-mail: jacomelli@uri.edu.br

[iii] ALESSANDRA GOBBI SANTOS Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Grupos de pesquisa: AUTEC. Órgão de fomento: BIBIC/CNPq. E-mail: alessadra@uri.edu.br

CONTO "IDÉIAS DO CANÁRIO" DE MACHADO DE ASSIS, UMA INTERPRETAÇÃO ANTROPOLÓGICA EXTENSIVA AO MUNDO DA EDUCAÇÃO

Jussara Jacomelli[i]
Franciele Liberalesso[ii]
Aritana Jacomelli[iii]
Adriana J. Liberalesso[iv]

Considerações Iniciais

Olhares, leituras e escritas, são simbologias carregadas de concepções e de possibilidades. O conto "Idéias do Canário" de Machado de Assis é um conto episódico. Cada episódio envolve o cenário, os comportamentos e as interações dos personagens, o que viabiliza várias leituras. Em vista disso, propôs-se uma interpretação das questões postas, a luz do conceito de "mundo" construído por Rabuske e, concomitantemente, traçando relações com o processo de ensino e aprendizagem. Também, o conto permite leituras interpretando todos os personagens, por isso, a construção foi centralizada em um personagem, o "Canário".

Machado de Assis nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1839 e faleceu em 1908. Sua origem é humilde: filho de operário, mestiço, estudou em escola pública e soube aproveitar as pequenas oportunidades para aprender línguas e oratória. Galgou espaço social, chegando à condição de aristocrata. (NOGUEIRA JR., 2016). Como "jornalista, cronista e romancista" (LOPES, 2007, p. 10), fez várias publicações e, em 1899 publicou "Páginas Recolhidas". Em "Páginas Recolhidas" encontra-se o Conto "Idéias do Canário". (NOGUEIRA JR., 2016).

Desenvolvimento

Antropologia é uma palavra de origem grega: A*nthropos (*homem); *logos (*estudo), ou seja, significa estudo do homem. A Antropologia busca a compreensão do homem como um ser, ao mesmo tempo, biológico, psíquico e sócio-histórico. (ROCHA, 2013). Segundo Brandão (2013, p. 12): “Não somos humanos apenas porque somos racionais ou simbólicos. Somos humanos porque somos seres aprendentes.” Assim, “[...] a Antropologia deve ser pensada como uma forma de educação, [...], a educação pode ser vivida como uma prática antropológica.” (BRANDÃO, 2013, p. 20).

Antropologia e o conceito de mundo em Rabuske

O homem tem sido um tema recorrente na Antropologia. Na percepção de Laplantine (1988, p. 13) “O homem nunca parou de interrogar-se sobre si mesmo. Em todas as sociedades existiram homens que observaram homens.” Para Fouilée, citado por Malpique (1936, p. 13): “O homem é incapaz de se representar o quer-que-seja fora de suas próprias formas.” Assim, por exemplo, na filosofia grega, o homem foi interpretado a partir da perspectiva cosmocêntrica; na cristã, pelas vias da perspectiva teocêntrica e, na moderna, numa perspectiva antropocêntrica. Nessas construções teóricas e temporais, o homem foi motivador de diálogos filosóficos e antropológicos caracterizados por ideias de homem/alma; homem/dual e homem/unicidade. (MONDIN, 1980).

Apesar do predomínio, em determinadas épocas, de paradigmas ou modelos interpretativos específicos, na centralidade sempre esteve o homem. Atualmente, a partir da modernidade, os modelos interpretativos unificadores passaram a ser questionados e a ciência foi alimentada por novas possibilidades. Para Laplantine (1988), uma abordagem pode ser considerada antropológica quando trabalha com as múltiplas dimensões do ser humano na sociedade. Cita, para isso, cinco áreas principais: a Antropologia biológica; a Antropologia pré-histórica; a Antropologia

linguística; a Antropologia psicológica e a Antropologia social ou cultural. A última área caracteriza-se como uma ferramenta que possibilita estudar o homem na sociedade tendo como objetos os comportamentos individuais e suas características distintivas e de descontinuidades no contexto das sociedades das quais participam. Em vista disso, a observação comportamental pode ser realizada tomando-se como critérios o contato, a difusão, a interação e a aculturação.

Rabuske (2008), no mesmo sentido de Laplantine, apresenta a relação homem-mundo. Para ele, o homem é, por natureza, um ser cultural. Não consegue viver no imediato em virtude da não-especialização de seus órgãos e instintos. É um ser aberto ao mundo e o mundo constitui-se na totalidade do concreto espaço de sua vida, bem como, no horizonte da sua compreensão. Ou seja, o homem é um ser-no-mundo, um ser com os outros, um ser social. Ao mesmo tempo em que cria cultura, é resultado da cultura e de um permanente intercâmbio com o seu mundo, de sorte que:

> O mundo da experiência humana já sempre é o *todo da realidade,* a que pertencemos e que nos está aberto. Não se trata apenas de experiência sensível. A experiência humana sempre está penetrada pela compreensão racional, pela avaliação volitiva e emocional, para recordação do passado e pela antecipação do futuro. No nosso mundo da experiência nos encontramos, antes de tudo, como *homens entre homens.* O ser-no-mundo é inseparável do ser-com-os-outros. A compreensão do mundo é social: somente pela relação com os outros homens participamos dum mundo histórico-cultural. (RABUSKE, 1988, p. 38-39).

As colocações de Laplantine e de Rabuske são complementares e consideram a importância da relação homem-sociedade. Consequentemente, situam critérios potenciais para a análise comportamental de um personagem (indivíduo), envolvendo, desde as características distintivas e de descontinuidades no contexto das sociedades das quais participam até o permanente intercâmbio com o mundo vivido, o mundo existencial do personagem, com suas criações e recriações, percepções e leituras.

“Idéias do Canário”: cenários e conceitos de mundo

O conto “Idéias do Canário” de Machado de Assis traz a história de Macedo e de um Canário e suas ambientações. Ambientações que implicam na formação da identidade do personagem. Na leitura do conto é possível identificar três episódios históricos vividos pelo Canário. Cada episódio ocorre em um cenário: o primeiro, numa loja de belchior; o segundo, na casa de Macedo (narrador e provável ornitólogo) e, o terceiro, numa chácara.

Observa-se que o Canário varia seu conceito de mundo conforme os locais onde ocorre a experiência-vida. No primeiro, o mundo é por ele descrito como “[...] uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é o senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira.” (UNAMA, 2016, p.03). No segundo, descreve “[...] um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira.” (UNAMA, 2016, p. 4). No terceiro episódio, descreve o mundo como “[...] um espaço infinito e azul, com o sol por cima.” (UNAMA, 2016, p. 5).

Ao ser indagado, na loja de belquior, sobre o espaço azul e infinito, o Canário descreveu o mundo identificando-o à sua realidade imediata materializada na loja de belquior e atenuada pelo limite da gaiola e de suas ideias sobre sua condição. Contudo, a partir do momento em que foi retirado da loja, reconstituiu sua visão de mundo e, ao ser indagado sobre outras realidades por ele vividas, nega-as.

Historicidade, identidade e educação

Em termos de historicidade, identidade e educação, primeiramente, observa-se que as mudanças nas descrições de mundo feitas pelo Canário estão vinculadas aos cenários imediatos de sua experiência-vida. Nesse sentido, pode-se dizer que o personagem mostra ser dotado de capacidade e facilidade para ambientar-se em

realidades novas. Isso ficou evidenciado nas narrativas sobre o seu entendimento de mundo. Nos três episódios narrados, o Canário descreveu o mundo a partir de sua experiência imediata, demonstrando uma compreensão da própria condição limitada e idealizada.

Mas, de onde vinha à limitação e a idealização da própria condição? No primeiro episódio poderiam estar no ego pessoal ou, talvez, na ignorância alienante de sua condição de prisioneiro. No segundo episódio, a explicação poderia ser encontrada no deslumbramento pela nova realidade. Mas, seria possível aplicar essas mesmas possibilidades em relação ao último episódio? O itinerário narrado mostra que o Canário foi, pelas circunstancias dos acontecimentos, tendo acesso a condições melhores de vida devido à possibilidade de viver em ambientes gradativamente mais amplos, o que lhe permitiria, infere-se, uma visão mais completa e complexa da realidade-mundo. No entanto, o Canário, apesar de ter a possibilidade de ampliar a sua visão de mundo pela incorporação de novas realidades, o faz, negando experiências já vividas e objetivando uma correlação entre sujeito-cenário-ambientação-negação-acomodação. A pergunta possa a ser: Como essa correlação impacta na construção da identidade do Canário, visto que o mesmo absorve os novos ambientes de sua experiência-vida como totalizantes e negando o próprio passado? Disso emana o problema da ruptura, ruptura tanto identitária, quanto histórica.

Observa-se que a negação não significa desconhecimento, mas a vontade de esquecer. Essa vontade evidencia-se na narrativa quando ocorrem as omissões de parte de seu itinerário de vida. No caso da identidade, a negação traz implícito o desejo de anular um passado ou algo não desejado, todavia o tempo e a experiência vivida não podem ser apagados. Nesse sentido, o sujeito passa a conviver com a tensão e o conflito relacionados à sua história e, como componentes de sua identidade particular e de sua identidade como ser social.

No caso descrito, houve uma prerrogativa ascendente em termos de condição social. Ou seja, o Canário saiu de um espaço opressor (a gaiola) para uma gaiola maior e situada numa varanda e, desse, para uma chácara. O último, caracterizado

pela abertura a uma possibilidade de leitura de mundo mais ampla, haja vista, não encontrar-se nele limitadores materiais. No entanto, o personagem continuou negando o passado. O que o faz agir assim? Que tipo de limitador inibe a sua leitura e, consequentemente, restringe a descrição que feita? Numa perspectiva ascendente, a negação do passado menos aprazível, parece simples, sem problemas evidentes para o sujeito. Pode soar, inclusive, lógico. No entanto, qual seria a reação do Canário em caso de uma perspectiva episódica contrária a descrita no texto?

O conto de Machado de Assis trata do homem na realidade individual e social de forma figurada e episódica e, por sua polissemia, permite refletir sobre a educação e, com especial atenção, a escolar. Para Lopes (2007, p. 17), Machado de Assis, em suas construções textuais, tece criticas à escravidão. Igualmente, mostra-se como um crítico da mentalidade brasileira, mentalidade enraizada na cultura que extrapola a própria instituição.

Nesse sentido, pode-se dizer que Machado de Assis, como jornalista, cronista, romancista, mestiço, de origem simples e portador de uma trajetória histórica de ascensão social, presenciou e viveu a materialização do processo de libertação pelas vias da transição do trabalho escravo para o livre. Também viveu a mudança de regime de governo costurado na transição da Monarquia para a República. Esse contexto de transições institucionais e permeado por uma cultura construída e enraizada em um processo de escravatura constituiu-se como alicerce para suas obras, o que se evidencia no Conto tratado neste estudo.

“Idéias do Canário” é uma narrativa que desnuda o encanto do brasileiro com ascensão social em detrimento da própria história. Traz os temas da prisão (escravidão) e da libertação (instituição) e, igualmente, avança, pelas vias da problematização, explorando-os no campo das *mentalidade*s, da *cultura* nacional. O Canário, nesse sentido, pode-se dizer, é uma analogia figurada ao brasileiro que, apesar das possibilidades de libertação, se mantém condicionado às amarras de uma mentalidade que menospreza os menos favorecidos socialmente e enaltece o *status quo.* A obra traz para a reflexão a necessidade de se construir um processo

libertador no campo da *cultura*, da *mentalidade*. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental e processo.

A educação, por ocorrer no processo, requer problematização constante das configurações, possibilidades e dimensões dos atos pedagógicos. No Conto, o deslocamento do Canário de uma gaiola para outra aponta para um processo pedagógico de manutenção da prisão material. Concomitante, a prerrogativa interrogativa mostra-se como estratégia potencial e desencadeadora da possibilidade de libertação a partir da exploração do campo das ideias, das mentalidades, culturas: o questionamento não está circunscrito a realidade imediata, mas à experiência vivida, negada e sonegada nas descrições de mundo do Canário. No processo educativo, o questionamento desencadeia reflexões no campo das mentalidades, ideias, culturas e, por isso, constitui-se como ferramenta para uma melhor interpretação da realidade, estendendo-se desde a sua percepção imediata à percepção da sua complexidade histórica e contextual.

Ao ser traçado um paralelo comparativo entre o itinerário, os episódios e as interações pedagógicas inerentes à vida do Canário com a educação escolar, observa-se a necessidade de se enxergar no processo pedagógico, a unicidade do ser e a condição histórica e social do homem na composição do seu passado, presente e futuro, como referências essenciais e como condição de identidade. Também, evidencia o significado de se explorar, não somente o campo materializado, mas o campo das mentalidades, das culturas, onde se alojam os condicionantes da escravidão e escravização do homem, bem como, os limitadores de suas possibilidades de leituras de mundo.

Conclusão

Para concluir, registra-se que o conto “Idéias do Canário” inscreve-se como um *potencial,* uma *perspectiva*, um texto *aberto*. Não é uma narrativa dada, conclusiva, mas motivadora. Permite ao leitor a ir além, refletir sobre o mundo, a realidade vivida e as relações sociais construindo e potencializando correlações

entre o mundo real e a mente humana. Assim sendo, na perspectiva da realidade do brasileiro e da realidade escolar, questiona-se: Em nome de uma ideia de *status* social, quantas pessoas tendem a construir o movimento de negar e/ou sonegar o próprio passado? Como essa negação e/ou sonegação é absorvida pelo indivíduo? Como esse movimento, caracterizado pelo ato de negar situações menos favoráveis (socialmente) e que, num primeiro momento parece natural, evidência a problemática do ser humano na relação indivíduo/sociedade e na formação do Eu? No lugar do Canário, em um itinerário (como descrito) de ascendência social, a minha, a sua, a nossa atitude, teria sido diferente? E, no caso de um itinerário histórico às avessas à narrativa, haveria a negação/sonegação? Como seria?

Em fim, registra-se que este estudo é o resultado de uma análise antropológica e do desejo de contribuir no universo polissêmico do conto “Idéias do Canário”. Essa leitura permitiu enxergar, na narrativa, na negação-sonegação e nas rupturas descritas, o percurso histórico brasileiro costurado pelo entrelaçar da escravidão e da libertação com seus revezes *identitários* e, igualmente, enxergar a tessitura de uma crítica à mentalidade cultural do brasileiro, alimentada cotidianamente pelos preconceitos sociais.

Ainda, “Idéias do Canário” permite ler e enxergar limites e condicionantes, mas, também, possibilidades pedagógicas fortalecidas pelo mundo da experiência vivida e questionada e, pela capacidade humana de envolvimento volitivo e emocional para recordação do passado e para a antecipação do futuro. Também permite enxergar o homem como sujeito social, histórico e de temporalidade; como ser de conflito e de complexidade; como ser aprendente e de infinitude.

Referências

BRANDÃO, R. C. Algumas palavras sobre a cultura e a educação. In: ROCHA, G. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2013. p. 11-16.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOPES, E. A. “*Homem do seu tempo e do seu país”:* senhores, escravos e libertos nos escritos de Machado de Assis. Minas Gerais: UFMG, 2007. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp044324.pdf>. Acesso em: 14 Ago. 2016.

MALPIQUE, C. *O homem, centro do mundo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1936.

MONDIN, B. *O homem: quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*. São Paulo: Paulus, 1980.

NOGUEIRA Jr. A. Machado de Assis. Projeto Releituras. Disponível em: http://www.releituras.com/machadodeassis_bio.asp. Acesso em: 11 Set. 2016.

RABUSKE, E. A. *Antropologia Filosófica*. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ROCHA, G. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

UNAMA. Idéias do Canário de Machado de Assis. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit_online/machado90.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

---

[i] JUSSARA JACOMELLI é doutora em Desenvolvimento Regional pela UNISC. Professora e pesquisadora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – URI-FW. Projetos de pesquisa e publicações na área das Ciências Humanas e na área das Ciências Sociais Aplicadas. Contato: jacomelli@uri.edu.br.

[ii] FRANCIELE LIBERALESSO é Bacharel em Química Industrial pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – URI-FW.

[iii] ARITANA JACOMELLI é Licenciada em Geografia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – URI-FW.

[iv] ADRIANA J. LIBERALESSO é Bacharel em Administração pela Universidade do Norte do Paraná.

ENCADEAMENTO MIDIÁTICO: MÍDIAS DE REFERÊNCIA PAUTAM A PROBLEMATIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Larissa Rigo[i]
Luciana Menezes Carvalho[ii]
Laísa Bisol[iii]
Letícia Sangaletti[iv]

Introdução

A violência contra a mulher persiste historicamente, apesar de todos os avanços sociais e culturais das últimas décadas. Uma em cada cinco mulheres brasileiras afirma já ter sofrido pelo menos uma vez "algum tipo de violência de parte de algum homem, conhecido ou desconhecido" (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2010). Segundo o Dossiê "Violência contra as Mulheres", os principais tipos de violência são a doméstica e familiar, a sexual, o feminicídio, a de gênero na internet, as violências contra a população LGBTT e o racismo (INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO, online).

Pautadas por esse viés, neste trabalho, delimitamos a violência ao tipo sexual, especificamente ao crime de estupro, este que está previsto no Código Penal Brasileiro desde 2009. Nesse contexto, a mídia tem papel fundamental ao noticiar o estupro, seja pelo seu caráter de denúncia ou pela importância de mobilizar a opinião pública. A objetificação da mulher na mídia, na música, na literatura e nas artes de um modo geral, como reflexo e reforço de uma sociedade que tolera o abuso do corpo feminino, tem sido denominada cultura do estupro[1].

[1] É importante ressaltar que a nossa denominação em torno da cultura do estupro baseia-se em aspectos histórico-culturais, centrado em valores que foram perpetuados em nossa sociedade ao longo das décadas, através da cultura - entendida enquanto modo de vida – do patriarcado, ou seja, os indícios que orientam a posição social da mulher, como submissa ao homem. Carvalho e Moita (s/d) sinalizam esse caráter: "Esses discursos entram em foco a partir de contestações sociais iniciadas na contracultura, um movimento de mobilização social dos anos 1960 que questionava os

Na internet, as redes sociais tornaram-se importante espaço para observação da forma como a cultura do estupro se manifesta na voz da população e, ao mesmo tempo, para que sejam criadas iniciativas de resistência. As notícias sobre o estupro coletivo de uma jovem, em maio de 2016, no Rio de Janeiro, geraram distintas manifestações nas redes sociais. Coletivos feministas, blogs e páginas voltadas para a defesa das minorias atuaram rapidamente e de forma coletiva, gerando uma grande mobilização que acabou por pautar a mídia ou o "jornalismo de referência"[2] (AMARAL, 2004). Por outro lado, foram observados discursos de culpabilização da vítima na internet, muitas vezes pautados pela abordagem machista dos veículos tradicionais.

Este trabalho tem como objetivo analisar de que modo jornais de referência se pautaram nas redes sociais da internet na cobertura do estupro coletivo, sobretudo na problematização da violência contra a mulher, (BLAY, 2003; SANTOS QUEIROZ, 2012), e ainda, em como as redes sociais (sites e vídeos do Youtube) serviram para a denúncia de casos de violência. Partimos da noção de encadeamento midiático (PRIMO, 2008), modo pelo qual os meios se articulam na atualidade na construção e circulação dos acontecimentos jornalísticos. As redes sociais, como micromídia digital, assumem forte potencial para pautar os meios de referência, como é o caso dos jornais. A metodologia empregada é a observação direta não participante, em páginas do *Facebook* e blogs, e análise de conteúdo

valores da cultura ocidental, rompendo com os padrões vigentes da Moral Burguesa –século XVIII e XIX (período em que o sexo oficial é adulto, monogâmico, heterossexual, conjugal e reprodutivo), um período em que não havia abertura para jogos de prazer, as regras eram seguidas a risca em defesa da 'preservação da família'. Estas normas sexuais tornavam as mulheres frígidas e meras coadjuvantes no papel sexual, tinham seus corpos dominados pelo seu senhor com o objetivo de lhes garantir o herdeiro. Assim, voluntariamente, elas passavam a educar seus filhos com os valores patriarcais já introjetados em seu íntimo. Tal rigidez em relação à postura da mulher a transformava na responsável apenas pelos afazeres domésticos. Cabia à 'mulher direita' praticar sua sexualidade apenas para a procriação. Qualquer menção a sexo com prazer estava diretamente vinculada às prostitutas e ao pecado."

[2] Amaral (2004) classifica que jornalismo de referência relaciona-se, "os grandes jornais consagrados econômica e políticamente ao longo da história, que afirmam basearem-se nos principios éticos da profissão. Referimo-nos aos jornais que dispõe prestígio no País, isentando-nos de uma avaliação de sua qualidade. (…) Entendemos como jornais de referencia os que têm prestígio, são hegemónicos e representam posições sociais e simbólicas privilegiadas no campo jornalístico. Outro criterio (…) são as qualidades que os jornais atribuem a si mesmos em relações aos valores jornalísticos." (p. 54-55)

(HERSCOVITZ, 2007) das principais notícias sobre casos de violência contra mulher. Abordaremos, ainda, de forma mais breve, como a violência contra a mulher se apresenta em outros casos abordados pela mídia. Iniciamos então pelo subsídio teórico que norteia essa reflexão: o encadeamento midiático.

Encadeamento midiático: uma perspectiva de análise

Para subsidiar as proposições em torno desta reflexão, nos baseamos em Primo (2008) para entender a forma com que as notícias de um determinado fato – neste caso, a violência contra mulher – se perpetuam por distintos meios. Essa "perpetuação" pode ser melhor entendida, com as denominações de Santaella (2003) com "cultura das mídias" (para designar esse aparecimento das notícias em redes sociais) e "multiplicidade da oferta" de Brittos (2006), enfatizando o acesso que os leitores possuem em diferentes meios.

Baseado nessas duas denominações, o conceito de encadeamento midiático está relacionado, de acordo com Primo (2008) a algumas proposições: a) "A variedade de usos de blogs vêm causando distensões e rearranjos na estrutura midiática contemporânea." (p. 11) e b) "Pode-se dizer que pela primeira vez na história conglomerados midiáticos e produtores independentes podem trabalhar em igualdade de condições tecnológicas". (p. 11) Assim, juntando essa variedade de meios e sua condição de acesso aos consumidores, o conceito de encadeamento midiático, busca, nas palavras do autor: "destacar a inter-relação dos níveis midiáticos." (p. 13) Essa conceituação acaba por modificar a forma de distribuição das notícias:

> Como defende Santaella (2003), as eras culturais se sobrepõem, criando tecidos culturais híbridos. De fato, a centralidade da televisão e de outros meios hegemônicos estão sendo desafiados pela micromídia digital. As informações industrializadas passam a ser debatidas em blogs, o que, em si, revela significativa repercussão política. (PRIMO, 2008, p. 14)

Para então, avalizar de que forma as informações passam a ser debatidas nestas “macromídias”, aqui entendidas como as redes sociais e destacando a inter-relação midiática com o jornalismo de referência, nos detemos a alguns exemplos que são balizados através de um evento midiático que inter-relacionou diversas outras manifestações nas redes sociais: o estupro coletivo de uma jovem do Rio de Janeiro, no dia 25 de maio de 2016.

A notícia do estupro foi veiculada pelo jornalismo de referência. Uma destas, foi noticiada pelo Estadão com o seguinte título: “Aos 14, vítima de estupro coletivo foi apreendida por postar fotos com armas.” O jornal Pioneiro, do Rio Grande do Sul, divulgou a entrevista: “Delegado afastado sustenta que ‘aparentemente’ estupro coletivo no Rio não ficou comprovado.” O título foi seguido pela linha de apoio: “Alessandro Thiers afirmou que primeiro vídeo divulgado sobre o caso, em que a jovem aparece nua, desacordada, ao lado de homens que mexem em sua genitália, não caracteriza o crime”. Ainda nesta linha, o site do G1, publicou a notícia:

Imagem 01

Fonte: G1

De acordo com estes exemplos, é possível observar o que Primo (2008), pontua como “composto informacional midiático”, isto é, os acontecimentos chegam aos atores sociais por diferentes tipos de mídia, que convergem entre si. Nesse primeiro momento, o jornalismo de referência pauta-se em declarações acerca do fato. No entanto, conduzido por uma pressão social, com mais de 800 denúncias

realizadas no Ministério Público do Rio de Janeiro, e a reprodução desta cultura do estupro em comentários das redes sociais, o jornalismo de referência muda seu discurso. Para melhor exemplificar, vamos observar com essa representatividade ocorreu nas redes sociais:

Fonte: Rede Social Facebook

Como as imagens acimas, extraídas de perfis do Facebook demonstram, o crime passou a fazer parte da agenda social, repercutindo em diversos meios. Frente a todas as manifestações, o jornalismo de referência mudou seu discurso, passando do jornalismo declaratório – mantendo sua isenção sobre o fato, para o posicionamento do estupro como um crime:

Imagem 03

Fonte: G1

Do jornalismo declaratório, constituído por manchetes como: “Jovem diz ter sido estuprada”, “suposto estupro”, “jovem tem 17 anos e um filho de três anos”, os jornais noticiam o caso com demonstra a Imagem acima do G1: “foi abusada”. Seguindo esse encadeamento midiático do fato, no dia 26 de maio, o Jornal Extra se posiciona, divulgando uma Campanha, antes mesmo da conclusão do inquérito.

Imagem 04

Fonte: Jornal Extra

A abordagem, tanto das macromídias, quanto do jornalismo de referência nos permite algumas indagações, sobretudo em relação ao papel da mídia frente a temáticas como a da violência contra a mulher.

Além destes aspectos analisados, compreendemos que há, ainda, diferentes formas de representação da violência contra a mulher e que pautam também as manifestações públicas propiciadas a partir da interação possível através da internet.

O *Youtube,* por exemplo, é um *site* que possibilita a postagem de vídeos e permite a interação através de comentários dos espectadores. Neste portal, há uma grande quantidade de vídeos destinados às denúncias da violência contra a mulher e, em função da livre possibilidade de comentários, essa violência em alguns momentos se repete, simbolicamente, através das expressões discursivas de alguns usuários, conotando aspectos irônicos uma vez que os vídeos têm a função justamente de suscitar a reflexão a respeito do tema.

Um exemplo disso é o vídeo “Abuso em público – violência contra mulher (experimento social)”, publicado pelo canal AbudTV em outubro de 2015. O filme possui mais de 1,2 milhões de visualizações e apresenta um casal de namorados dentro de um elevador. Nas cenas, o homem aparece proferindo palavras ofensivas à mulher, além de repudiar a roupa que ela usa e ameaçar agredi-la fisicamente. A produção visa o debate sobre a reação das pessoas diante de situações como esta. Nesse caso apresentado, 41 pessoas que presenciaram a cena do elevador, sendo que apenas duas manifestaram-se a fim de prestar auxílio à vítima. O vídeo finaliza com dados alarmantes a respeito da violência contra a mulher no Brasil.

Dentre os mais de 2.700 comentários publicados no vídeo, a grande maioria de fato problematiza a questão, discutindo aspectos relacionados ao tema proposto. Entretanto, percebemos como esta violência – de maneira simbólica – se repete através de alguns comentários que utilizam expressões como “mulheres apanham porque gostam”, “deveria bater mais” ou, ainda, explicando que mulheres falam muito e, portanto, irritam os homens que, a partir disso, têm o direito de agredi-las.

Como este, existem outros vídeos de denúncia contra a violência e com a participação de pessoas que opinam tanto com comentários construtivos como negativos, como os que acabamos de expor. Percebemos, nestas interações, a tendência de culpar as mulheres por sofrerem violência além de enfatizar estereótipos a respeito do sexo feminino.

Nessa perspectiva, podemos tomar como exemplo desse agendamento midiático, o surgimento do coletivo feminista Não Me Kahlo em 2015, com o objetivo de, conforme informações da página oficial no *Facebook*, reunir pessoas com

interesse em aprofundar os estudos acerca do feminismo, compartilhar ideias sobre o tema, além de também promover ações que busquem a luta por direitos das mulheres e a efetivação dos direitos já conquistados.

Em apenas oito meses a página do *Facebook* obteve 150 mil seguidoras e já em 2016, ultrapassou 700 mil, além de outras redes sociais, como Twitter (36 mil seguidores) e do site, que tem mais de 100 mil visualizações. Esse protagonismo proporcionou que várias campanhas fossem replicadas e utilizadas como forma de denúncia de situações de violência contra mulher.

Como é o caso da campanha #jornalistas contra o assédio, promovida por jornalistas do sexo feminino, mas compartilhadas no site e nas páginas de redes sociais. Para divulgar a campanha em prol das profissionais do jornalismo que sofrem assédio, sobretudo a jornalista do Portal IG que foi assediada por um cantor de funk em uma entrevista, e depois de divulgar os fatos ter sido demitida, o coletivo Não Me Kahlo utilizou posts do Twitter e do Facebook em seu site, para noticiar e propagar a campanha.

Diante disso, entendemos as reflexões de Bordieu (2002), que instiga questionamentos sobre as invariáveis que permanecem apesar das mudanças muito claras no que diz respeito a mulher e as relações. Sendo assim, nos perguntamos também: se existem pessoas que preocupam-se com a questão e utilizam-se dos novos meios para problematizar a respeito da violência contra a mulher, porque ainda existem aqueles apoiados em uma história tradicionalmente constituída sob o viés do machismo e da dominação masculina?

Considerações Finais

Por meio da observação que fora pautada pela temática da violência contra mulher, notamos as redes sociais e os blogs como um espaço de discussão agendado pelo jornalismo de referência, em que os comentários das notícias divulgadas nas redes sociais se transformam não somente em problematização em

favor a violência da mulher, mas em discurso de ódio, em que a vítima é questionada frente à situação sofrida.

Por outro lado, as mídias de referência estão cada vez mais se pautando pelas discussões das páginas de redes sociais e blogs para inserir em suas pautas as problematizações delas oriundas, especialmente no que tange às questões ligadas à violência sexual de gênero.

Desse modo, compreendemos que a temática da violência contra a mulher está cada vez mais sendo utilizada por mídias alternativas, como o Youtube e as redes sociais como Facebook e Twitter, para poder disseminar informações e denunciar crimes como estupro e assédio moral, entre outros, mesmo que mídias tradicionais já tenham publicado notícias sobre tais temas.

Observamos, ainda, que além do encadeamento midiático, as questões de violência contra a mulher, assim como tantas outras temáticas relevantes, pautam a interação social no que diz respeito às mídias sociais, isso porque, ao discutir positivamente a respeito das problemáticas ou, pelo contrário, suscitar a propagação da violência, neste caso simbólica, o consumidor dos produtos audiovisuais na internet baseia-se nas referências que obteve sobre o assunto, até então.

Referências

AMARAL, Marcia. **Lugares de fala do leitor no Diário Gaúcho.** 2004. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

BRITTOS, V. C. **Televisão, concentração e concorrência no capitalismo contemporâneo**. In: BRITTOS, V. C. (ed.), Comunicação na fase da multiplicidade da oferta. Porto Alegre: Nova Prova, 2006. p. 21-45.

CARVALHO, Ana Maricia, MOITA, Lidia. **Violência de gênero em uma perspectiva contemporânea: reflexões acerca da cultura do estupro**. Disponível em: < http://docplayer.com.br/7000647-Violencia-de-genero-em-uma-perspectiva-contemporanea-reflexoes-acerca-da-cultura-do-estupro.html> Acesso em: 22 de agosto, 2016.

Fundação Perseu Abramo. **Mulheres Brasileiras nos Espaços Público e Privado . Sesc, 2010**. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/pesquisas/pesquisa-mulheres-

brasileiras-nos-espacos-publico-e-privado-fundacao-perseu-abramosesc-2010/.> Acesso em: 22 agosto 2016

MIRANDA, Amanda Souza. Ponto de vista: falar sobre gênero é necessário. In: **OBJETHOS - Observatório da ética jornalística**, 1/6/2016. Disponível em: < https://objethos.wordpress.com/2016/06/01/ponto-de-vista-falar-sobre-genero-e-necessario/> Acesso em: 29 agosto 2016

NOBREGA, Camila. PAIVA, Cinthya. Mulheres se mobilizam pelas redes para denunciar a cultura do estupro. Coletivo Intervozes. In: **Carta Capital** , 3/6/2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/mulheres-se-mobilizam-pela-internet-para-denunciar-a-cultura-do-estupro> Acesso em: 28 agosto 2016

PRIMO, Alex. Interney Blogs como micromídia digital: Elementos para o estudo do encadeamento midiático. In: **17° Encontro Anual de Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, 2008, São Paulo. Anais... , 2008. p.1 – 17.

SANTAELLA, L. Culturas e artes do pós-humano: **da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

[i] LARISSA RIGO é Jornalista. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Comunicação – PUCRS. E-mail: lary_rigo@yahoo.com.br

[ii] LUCIANA MENEZES DE CARVALHO é jornalista, doutora em Comunicação (UFSM). Professora adjunta nos cursos de Jornalismo e Relações Públicas da UFSM – campus Frederico Westphalen. E-mail: luciana.carvalho@ufsm.br

[iii] LAISA BISOL é Jornalista. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras, Literatura Comparada – UFRGS. E-mail: leticiasangaletti@hotmail.com

[iv] LETÍCIA SANGALETTI é Jornalista. Professora substituta nos cursos de Jornalismo e Relações Públicas da UFSM – campus Frederico Westphalen. E-mail: laisabisol1@gmail.com

ANTROPOLOGIA: JOGO, MEMÓRIA E SUPERSTIÇÕES

Leandro Bazanella[i]
Leonardo Sefovitz[ii]
Jussara Jacomelli[iii]

Introdução

As superstições fazem parte das tradições, dos costumes, que passam de geração para geração. São conhecimentos caracterizados como populares e singulares porque fazem parte do imaginário, das crenças e da memória de um povo. Por isso, buscou-se explorar as superstições, que constituem crenças e práticas vivenciadas no cotidiano das pessoas, como caminho potencial para o desenvolvimento de atividades na disciplina de Educação Física. Isso com a finalidade de contribuir para que o aluno reflita sobre suas heranças culturais, seu mundo, os conceitos construídos e seus motivadores.

Antropologia: Jogo, Memória e Superstições

A palavra Antropologia significa estudo do homem. "A*nthropos* = homem; *logos* = estudo." (ROCHA, 2013, p. 28). A antropologia diferencia-se das demais ciências que tem o mesmo objeto de estudo, por sua intensão totalizante, ou seja, por entender o homem como "[...] um ser ao mesmo tempo biológico, psíquico e sócio-histórico." (ROCHA, 2013, p. 29). Nesse sentido pode-se dizer que o homem é um ser de cultura. A linguagem é uma das suas maiores construções culturais. Mondim (1980) explica que a linguagem é um sistema de símbolos que possibilita a comunicação entre os homens. Esses símbolos mostram a pluralidade cultural e as diferenças que existem entre os povos.

Para Rocha (2013), cultura é a maneira de viver de um povo, grupo, país ou pessoa, deve ser vista nas múltiplas relações que são estabelecidas com a economia, política e outros. A palavra cultura, não deve ser utilizada no singular e sim no plural: culturas, porque deve ser entendida como sistema de significados e símbolos desenvolvidos historicamente. Por exemplo, existem povos e suas culturas; grupos e suas culturas.

Nesse entendimento, Antropologia e Educação cruzam caminhos. Ambas tem o homem como base comum de reflexão. Ou seja, pode-se dizer que, apesar de serem ciências específicas, são complementares e a complementaridade permite a reflexão e autorreflexão sobre o processo de ensino e seus significados e resultados. Por isso, o uso do conhecimento antropológico e/ou do método antropológico no ensino é fundamental. A escola não deve valorizar somente a cultura interna (vinculada ao seu espaço), deve buscar a cultura que se encontra também além do seu espaço, expresso na vida, no cotidiano das pessoas. Ou seja, a escola precisa fazer uso da pesquisa de campo do/no seu interior e fora dele.

Ao longo do tempo histórico do homem, as simbologias tem sido importantes. Às vezes, a própria palavra, além de ser ela mesma simbólica, é carregada por um discurso recheado de “outros” signos, como as parábolas bíblicas. Por exemplo, a fumaça, além de carregar o signo do fogo, também tem sido muito utilizada para a comunicação de fatos e acontecimentos. Na Bíblia, na narrativa sobre o nascimento de João Batista, é possível verificar a fumaça como sinônimo de comunicação. A fumaça estava, naquele caso, carregada da simbologia da vida. A importância não se encontra em si mesma, mas no que comunica, ou, conforme Mondin (1980), na “coisa de que é signo”:

> Por signo entende-se algo que existe por outra coisa diferente, que indica algo diverso de si mesmo: por exemplo, a fumaça supõe o fogo, a pomba traz à mente a ideia de paz etc. É, portanto, da essência do signo o ter caráter intencional: quer dizer, atrai a atenção não sobre si, mas sobre a coisa de que é signo. (MONDIN, 1980, p. 141).

Existem muitas espécies de signos, a exemplo dos gestos, das sinalização, da língua escrita e falada, entre outros. Nesse estudo, soa-nos importante considerar a classificação dos símbolos como naturais e artificiais. Mondin (1980, p. 141) coloca como signos naturais, por exemplo, a fumaça - signo de fogo -, as nuvens - signo de chuva iminente e, como artificiais, a pomba - signo da paz, entre outras. Na combinação do signo natural e artificial surge o mito, a superstição, uma linguagem figurada que, de alguma forma transmite ideias, valores.

As superstições trazem simbologias, signos de crenças populares que não possuem explicação científica. As superstições são criadas pelo povo e costuma passar de geração para geração. Segundo Laraia (2009) a herança cultural condiciona o modo das pessoas verem o mundo. As superstições evidenciam um conhecimento singular impregnado na cultura popular. Nem mesmo a mídia conseguiu abafar o poder das superstições, ao contrário, passou a fazer uso delas nas telenovelas, filmes e outros. As superstições fazem parte da vida em sociedade. Praticamente todas as pessoas já ouviram ou fizeram uso de alguma superstição.

Homem e superstições

Rabuske (2008) e Mondin (1980) situam o homem como ser de inteligibilidade, cultura e incompletude, destacando-se como ser de comunicação – simbologias e signos. Tendo presente esse conceito de homem, entendeu-se que, a criação de um jogo explorando a memória seria o ideal. Então se fez, para isso, uso de superstições. Segundo Ferreira (1999, p. 1907), superstição vem do latim *superstitione* e está relacionada a algum tipo de sentimento:

> Sentimento religioso baseado no temor ou na ignorância, e que induz ao conhecimento de falsos deveres, ao receio de coisas fantásticas e a confiança em coisas ineficazes; crendice.
> Crenças em presságios tirados de fatos puramente fortuitos.
> Apego exagerado e/ou infundado a qualquer coisa.

Assim, tendo presente que a superstição está relacionada a algum tipo de sentimento, seja religioso, seja proveniente de fatos fortuitos ou de apegos a algo ou

alguma coisa, para a construção do jogo da memória proposto, fez-se uso das seguintes superstições:

- ✓ Encontrar um trevo de quatro folhas traz muita sorte.
- ✓ Chiclete engolido gruda no estômago.
- ✓ Desenhar um Sol no chão faz a chuva parar.
- ✓ Tomar manga com leite pode ser mortal.
- ✓ Não faça careta, pois, se bater vento em seu rosto, você pode ficar assim para sempre.
- ✓ Se você não quer casar, basta pedir para alguém varrer seu pé.
- ✓ A pimenta pode afastar o mau olhado e a inveja.
- ✓ Palma da mão coçando é sinal de dinheiro chegando.
- ✓ O chinelo virado pode matar sua mãe.
- ✓ Guarda-chuva aberto dentro de casa atrai azar.
- ✓ Passar por debaixo de uma escada traz azar.
- ✓ Usar roupa branca no primeiro dia do ano traz paz, sorte e saúde em todos os dias do ano.
- ✓ Visitas indesejadas? Coloque uma vassoura atrás da porta.
- ✓ Deixar a bolsa no chão é pedir para que o dinheiro vá embora.
- ✓ Quebrar um espelho resulta em sete anos de azar.
- ✓ Quem brinca com fogo, faz xixi na cama.
- ✓ Assobiar à noite atrai cobras.
- ✓ Se uma pessoa comer carne na Sexta-feira Santa, poderá se transformar num cavalo.
- ✓ Sapo morto de barriga para cima é indício de chuva.
- ✓ Encontrar um gafanhoto verde dentro da residência é indicativo de sorte futura.

O jogo

Com as superstições descritas, foi construído um jogo da memória para ser utilizado no Ensino Fundamental, ideal para alunos do 4º ao 9º ano e apresentando os seguintes objetivos:

- ✓ Contribuir para a memorização de imagens, observando semelhanças e diferenças, desenvolvendo e aperfeiçoando o raciocínio, incentivando a criação de relações entre as imagens e a localização delas no jogo.
- ✓ Permitir aos jogadores estabelecer suas táticas e observações. É um jogo que possui regras simples e pode ser jogado por crianças de todas as idades. As crianças, com o jogo, adquirem novos conhecimentos, novas habilidades, trabalham pensamentos lógicos e melhoram a capacidade de interpretação.
- ✓ Estimular a coordenação motora fina.
- ✓ Promover a socialização, o respeito mútuo, a confiança e a solidariedade.

Com as superstições e os objetivos descritos foi criado um jogo da memória, no qual o educando terá que associar a superstição à imagem, além de seguir vários outras regras, conforme segue:

- ✓ Estabelecer o número de jogadores. Ideal para duplas.
- ✓ Dispor todas as cartas, com as figuras viradas para baixo, em uma mesa ou suporte para o jogo.
- ✓ Ao lado das cartas, colocar a folha com as superstições.
- ✓ Sortear o jogador que dará início ao jogo.
- ✓ O primeiro jogador, após escolher uma carta, deverá virá-la para identificar a figura que contém. Em seguida, procurar a mesma figura dentre as restantes cartas. Se encontrar o par na primeira tentativa, o jogador deve relacionar a imagem a uma superstição constante na folha. Encontrado o par igual e tendo descoberto a superstição, o jogador poderá virar outra carta e procurar outro par. Caso contrário, se a segunda carta for diferente da primeira, ou se a relação com a superstição for errada, deverá devolver as duas cartas para a posição inicial e passar a vez para o outro jogador.
- ✓ O jogador que fizer maior número de pares poderá contar aos colegas às superstições que conhece ou passar a palavra.

Figura 01: Imagens para o Jogo da Memória Superstição e Cultura

Fonte: Anúncios publicitários (2016).

As imagens devem ser duplicadas para a formação de pares. Todas as cartas devem ter o mesmo tamanho. Ao finalizar o jogo, os envolvidos poderão conversar sobre superstições e contar para os colegas as que souberem. Assim, fazendo uso

da Antropologia Cultural na Educação, oportunizar-se-ão novas aprendizagens. Brandão (2013, p. 12) diz que:“Não somos humanos apenas porque somos racionais ou simbólicos. Somos humanos porque somos seres aprendentes.” Além disso, conforme Rocha (2013p. 136-137), a Antropologia da Educação, exige:

> [...] o trabalho de campo, em geral traduzido nos estudos sobre o cotidiano, ou seja, estudos que buscam investigar o cotidiano de uma escola, de espaços educativos não formais, de um grupo, de uma comunidade, de uma aldeia, de um gueto, de uma instituição, enfim.
> Em outros termos, [...] – passar do estudo do cotidiano na escola para a educação do cotidiano que cerca a escola. [...] ter sempre como eixo de estudos a observação de e no cotidiano.

Considera-se também que, por ser uma atividade que é elaborada com conhecimento de senso comum, permite a participação de todos, porque quem não sabre superstição vai vir a tomar conhecimento sobre elas. Além disso, oportunizará ao aluno e ao professor refletir sobre crenças e sentimentos e, consequentemente, valorizar a pluralidade de conhecimento e possibilidades de construí-los.

Conclusão

A brincadeira do jogo de memória relacionado com superstições locais e regionais estimula a imaginação e a pesquisa junto a amigos e familiares sobre superstições. Explorada na disciplina de Educação Física, esta atividade estará auxiliando na aprendizagem do educando como um todo. Contribuirá para com o aprendizado da matemática - a tabuada, a partir, por exemplo, da assimilação e decoração dos números de pares e cartas conquistados; da língua portuguesa, ajudando na alfabetização, leitura e oratória, visto que praticamente todos ouvem falar em alguma superstição e passam a querer socializar; da educação artística, pela presença de formas, como o cubo, triângulo, quadrado, retângulo, esfera e círculos nas imagens. Além disso, permite ao professor auxiliar o educando a explorar a sua capacidade para estabelecer relações de parceria, controlar a emotividade, explorar a memória e a fazer uso de sua capacidade de raciocínio

lógico. Também, o uso do conhecimento antropológico e/ou do método antropológico de pesquisa de campo no ensino, permite que a escola busque o conhecimento expresso na vida, no seu e no cotidiano das pessoas. O jogo da memória baseado em superstições alimenta o imaginário das crianças que, com certeza, irão socializar com seus familiares e, ao assim fazerem, conhecerão novas superstições. Com isso, indiretamente, à escola, na disciplina de Educação Física, estará promovendo a pesquisa de campo.

Referências

BRANDÃO, R. C. Algumas palavras sobre a cultura e a educação. In: ROCHA, G. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2013. p. 11-16.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

LARAIA, R.B. **Cultura:** Um conceito Antropológico. 23 ed. Rio de janeiro: Zahar, 2009.
MONDIM, B. **O homem, quem é ele?** Elementos da Antropologia Filosófica. 5 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

RABUSKE, E. **Antropologia Filosófica.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ROCHA, G. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

[i] LEANDRO BAZANELLA é Acadêmico do Curso de Educação Física, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: leandro_bazanella26@hotmail.com.

[ii] LEONARDO SEFOVITZ é Acadêmico do Curso de Educação Física, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: leonardo_sefovitz@hotmail.com.

[iii] JUSSARA JACOMELLI é Mestra em História; Doutora em Desenvolvimento Regional; Professora e Pesquisadora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: AUTEC; Pesquisa em História; Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea. E-mail: jacomelli@uri.edu.br.

LITERATURA E RESISTÊNCIA: *PONCIÁ VICÊNCIO*

Liliane Gloria Martinelli Zatti[i]
Denise Almeida Silva[ii]

Este trabalho analisa o romance *Ponciá Vicêncio,* de Conceição Evaristo, a fim de identificar os diferentes tipos de resistência praticados pela protagonista – cultural, emocional, social-, bem como seus deslocamentos físicos e psicológicos.

O romance narra a história de Ponciá Vicêncio, uma menina do interior que mora com a mãe, o pai e o irmão nas terras de um antigo senhor de escravos, o qual, apesar da abolição da escravatura ter se passado já há algum tempo, continua se valendo do trabalho de alguns dos seus ex-escravos, dentre os quais o pai e irmão de Ponciá. Devido a esse trabalho, estes não vêm visitar a esposa e filha (irmã) muito seguidamente.

Em sua juventude, Ponciá, cansada da vida no interior, muda-se para a cidade na esperança de melhorar de vida e levar a mãe e o irmão para morarem com ela (o pai já havia falecido). Consegue um emprego de empregada doméstica, uma casa e um marido também, mas estes são muito diferentes do que havia idealizado: o trabalho é exaustivo, o salário pouco, a casa não passa de um barraco, e o marido, tão explorado quanto ela, é por vezes violento.

Ponciá volta para sua terra, mas sem sucesso em localizar sua mãe e o irmão, e retorna à cidade grande. Sente-se sozinha, vazia e sem propósito, e passa a maior parte de seu tempo recordando o passado como forma de se evadir do presente. /O irmão de Ponciá também vai para a cidade, mas os dois permanecem sem contato até que, um dia, em plantão na estação de trem, reencontra a irmã e a mãe, que viera à busca dos filhos. Por essa época, Ponciá, debilitada física e emocionalmente, havia perdido o juízo, mas intuía que precisava voltar para casa.

Após esse breve resumo da obra, parte-se então a pensá-la a partir de suporte teórico, que se inicia pelo ensaio, “Dos sorrisos, dos silêncios e das falas”

(2009) também de Conceição Evaristo. Nesse texto, a autora explora, principalmente, as formas de resistência das mulheres negras escravas. Ressalta que as "[...] mulheres africanas escravizadas nas Américas e suas descendentes procuram-se adaptar às circunstâncias, mas, sutilmente sempre se movimentaram, buscando criar táticas e enfretamento." (EVARISTO, 2009, p. 4).

Essas táticas variam de acordo com situação. Escaravas, mal tratadas e sem perspectivas, as mulheres negras resistiam à privação da liberdade de formas sutis, dentre as quais o mascaramento da solidão. Nesse contexto, as estratégias utilizadas podiam ser tão frágeis como um gesto, ou um sorriso, pois, como Evaristo raciocina, citando Hafner, "o sorriso da mulher negra é: a um só tempo uma máscara atrás da qual ela se esconde e um escudo para se proteger da dor da sobrevivência." (HAFNER, *apud* EVARISTO, 2009, p. 2). Cantar e sorrir, são, como lembra Evaristo "[...] antídotos naturais contra a dor, extraídos do próprio corpo" (2009, p. 3).

Outra forma de resistência e superação citada no ensaio é o canto, esse mais especificamente no contexto das mulheres negras norte-americanas, mas, que também pode ser visto no contexto de resistência da história brasileira: "[...] ao cantar *blues*, as afro-americanas exercitam um modo de enfretamento ao stress diário, ao qual estão submetidas na sociedade americana" (EVARISTO, 2009, p. 3).

No Brasil, são conhecidos os vissungos, cantos escravos que marcavam o ritmo dos trabalhos, acompanhando o labor na mineração e na agricultura, e em inúmeras situações do cotidiano. Neste último contexto, cumpriam a função de informar sobre tudo o que acontecia, como alertar sobre fogo nos campos, perseguir a caça no mato, fugir para os quilombos, proteger contra feitiços ou ainda ironizar o alimento servido por seus senhores a eles. (VISSUNGOS, s.d.).

As formas de resistência citados no ensaio não são necessariamente as mesmas presentes no romance. Embora a arte seja, também, uma das formas de resistência, é ao manuseio do barro, ao invés do canto, que a narrativa do romance destaca.

A mãe de Ponciá usa do canto e, sobretudo, do manuseio criativo e artístico do barro como forma de escape: “A mãe fazia panelas, potes e bichinhos de barro. (...) Depois de seco, a mãe punha os trabalho para assar num forno de barro também” (EVARISTO, 2003, p. 21). Como o seu filho, Luandi, e seu marido trabalhavam nas terras dos brancos e demoravam, às vezes, meses para voltar para casa, a mulher ficava sozinha com filha, e precisava de algo que a distraísse da falta que o filho e o marido faziam. Também a morte do marido, alguns anos depois, influencia para que a mãe de Ponciá continue com o manuseio do barro, que acaba também sendo uma das poucas formas de renda da família.

Outras formas de resistência são ainda praticadas. Sabe-se que, entre os escravos, o suicídio era uma forma de enfrentamento: considerado como mercadoria, a subtração de si mesmo ao seu senhor representava não só o fim da escravidão para o escravo, como o furto de si mesmo da propriedade daquele. Assim, cita-se a tentativa de suicídio do avô de Ponciá, o qual, não suportando todas as humilhações, sofrimentos e maus tratos, tenta, em desespero, evitar sua prolongação, “Numa noite, o desespero venceu. Vô Vicêncio matou a mulher e tentou acabar com a própria vida. Armado com a mesma foice que lançara contra a mulher, começou a autoflagelar decepando a mão” (EVARISTO, 2003, p. 51).

Quanto a Luandi, irmão de Ponciá, que também trabalhava em regime escravo, mesmo anos após a abolição, a saída encontrada é a ida para a cidade em uma tentativa de conseguir novas oportunidades e uma vida mais digna. Lá chegado, Luandi conhece um soldado chamado Nestor, que acaba oferecendo-lhe um emprego de faxineiro na delegacia.

Luandi fica encantado pelo fato de Nestor, que é negro, é um soldado. Cria esperança de que na cidade os negros também podiam mandar: se assim também sucedesse com ele, não estaria mais fadado à vida de escravidão que vivenciara no interior. Posteriormente Luandi, com a ajuda de Soldado Nestor, consegue o emprego de soldado, o que significa, para ele, ter poder, mandar e ser respeitado como nunca havia sido na sua vida até então: “Agora ele era soldado. Tinha o poder de mandar. Tudo seria mais fácil, até para procurar a irmã. Fardado com roupa do

poder, entraria me qualquer lugar, seria respeitado por todos" (EVARISTO, 2003, p. 122).

Posteriormente, já soldado, em seu primeiro dia de trabalho, Luandi encontra a irmã na estação de trem. Deseja então retornar ao interior com a família. Nada mais importa, e desconsidera o poder e o respeito que teria com a farda. Percebe que o mais importante não era o poder que vinha com a vestimenta, mas sim, viver em comunidade e ajudar as pessoas nos seus momentos de necessidade: "...acreditava que ser soldado era a única e melhor maneira de ser, tinha feito agora uma nova descoberta. Compreendera que sua vida, (...) só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas" (EVARISTO, 2003, p. 127).

A protagonista, Ponciá Vicêncio, quando no interior também utilizava do manuseio artístico do barro com de forma de resistência a sua realidade. Juntamente com mãe, a menina aprendeu a lidar com o barro e a expressar-se através de seu manuseio. Na cidade, porém, perde o contato com essa forma de expressão. A vida é difícil para Ponciá, com um emprego cansativo, em que o salário é pouco; sua casa não passa de um barraco em favela da cidade. Aumentam a cada dia a saudade do interior, do rio em que ela buscava a argila e a vontade do manuseio com o barro. Seu marido não a compreende e não consegue ajudá-la, e por vezes acabava sendo violento com ela.

Com todas essas dificuldades, Ponciá sente que não há saída, nada que possa fazer para mudar sua situação. Ademais, mesmo que quisesse, pouco poderia fazer, pois torna-se progressivamente ausente, até chegar à loucura. Inicialmente, "[...] gastava todo o tempo com o pensar, com o recordar. Relembrava a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava nem inventava nada para o futuro" (EVARISTO, 2003, p. 18).

Recorda o passado como uma forma de evadir o presente. "Ponciá gostava de ficar sentada perto da janela olhando o nada" (EVARISTO, 2003, p. 18). Essa reação de negar a realidade é a sua forma de resistência à vida que leva na cidade. Sem o manuseio do barro, Ponciá passa a evadir a realidade com divagações, nas

quais passava a maior parte do dia presa ao passado e completamente alheia a seu presente. Era nisso que Ponciá pensava, estava resistindo a sua realidade com lembranças de momentos do passado que a fizessem esquecer de todos os sofrimentos presentes em sua vida.

Com o tempo, sua depressão aumenta e, com ela, a incapacidade de reagir: “Toda noite ela contemplada o desleixo da casa, a falta de anseio que lhe incomodava tanto, mas faltava-lhe coragem para mudar aquela ambiência” (EVARISTO, 2003, p. 25).

Como já comentado no início da análise, a mãe de Ponciá utiliza o manuseio artístico e utilitário do barro para resistir à saudade do filho e posteriormente à morte do marido, à mudança dos filhos para a cidade e às dificuldades de uma vida pobre no interior.

Como se vê, a tentativa de suicídio do avô de Ponciá, o alheiamento da realidade presente, a fuga para a cidade grande em busca de melhores condições de vida, e a prática do manuseio artístico e utilitário do barro são formas de resistência, tentativas de escapar de uma realidade abusiva, e de mudar o destino que foi aparentemente imposto ao negro escravo e a seus descendentes, o do sofrimento.

A análise de formas de resistência no romance é melhor dimensionada através do suporte teórico provido pelo ensaio “Narrativa e Resistência”, de Alfredo Bosi. Logo no início do texto, o autor afirma que “Resistir é opor a força própria à força alheia” (BOSI, 1992, p.11). Como pode ser visto a partir do romance de Evaristo, isto é o que fizeram, a partir dos recursos de que dispunham, cada um dos personagens já citados.

Pensou-se, até agora, a construção dos personagens e as formas encontradas por eles para resistir às formas de privação e cerceamento da liberdade enfrentadas. Passa-se agora a reflexões ocasionadas a partir do ensaio “Narrativa e resistência”, de Alfredo Bosi. Em seu texto, o autor a”, não relata formas de resistência mas, sim, a forma com que a própria literatura é uma forma de

resistência, uma maneira de tornar visível certas realidades que autores sentem-se na posição de compartilhar.

Especificamente pensando a resistência na arte literária, Bosi (1992) reconhece a existência da resistência como tema e como processo inerente à escrita, visto que a resistência pode ser apresentada como tema principal de uma obra, ou a própria escrita pode ser uma forma de resistência, sem que necessariamente o tema da obra seja resistência.

Ambas as formas são e podem ser usadas por escritores(as) com a intenção de mostrar uma realidade. Segundo o autor,

> Deve-se, porém, aprofundar o campo de visão. E detectar em certas obras, escritas independentemente de qualquer cultura política militante, uma tensão interna que as faz resistentes, enquanto escrita, e não só, ou não principalmente, enquanto tema. (BOSI, 1992, p. 22)

Bosi também alerta para os valores e antivalores, tais como “liberdade e despotismo; igualdade e iniquidade; sinceridade e hipocrisia; coragem e covardia; fidelidade e traição” (BOSI, 1992, p.14) que podem ser tematizados. Conto, salienta que “não são esses valores em si que distinguem um narrador resistente de um militante da mesma ideologia. São os modos próprios de realizar esses valores.” (BOSI, 1992, p. 16).

O narrador, ao fazer a escolha por uma escrita resistente, não quer necessariamente dizer que seja ou se identifique como militante, mas a sua escrita pode influenciar grupos militantes e servir de alicerce para a resistência. “Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do eu aos valores ou antivalores do seu meio.” (BOSI, 1992, p. 15)

Para finalizar, o autor diz que “o espaço da literatura, considerado em geral como o lugar da fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente” (BOSI, 1992, p. 27). Uma narrativa de resistência, em suas diferentes formas, como já comentado, pode ser, sim, importante para transmissão de uma realidade desconhecida do

público, como também um incentivo para a continuidade da resistência me suas várias formas.

No romance *Ponciá Vicêncio* é possível perceber claramente que o enfrentamento à escravidão é tematizado; visivelmente os personagens apresentam diferentes formas de resistir as suas similares realidades, mas de acordo com as peculiaridades de cada um. Mas, seria a obra em si uma forma de resistência? Pensa-se que sim, pois com essa escrita denunciadora de uma realidade muitas vezes desconhecida, a autora, Conceição Evaristo, torna a sua escrita uma resistência à sociedade, que tenta mascarar e encobrir a realidade vivida por muitos, a exemplo do irmão de Ponciá, Luandi e seu pai, que ainda são escravos ano após a abolição, ou da própria Ponciá, a quem os constrangimentos econômicos e sociais de viver à margem da sociedade escravizam. Essa realidade, infelizmente, ainda existe e é denunciada na obra, o que a torna uma obra duplamente resistente, já que seu tema é, também, resistência, apresentando como valores a liberdade e a igualdade, os quais contrastam com antivalores tais como a escravidão e formas de desigualdade social e econômica.

Foi possível perceber que quase todos os personagens apresentam alguma forma de resistência às suas realidades. Especifica-se a resistência cultural, pelo fato de Ponciá e sua mãe ainda utilizarem o manuseio com o barro, tanto de forma artística como utilitária. Emocional, pelo fato de Ponciá ter sido levada por suas emoções e não conseguir controlar seus devaneios, que passa a tomar a maior parte de seus dias, até que perde totalmente o contato com a realidade. Resistência social, pois apesar de saberem das dificuldades de sair do interior para a ir para a cidade, e com pouco, estudo os irmãos fizeram isso, resistindo ao desencorajamento imposto pela sociedade. Evidenciam-se, assim, deslocamentos físicos e psicológicos por que os personagens passam durante suas trajetórias.

Acredita-se, ainda, que o romance *Ponciá Vicêncio,* além da resistência ser um dos temas, é também uma obra que por si só já é uma forma de resistência; seu texto apresenta uma realidade a que muitos de nós não estamos acostumados ou expostos.

Estudada desta forma, *Ponciá Vicêncio* identifica-se não somente como obra literária, por seu fazer artístico, mas também por seu papel social, como obra denunciadora de uma realidade que, guardados diferentes contextos, ainda hoje é existente.

Referências

BOSI, Alfredo. *Narrativa e resistência*. 1992. Disponível em: <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2577/2207>Acesso em: 22/07/2016

EVARISTO, Conceição. Dos sorrisos, dos silêncios das falas. 2009. In: *Nossa escrevivência* [blog]. Maricá, Rio de Janeiro (Br): Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/>. Acesso em: 23/08/2015.

EVARISTO, Conceição*. Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições. (2003)[2006].

VISSUNGO: o canto dos escravos no trabalho. In: *Historiahoje.com.* Disponível em: <http://historiahoje.com/vissungo-o-canto-dos-escravos-no-trabalho/>. Acesso em: 10/09/016.

[i] LILIANE GLORIA MARTINELLI ZATTI é acadêmica do Curso de Letras – Inglês e bolsista de iniciação científica na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen. Contato: liliane_gmz@hotmail.com.

[ii] DENISE ALMEIDA SILVA é Professora Doutora em Letras (UFRGS), e docente do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI /FW, no PPGL e Graduação. Contato: dnsalmeidasilva@gmail.com.

NEGROS EM POEMAS: VOZES, RITMOS E DRAMAS

Lizandro Carlos Calegari[i]

A literatura de expressão afro-brasileira tem se revelado bastante rica em seus temas e em suas formas. Graças ao trabalho de um grupo significativo de artistas, é possível ler, tanto em prosa quanto em verso, uma outra história relativa aos negros. Trata-se de uma história narrada de um ponto de vista particular e, por isso mesmo, repleta de dores e de traumas, mas também de conquistas e de alegrias, em que a cor preta é exaltada com gotejos de resistência e de esperança. Assim, se, por um lado, vislumbram-se temáticas atinentes à escravidão, ao preconceito e à exclusão, por outro, assiste-se à celebração dos mitos, dos costumes e das tradições que tanto orgulham a comunidade negra. Esses avanços, infelizmente, devido aos malogros históricos, são lentos e, não raras vezes, marcados pelo azedume de uma elite que não aceita que uma outra "verdade" entre em conflito com a "verdade" reproduzida oficialmente.

Assim, quando se alude à literatura afro-brasileira, não se pode ficar preso a um recorte específico da historiografia literária ou a um domínio isolado das abordagens históricas do e sobre o negro. Isso porque o negro não pode ser estudado como um capítulo à parte da história de uma nação, mas em relação a um conjunto de fatores que torna possível o desenvolvimento de um povo. Portanto, não se pode fazer uma leitura simplista e reducionista da história do Brasil, ou da África, ou de qualquer outro continente quando o assunto diz respeito ao negro. A sua poesia, considerada aqui de uma perspectiva ampla, dialoga com um fundo histórico, cultural e econômico bastante extenso, mas que, por séculos, tem se caracterizado por distorções profundas.

Nesse sentido, quando se aborda o negro dentro da sociedade brasileira, várias lacunas ainda parecem persistir. A historiografia está carente de livros e de abordagens mais consistentes e sérias sobre o negro e sobre o afro-descendente

em relação a sua situação em diversos momentos da história e em diversas regiões do Brasil e do mundo. A contribuição africana vem sendo subestimada por muitos autores que trataram do assunto ou de maneira superficial ou inseridos em uma metodologia de pesquisa que elege pontos específicos de investigação como o folclore e as lendas que perpassam o imaginário de muitos. Não que esses assuntos não sejam importantes, mas eles devem ser vistos em interação com circunstâncias mais abrangentes em que a produção cultural interaja com questões políticas, econômicas e históricas de formação de uma comunidade.

Considerando-se tais ideias, no particular às manifestações artísticas afro-descendentes, é importante atentar para algumas especificidades dessa literatura no que diz respeito aos temas, à autoria, ao ponto de vista, à linguagem e ao público. Essa relação – produção literária e contexto social – é dialética. Assim, por um lado, situa-se um jogo de forças e de resistências, de violência e de exclusão, por outro, uma produção cultural que dialoga com essas questões. Esse diálogo implica, inevitavelmente, uma troca radical de olhar, pois o ponto de vista passa a ser o dos excluídos do processo histórico, e não o dos grupos sociais que compõem a cultura hegemônica brasileira. Esse olhar é necessário porque desmascara o jogo de exclusões e confere afirmação de códigos capazes de contemplar, pelo menos em parte, a diversidade étnico-racial brasileira.

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira lida com temas diversos, os quais polemizam e reagem à historiografia oficial. No âmbito histórico, a escravidão, o tráfico de escravos, a exploração imperialista e a violência são alguns dos aspectos abordados. No que diz respeito à memória cultural, são constantemente explorados mitos, lendas, crenças, costumes e tradições. No que tange aos heróis, Zumbi e Ganga Zumba são constantemente referidos. No que concerne às condições sociais, o preconceito, a exclusão, a identidade, a pobreza, o assassinato, o racismo, a estereotipia, o pertencimento e a opressão são questões comumente problematizadas. Trata-se de alguns temas que, conforme Conceição Evaristo (2011a, p. 50), firmam uma literatura que se coloca “como contra-voz à *autoridade*/

autoria da letra hegemônica" e que ultrapassa "os limites do puramente literário" (Ibid., p. 50).

No particular à autoria dos textos, este é um tema bastante complexo. Reformulando o problema: como se define a literatura negra? A resposta a essa questão foi pensada por diferentes pesquisadores. No Brasil, nos anos 1980, é Zilá Bernd quem propõe uma reflexão inicial sobre o assunto. Para ela, "poderão ser considerados como literatura negra aqueles textos em que houver um *eu* enunciador que se quer negro, que reivindica a sua especificidade negra" (BERND, 1987, p. 16). Além disso, segundo a autora, "será negra a literatura feita por negros ou descendentes de negros reveladora de ideologias que se caracterizam por uma certa especificidade" ou "será negra a arte literária feita por quem quer que seja, desde que reveladora de dimensões peculiares aos negros ou a seus descendentes" (Ibid., p. 17).

Na definição tecida por Bernd, chama a atenção o fato de uma obra não precisar ser necessariamente escrita por um negro para ser denominada "literatura negra", ou seja, qualquer um que apresente um discurso poético como negro assegura a condição de escrever "literatura negra". A proposta da autora, então, caminha no sentido de se pensar o conceito de "negridade", em que existiria uma superação da consciência racial de modo a se desenvolver uma consciência que agregue uma perspectiva nacional, latino-americana e mesmo universal sobre o assunto. Ou seja, para a estudiosa, definir "literatura negra" a partir da cor da pele do autor é algo muito limitador que, inclusive, legitimaria o discurso racista.

Uruguay Cortazzo é um dos autores que põe em xeque a definição proposta por Zilá Bernd. Ele argumenta que, para se pensar a definição de "literatura negra", deve-se, sim, levar em conta a cor da pele do escritor, pois esta "pode não ter nenhuma importância para a genética, mas importa e muito para a semiótica social". Conforme explica, "os corpos negros e brancos são construídos não a partir de dados genéticos, senão da aparência imediata à qual se atribuem valores, interesses e significações históricas que permitem criar hierarquias corporais"

(CORTAZZO, 2011, p. 126-7). Considerando-se tal ideia, portanto, segundo o autor, "[o] corpo negro é um corpo marcado" (Ibid., p. 127).

Nesse sentido, não se pode conceber um "autor descorporificado" a partir de um puro "formalismo linguístico", ou seja, "a teorização desta literatura não pode separar corpo, identidade e escrita" (Ibid., p. 127). Essas ideias remetem para um segundo ponto criticado por Cortazzo na definição de Bernd: o enunciador da literatura negra pode ser qualquer um, desde que situado como negro. Do seu ponto de vista, esse critério é absurdo uma vez que se estaria igualando a experiência dos brancos e a dos negros dentro de um mundo cujas leis são regidas pelos brancos. Ademais, não se pode transferir a experiência íntima de uma pessoa marcada pela cor negra para um autor branco. Assim, "[a] ideia de Bernd de que qualquer um pode situar-se na pele de um negro desconhece ou pretende desconhecer a importância da experiência vital, da subjetividade como matéria-prima artística" (Ibid., p. 127).

Discutir o conceito de "literatura negra", nas linhas que foram tecidas, implica, então, pensar na questão do ponto de vista do discurso do negro. Não obstante algumas opiniões contrárias, a poesia afro-brasileira é caracterizada por uma subjetividade marcada, experimentada, "vivenciada a partir da condição de homens e de mulheres negras na sociedade brasileira" (EVARISTO, 2011b, p. 131). Ainda conforme Evaristo (2011b), é importante ter em conta que existe uma relação entre o fazer literário afro-brasileiro e o contexto social em que esse sujeito autoral está inserido. Nesse sentido, a autora questiona:

> a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e grande parte da maioria negra, certamente influiu e influi em minha subjetividade. E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvencilha totalmente da subjetividade de seu criador ou de sua criadora?. (EVARISTO, 2011b, p. 133)

Como se observa, o lugar de enunciação do artista é importante para uma compreensão mais detalhada da poesia afro-brasileira. As experiências de vida de um escritor ou de uma escritora estão ancoradas em valores e em visões do mundo

ditadas por variantes históricas, sociais, culturais e econômicas as quais passam a ser determinantes para se definir o ponto de vista dessa literatura. Com isso, é importante que o negro também assuma sua condição dentro da sociedade em que vive de forma que se estabeleça uma relação entre si e o objeto de sua escrita. Assinalados, assim, elementos que definem sua afro-brasilidade, inicia-se por parte dos negros um trabalho de resistência aos modelos europeus propostos em torno da ideia de branqueamento.

A linguagem empregada pelos escritores afro-brasileiros, em seus textos, porta feições que dizem de uma literatura à parte, nem melhor, nem pior, mas diferente, que valoriza o particular. Assim, no campo literário, conforme pontua Assunção de Maria Sousa e Silva (2009, p. 2), “os poetas afro-brasileiros se apropriam das expressões populares a exaustão [...] a fim de evidenciar, por este meio, a resistência aos padrões dominantes”. A mesma autora salienta que determinados vocábulos e expressões originadas na oralidade africana “semantizam sentimentos, atitudes, atividades, hábitos, costumes, festas, e a própria identidade étnico-racial” (Ibid., p. 2). Sousa e Silva situa ainda modificações fonéticas e o enriquecimento da língua portuguesa com a introdução de vocábulos oriundos de línguas africanas diversas.

Afora o plano semântico, o plano da expressão também recebe tratamento especial que se faz notar em entonações e em ritmos específicos. Assim, são comuns enunciados que autenticam o eu poético negro pela fusão de ritmo e dança com o intuito de abstrair do sujeito qualquer espectro de reificação pela sua situação de sujeito escravo e importado. O ritmo da dança também teria o poder de conjugar o corpo do negro ao som dos instrumentos musicais com o propósito de buscar a transformação política e social. Enfim, seja no plano da palavra ou no da expressão, o legado africano, nos poemas de escritores afro-brasileiros, “constitui-se de elementos ricos e servem, sobretudo, para a preservação da memória e valorização dos costumes, ressignificação dos ancestrais e da presença negra na formação cultural brasileira” (SOUSA E SILVA, 2009, p. 5).

Para que a literatura afro-brasileira efetive a sua missão – que, aliás, são muitas –, é preciso que ela se institua dentro de um sistema literário e, para tanto, além da importância do autor e das obras por eles produzidas, faz-se essencial a presença de um público leitor. Essa literatura deve buscar o seu leitor, criar situações que torne visível a sua existência de forma que o autor torne-se um porta-voz da coletividade negra. Esse gesto inclui atitudes performáticas que vão desde sua presença em saraus a rodas de poesias. Além disso, essa literatura pode dialogar com outras artes e se fazer presente em manifestações como o hip hop e o rap, por exemplo. Seja como for, é uma arte que precisa conquistar espaço através de formas alternativas, já que, infelizmente, por motivos diversos, é repudiada em vários âmbitos, entre eles, o escolar[1].

Outra questão que merece ser discutida aqui diz respeito ao modo como o negro tem sido representado nas mais diversas produções artísticas. Embora se tenham observado mudanças no sentido de captar o negro dentro de uma perspectiva mais realista, ainda restam resquícios de uma imagem que está associada a arquétipos que têm origem nas religiões africanas e no imaginário da escravidão. Assim, por exemplo, tem-se o estereótipo do “preto velho”, do “negão”, do “malandro”, da “mulata boazuda” e do “negro de alma branca” (RODRIGUES, 2001, p. 28-56 *apud* TOMAIN, 2011, p. 102-103). Em todos esses casos, nota-se a construção de uma imagem racista do negro, de forma que grupos marginalizados historicamente não têm controle sobre a sua própria representação.

Na literatura brasileira, pelo menos até os primeiros decênios do século XX, com o advento do Modernismo, os temas negros foram tratados paternalisticamente pelos escritores, pelo fato de, muitas vezes, temerem o desprezo e a indiferença da sociedade branca, em virtude da necessidade de angariarem novas posições sociais

[1] Na “Apresentação” de *Cadernos negros: contos afro-brasileiros* (2009, v. 32), Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa chamam a atenção para a necessidade de os livros que reproduzem textos de temática negra saírem das prateleiras das bibliotecas e encontrarem seus leitores. Segundo eles, “precisa haver a adesão de professores para que os livros não só ocupem espaço nas estantes, mas criem vida nas mãos e na imaginação dos alunos. No entanto, parece que as conquistas da população afro-brasileira convivem com um movimento de resistência da sociedade em geral. Cada passo à frente de nosso povo, seja na cultura seja em outras áreas, provoca uma série de reações contrárias” (p. 10).

(ARAÚJO, 2011, p. 183). Autores como Henrique Dias (?-1662), Gregório de Matos Guerra (1633-1695), Domingos Caldas Barbosa (1739-1800), Manuel Inácio da Silva Alvarenga (1749-1814), Antônio Gonçalves Teixeira e Souza (1812-1861) e Laurindo José da Silva (1826-1864), entre outros, representaram o negro de forma enviesada: ou porque foram tragados pelo espírito ideológico de seu tempo, ou porque tiveram o desejo de ascender socialmente.

De acordo com Jorge de Souza Araújo (2011, p. 188), a característica básica da poesia afro-brasileira, na maioria dos casos, foi "de repressão ao africanismo, com os sentimentos negros recalcados ao inconsciente". Como decorrência de uma necessidade muitas vezes pessoal por reconhecimento, os escritores negros absorveram as imagens e os símbolos prevalentes na sociedade e se esqueceram de suas origens e do alto senso poético de sua gente. É com o Modernismo, conforme salienta o autor, que a literatura afro-brasileira se destaca por ganhar foros de uma prática mais condizente com a realidade social, história e cultural da comunidade negra.

Vários autores, através de suas obras, dedicaram-se à causa negra. Não é intenção, no espaço deste trabalho, apresentar uma lista exaustiva desses nomes e de suas respectivas produções. O objetivo é fazer uma leitura de três poemas extraídos do livro *Cadernos negros: os melhores poemas*, organizado pelo grupo e pela editora Quilombhoje, e publicado em 1998, procurando evidenciar temas e situações que se filiam a situações de violência, discriminação, preconceito e racismo que os negros enfrentam no Brasil. Além disso, no espaço deste ensaio, por vezes, considerou-se a expressão literatura negra e literatura afro-brasileira como portadoras de sentidos semelhantes, ou seja, ambas são denunciadoras de uma realidade que oprime e mascara a violência contra os negros.

Os *Cadernos negros* surgiram em 1978, tendo como um dos fundadores da série Luiz Silva (conhecido como Cuti). De lá para cá, vários números foram lançados com a participação de diversos autores. O livro de onde se extraíram os poemas que constituem o *corpus* deste trabalho é formado por 51 poemas e seus autores são: Abelardo Rodrigues, Carlos de Assumpção, Celinha, Conceição

Evaristo, Cuti, Éle Semog, Esmeralda Ribeiro, Jamu Minka, Jônatas Conceição, Jorge Siqueira, Landê Onawale, Lepê Correia, Lia Vieira, Márcio Barbosa, Miriam Alves, Oliveira Silveira, Oswaldo de Camargo, Oubi Inaê Kibuko, Sônia Fátima, Teresinha Tadeu e Waldemar Euzébio Pereira. Os poemas reproduzidos neste artigo aparecem na referida edição, logo apenas se apresentam o autor e a página ao final de cada texto.

Alguns poemas contidos neste volume denunciam as condições violentas e desumanas a que os negros foram submetidos quando trazidos para as Américas. A sua vinda para o continente americano é algo traumático desde os seus primórdios. Assim, apesar de a comunidade negra estar lutando para se libertar das amarras do preconceito e da discriminação, cabe destacar que essas formas de violência foram construídas historicamente. Se, em um primeiro momento, difundiu-se a ideia de que o sofrimento dos negros era algo compensador, comparado ao sofrimento de Jesus Cristo, em um segundo momento, com a evolução do pensamento humano e das ciências, as justificativas para se conceber a sua exclusão eram fundamentadas cientificamente. O poema “Raça & classe”, de Minka, alude a essa questão:

> Nossa pele teve maldição de raça
> e exploração de classe
> duas faces da mesma diáspora e desgraça
>
> Nossa dor fez pacto antigo com todas as estradas do mundo
> e cobre o corpo fechado e sem medo do sol
>
> Nossa raça traz o selo dos sóis e luas dos séculos
> a pele é mapa de pesadelos oceânicos
> e orgulhosa moldura de cicatrizes quilombolas. (MINKA, 1998, p. 75)

Como se verifica no primeiro verso do poema, a “maldição” dos negros está condicionada ao pertencimento a uma “raça”. Diferentemente dos arianos, concebidos como raça superior, os negros são considerados grupos pertencentes a uma raça inferior e, em razão disso, a violência que sofrem torna-se algo justificado e abalizado histórica e socialmente. Pensadores racistas brasileiros do início do século XX – a exemplo de Nina Rodrigues (1977) e Oliveira Vianna (1956) –

procuraram defender a premissa de que a constituição física dos negros era motivo suficiente e legítimo para serem considerados inferiores aos brancos. A difusão e a aceitação dessa tese foram responsáveis por muitos processos de exclusão, de "exploração de classe", "diáspora" e "desgraça", conforme o segundo e o terceiro versos da primeira estrofe.

A ciência do início do século XX, na esteira de um Vianna, propagou a ideia de que a medida média do crânio dos negros era inferior à medida média do crânio do homem europeu, logo, enquanto esses eram afeitos ao trabalho intelectual, aqueles estariam aptos ao trabalho braçal. Portanto, tratava-se de uma condição natural, logo legitimada. Além disso, a cor escura da pele dos negros fazia com que eles não sofressem as consequências do sol forte e do clima tropical brasileiro. O segundo verso da segunda estrofe faz referência a esses aspectos quando menciona o "corpo fechado e sem medo do sol" dos africanos. A terceira estrofe reelabora esse ponto de vista e menciona o trauma histórico dentro do qual viviam e vivem os pretos. A dimensão da "dor" desses negros fica sugerida com o emprego de palavras que expressam grandeza: "mundo", "sóis", "luas" e o adjetivo "oceânicos". Não obstante, Minka parece encerrar o poema, forjando uma outra visão, não inteiramente negativa, mas com traços positivos, ao dizer, no último verso, "orgulhosa moldura de cicatrizes quilombolas". Ou seja, dentro desse processo traumático, resta algo para se orgulhar: os quilombos.

Essa violência sofrida pelos negros é algo histórico. Na sociedade atual, se ele não é discriminado explicitamente, sofre uma violência velada em razão da cor de sua pele. É como se a cor que define a sua epiderme justificasse diferentes processos de exclusão. O poema "Quebrando", de Luiz Silva, alude exemplarmente a essa questão:

> às vezes sou o policial que me suspeito
> me peço documentos
> e mesmo de posse deles
> me prendo
> e me dou porrada
>
> às vezes sou o zelador

não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

[...]

às vezes faço questão de não me ver
e entupido com a visão deles
me sinto a miséria concebida como um eterno
começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.

Às vezes!... (CUTI, 1998, p. 49)

Nesse texto, o eu lírico fala do ponto de vista do opressor e do oprimido. Na primeira estrofe, ele é o "policial" que age e sofre as consequências de seu poder; na segunda estrofe, é o "zelador" que, da mesma forma que tem alguma voz de autoridade, é vítima de sua própria voz. Considerando essas duas primeiras estrofes, fica implícito que o negro é julgado pela sua condição de sujeito marginalizado e excluído socialmente. O preconceito é claro tanto na primeira quanto na segunda estrofes. O negro, mesmo sendo digno, sofre represálias em virtude de sua cor: é preso e agredido por ser suspeito de algo que muitas vezes não cometeu ou a ele não são concedidas certas prioridades como "entrar pela porta da frente". São dois casos que ilustram situações diversas em que o negro é discriminado simplesmente por ser negro. Outra leitura que se pode fazer diz respeito à situação do negro quando investido de algum grau de poder. Mesmo sendo "policial" ou "zelador", profissões que lhe conferem certo *status*, respeito e autoridade, eles não podem contar com esse respeito e consideração. Portanto, o negro, seja em qual situação ele se encontra, não está livre do racismo, da discriminação e do preconceito.

A terceira e a quarta estrofes elaboram uma visão profundamente melancólica do negro. Esse sentimento está associado à falta de perspectivas em relação ao

destino dele e a de seu povo. É como se as questões vinculadas ao desprezo não tivessem fim: “a miséria concebida como um eterno / começo”. Na terceira estrofe, em uma primeira leitura, pode-se dizer que o eu lírico afirma que não é notado enquanto ser humano, pois carrega estigma de inferioridade, conforme preconizada por “eles”, os homens brancos. Essa “miséria” a que ele se refere tem a ver, então, com a pobreza de espírito das pessoas em geral, as quais desrespeitam e não interagem com a etnia negra. Numa segunda leitura, complementar a essa primeira, pode-se afirmar que a “miséria” a que o eu lírico faz alusão liga-se à sua própria condição existencial de sujeito negro, destituído de humanidade e de consideração. É o poder da ideologia branca, anulando o negro na sua integridade.

A pressão que o negro enfrenta devido ao preconceito de diferentes pessoas e em situações diversas fazem com que ele se entregue à apatia e à embriaguez. Conforme o eu lírico elucida no segundo e no terceiro versos da quarta estrofe, “sendo o gesto que me nego / a pinga que me bebo e me embebedo”. Trata-se de estratégias de autodestruição geradas por uma situação de colonização e de subordinação posterior que levam à desintegração do sujeito. Sendo alguém anulado, o negro marginalizado vê na bebida e no autossilenciamento subterfúgios para compensar a sua dor e o seu desdém. O último verso – “Às vezes!...” – parece desestabilizar e relativizar certas informações proferidas pelo eu lírico. Porém, aqui, o emprego do advérbio assinala que essas injustiças podem não ocorrerem todos os dias, mas o preconceito está incutido no tecido social, esperando uma ocasião para se manifestar e se fazer presente.

Apesar dessas situações humilhantes por que passam os negros, no Brasil, convive-se com uma ideia de democracia racial. Jamu Minka, em “Efeitos colaterais”, procura desmistificar essa noção de que dentro da sociedade brasileira todos são iguais ou tratados da mesma forma:

> Na propaganda enganosa
> paraíso racial
> hipocrisia faz mal
> nosso futuro num saco
> sem fundo

a gente vê
e finge que não vê
a ditadura da brancura

Negros de alma negra se inscrevem
naquilo que escrevem
mas o Brasil nega
negro que não se nega. (MINKA, 1998, p. 76)

O segundo verso da primeira estrofe alude ao “paraíso racial”, o que, em princípio, estaria em consonância com a ideia de democracia racial, tal como é difundida pelos mais diversos meios de comunicação de massa. Essa noção, no entanto, já vem desmistificada no primeiro verso do poema, em que a palavra “propaganda” vem acompanhada pelo adjetivo “enganosa”. Ou seja, a premissa de que, no Brasil, vive-se uma democracia racial faz parte de um conjunto de propagandas que visam a falsear a realidade preconceituosa em que se vive. Para quem sofre diferentes formas de violência em razão da condição racial, essas estratégias de mascarar a realidade são consideradas hipócritas, pois a verdade fica sempre acobertada, e mudanças nunca são articuladas para que se desenvolva uma conscientização contra o racismo. Uma vez que os negros vivem sob o jugo de uma série de mentiras articuladas pelas elites, seu futuro torna-se algo sempre ameaçador: “nosso futuro num saco / sem fundo”.

A “ditadura da brancura”, conforme o último verso da segunda estrofe, não se faz, pois, apenas de ideologias racistas explicitamente disseminadas por elites intelectuais, faz-se também por meio de estratégias que, para os não-negros, são concebidas como naturais. Acontece, no entanto, que essa “ditadura” – justamente por ser uma ditadura – busca cercear a liberdade do indivíduo de todas as formas, de modo que ele se sente acuado diante do poder. Assim, é mais prudente para as vítimas desse racismo calar-se frente a qualquer ameaçada que pode comprometer a sua integridade física e moral. Em suma, parece mais fácil calar-se diante das injustiças do que resistir a elas e, ainda, sofrer consequências desastrosas.

A exemplo da primeira, também a terceira estrofe elabora uma perspectiva pessimista quando ao destino dos negros dentro da sociedade brasileira. “Negros”,

segundo o eu lírico, são aqueles que, para além da cor da pele, admitem sua "alma negra", ou seja, não negam a sua história e as suas condições de existência social. Ainda segundo os últimos versos do poema, são justamente esses negros que não admitem ser tratados como brancos que são negados pela sociedade brasileira. Enfim, trata-se de apagar o passado, distorcer o presente, para a "ditadura da brancura" prevalecer.

Os autores dos poemas analisados, devido mesmo a sua situação, portam autoridade para discorrer sobre temas como exploração, preconceito, discriminação, racismo, exploração racial e sexual, distorção e apagamento da história de sofrimento desse grupo étnico. Os poemas não dizem o que a sociedade brasileira – de maneira geral – quer ouvir, mas o que ela tentou ocultar por muitos séculos. Logo, trata-se de uma poesia engajada, mas também de resistência, que, acima de tudo, quer fazer valer suas qualidades artísticas e, principalmente, seu conteúdo, que, na voz do próprio negro, deixa transparecer os dramas humanos, mas em um ritmo de esperança. Assim, esses poemas incomodam a uma grande parcela da sociedade brasileira, mas talvez seja esse o seu objetivo: pôr-se entre as pequenas fissuras da história oficial e abrir novas fendas por onde luzes de esperança possam penetrar e permitir um amanhã mais ensolarado, igualitário e democrático.

Referências

ARAÚJO, Jorge de Souza. Poética negra brasileira, do barroco ao modernismo: afirmação de espaços e sagração de valores. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação*: estudos nos contextos afro-brasileiros, africanos e da diáspora africana. Frederico Westphalen: EdURI, 2011. p. 183-193.

BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

CADERNOS negros: os melhores poemas. Org. por Quilombhoje. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

CORTAZZO, Uruguay. Branquitude e crítica literária. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação*: estudos

nos contextos afro-brasileiros, africanos e da diáspora africana. Frederico Westphalen: EdURI, 2011. p. 119-130.

EVARISTO, Conceição. Literatura e educação segundo uma perspectiva afro-brasileira. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação*: estudos nos contextos afro-brasileiros, africanos e da diáspora africana. Frederico Westphalen: EdURI, 2011a. p. 45-54.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação*: estudos nos contextos afro-brasileiros, africanos e da diáspora africana. Frederico Westphalen: EdURI, 2011b. p. 131-146.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. Apresentação. In: _____ (Org.). *Cadernos negros: contos afro-brasileiros*. v. 32. São Paulo: Quilombhoje, 2009. p. 9-11.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

SOUZA E SILVA, Assunção de Maria. Legados africanos na poesia de autores afro-brasileiros. *Literafro*, Minas Gerais, UFMG, 2009. 6p. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 14 out. 2014, às 11h.

TOMAIN, Cássio dos Santos. Revisitando o cinema negro brasileiro: por uma estética da resistência. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação*: estudos nos contextos afro-brasileiros, africanos e da diáspora africana. Frederico Westphalen: EdURI, 2011. p. 95-116.

VIANNA, Oliveira. Oliveira. *Evolução do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1956.

---

[i] LIZANDRO CARLOS CALEGARI é Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Tem vários artigos publicados em periódicos especializados no Brasil e no exterior. Possui diversos capítulos de livros e livros organizados por diferentes editoras no Brasil. Recentemente, tem realizado estudos sobre a ficção brasileira pós-64, literaturas marginais e teorias do trauma. Atualmente, é professor de Língua e Literatura na UFSM. E-mail: lizandro.calegari@yahoo.com.br

LEITURA COMPARATISTA NO ENSINO MÉDIO E O APAGAMENTO DA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Luana Magalhães Siqueira[i]
Luana Teixeira Porto[ii]

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre propostas de leitura da disciplina de Literatura no Ensino Médio disponibilizadas em livros didáticos no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, com o objetivo de discutir as atividades de leitura comparatista que promovam a integração das literaturas, reconhecendo, especificamente, as produções dos povos indígenas, haja vista o caráter multicultural característico da formação identitária do nosso país, o qual é formado por europeus, indígenas e afrodescendentes.

Para isso, discute-se, inicialmente, a pertinência da prática da literatura comparada para o ensino da disciplina de Literatura, tendo em vista a formação leitora. Depois, faz-se uma abordagem de livros didáticos de literatura do PNLD 2015 e verifica-se o espaço das diversas literaturas, sobretudo, a indígena, nestes materiais, procurando identificar se há um processo de integração de vozes que favorece a compreensão desta identidade multicultural característica da formação social brasileira e que dá visilibidade à representação da cultura dos povos indígenas.

Literatura indígena e ensino

A literatura é imprescindível no processo de formação leitora, pois submete o homem à diferentes possibilidades, como na representação de uma realidade sob

diversas interpretações, proporcionando a criticidade e a reflexão em seu olhar perante um texto, ao propiciar reflexões políticas, sociais e culturais por meio do combate, denúncia, afirmação e problematização que trazem os textos literários, além de contribuir para a formação de leitores multiculturais ao funcionar, segundo Santos e Costa, como um instrumento de legitimação e singularização das diferentes culturas que compõem a nação brasileira. (Costa; Santos,2015, p.244). Desta forma, preconiza-se a prática de leitura do texto literário, sobretudo, porque:

> No momento em que um leitor estiver apto a compreender plenamente um texto literário, que concretiza os usos mais complexos e mais elaborados da língua, estará, consequentemente, pronto para compreender qualquer tipo de texto, já que o texto literário oferece espaço para todas as possibilidades de interpretação que os demais textos podem apresentar (LUFT, 2014, p.113).

A pertinência da literatura no ensino ainda é ratificada quando pensamos nos conceitos e pressupostos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN's). Este documento visa, sobretudo, à formação de leitores críticos e ativos e para isso, propõem algumas habilidades e competências necessárias a serem desenvolvidas na prática leitora. Estas habilidades referem-se a tornar os jovens aptos a analisar os recursos expressivos da linguagem relacionando textos/contextos; interpretar recursos expressivos em diferentes linguagens, associando-as ao contexto de produção, confrontando opiniões e construindo pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem. E, ainda, indicam ser necessário trabalhar a inter-relação entre textos, como um meio de formar leitores críticos e pesquisadores, que tenham domínio do saber linguístico para produção e interpretação de textos.

Com base nesta afirmação, evidencia-se a importância da literatura para a formação leitora, devido ao caráter crítico e reflexivo dos textos. Estas competências necessárias à formação leitora também nos fazem identificar e ressaltar a pertinência da literatura comparada, a qual possibilita o confronto entre diferentes linguagens designando-se como uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas. O método comparatista pretende estudar o texto sob uma

perspectiva crítica literária, analisando também seu contexto, de forma a sanar os requisitos propostos pelos PCN's para a formação de leitores ativos e críticos no meio em que vivem.

Desta forma, ao considerarmos a literatura como instrumento que dá voz às diferentes culturas, buscamos refletir, por meio da literatura comparada[*], identificada aqui como sendo de grande valia ao leitor, sobre o espaço dado as produções literárias de autoria indígena em livros didáticos de literatura e língua portuguesa, conforme estabelece a lei 10.639/2003 e 11.645/08 sancionadas pela Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDBEN, as quais determinam a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e indígena no currículo escolar, essencialmente nas disciplinas de literatura e história.

Essas leis são de extrema importância no combate a europeização pela qual nossa literatura vem sendo subordinada há décadas, priorizando, segundo o crítico literário Angel Rama (2008), os moldes europeus em detrimento da nossa própria cultura. Este estrangeirismo presente em nossos cânones gera, conforme Rama, a exclusão de culturas próprias da América Latina, deixando predominar apenas as literaturas dominantes importadas.

Em contextos específicos, como o brasileiro, notamos que muitas vozes são invisibilizadas na historiografia literária, como a indígena, que neste contexto passou a ser considerada apenas como expressão folclórica e lendária, não estando presente no conjunto da produção literária nacional. Desta forma, esses povos são desfavorecidos diante de uma cultura dominante, em que os autores dão voz à literatura dominante, escrita pelos brancos, desconsiderando, portanto, toda a mestiçagem social e a fusão cultural presentes no continente, logo desconstituem o conceito de nação.

[*] Literatura Comparada, segundo Tânia Carvalhal, é uma "prática intelectual que, sem deixar de ter no literário o seu objeto, confronta-o com outras formas de expressão cultural. É portanto, um procedimento, uma maneira específica de interrogar os textos literários não como sistemas fechados em si mesmos, mas em sua interação com outros textos, literários ou não" (CARVALHAL, 2003, p. 48).

Neste contexto, o indígena, tem sua imagem distorcida como consequência da marginalização de sua cultura. No universo da literatura, sua representação é definida sob a ótica do "branco", que sugere uma visão estereotipada e preconceituosa de um povo nativista. Diante disso, no ensino, quando pensamos na cultura indígena, logo associamos a imagem de uma figura exótica e homogeneizada, em que o índio é caraterizado sempre como guerreiro ou vítima, o que leva os alunos a concluírem que este povo não faz parte da sociedade atual, pois não há contato com sua cultura, apenas o conhecimento limitado de sua participação em relações primordiais com os europeus em sua chegada ao Brasil.

Nesta perspectiva, a cultura indígena é considera inviabilizada na história e na sociedade brasileira, e por isso, segundo Ana Tettamanzy (2015), é raro quando este povo tem sua capacidade fabuladora e poética reconhecida, pois suas produções são totalmente ignoradas e restringidas apenas a um papel etnográfico que não possui valor literário e estético para serem reconhecidos em nosso cânone literário.

Ao contrário do que leigos literários possam imaginar, a literatura indígena não limita-se a meras alegorias folclóricas como sugere a historiografia literária ao excluir, entre outras culturas miscigenadas, o povo indígena do nosso cânone. Na verdade, as produções destes povos são ricas na representação de sua cultura, que, apesar de fazer parte da constituição brasileira, está tão distante de nosso convívio. As obras de autoria indígena, de acordo com Tettamanzy (2015), constituem-se na relação intercultural entre a cultura do oral e do impresso, pois os autores indígenas a beleza presidia os atos cotidianos, que em seu povo são os mitos, as danças, os instrumentos, a música. Desta forma, suas produções impressionam ao narrarem, a partir de gêneros curtos e híbridos, como contos e poemas, suas histórias que emanam de sua tradição oral e as quais abordam temas como a criação do mundo e dos seres; a relação de humanos e não-humanos; o contato com um mundo que não é o deles; os primeiros contatos com os não-indígenas, entre outros assuntos.

Representam todos estes temas através de uma linguagem diferenciada marcada por grafismos étnicos, imagens e símbolos que auxiliam na relação de

sentido atribuído às histórias. É justamente por esta maneira diversificada de fazer literatura que, segundo Tettamanzy, estes textos são considerados contrários ao que se prega as leituras do cânone, marcada pelas influências europeias, pois apresentam "uma resistência étnica e cultural, do hibridismo de gêneros, da autoafirmação identitária e da composição multimodal" (Tettamanzy, 2015, p. 165), pois a construção de significação de seus textos são constituídos por diferentes recursos que vão além da escrita, como o uso de áudio e imagens. O que sugere um novo conceito de estética e combate a ideia de conservadorismo e rusticidade pelos quais eram caracterizados, além de sugerir autenticidade e originalidade, o que fica longe dos moldes europeus e por isso, longe do cânone.

Com base nisso, entende-se que este povo precisa ganhar voz em nosso conjunto literário, para que possa desconstituir a visão preconceituosa que o caracteriza e que predomina no imaginário de quase toda a sociedade. É neste sentido que a literatura, ao dar voz a este povo que tem suas obras pouco conhecidas, poderá ser, segundo Santos e Costa "um importante instrumento de legitimação e singularização das diferentes culturas que compõem a nação brasileira" (Costa; Santos, 2015, p.244).

Neste sentido, surge a necessidade de analisar criticamente a composição literária presente nos livros didáticos disponibilizados para o ensino de Literatura Brasileira, tendo em vista que são, na maioria das vezes, o primeiro contato que os jovens tem com a literatura. Diante disso, o livro didático, de acordo com a lei prevista, deverá proporcionar aos alunos o contato com a diversidade cultural que constitui nosso país, pois é o recurso pedagógico mais utilizado no ensino. Por isso a importância de estarmos atentos a representividade que este material deve fazer acerca das diferentes facetas literárias que vão além do cânone, a fim de contribuir para a formação de leitores multiculturais que tenham conhecimento das origens que integram a constituição de seu próprio país, assim como afirma Santos e Costa (2015):

> Precisamos, pois, inserir a literatura produzida por indígenas e por africanos em nossas salas de aulas para que possamos permitir que crianças e jovens não indígenas e não africanos possam (re)conhecer o valor da história e da cultura do Outro, descontruindo preconceitos e estereótipos e dando espaço, assim, ao multiculturalismo. (COSTA; SANTOS. 2015, p. 245).

Visto isto, foram elegidos para a ratificação desta desintegração literária cultural dois livros de língua portuguesa e literatura do ensino médio com base no guia disponibilizado pelo PNLD (2015) para que haja a reflexão sobre a insuficiência e a necessidade de melhoria nestes materiais, os quais, como já mencionado, são o único acesso à literatura que têm a maioria dos jovens.

Um registro de exclusões: a expressão literária indígena em livros didáticos do PNLD

Evidenciada a pertinência de estarmos atentos às potencialidades e fragilidades presentes nos livros didáticos, devido à sua importância para a formação leitora ao proporcionar o contato dos jovens com a literatura, elaboramos uma análise crítica de materiais didáticos com base no guia de Língua Portuguesa do PNLD de 2015 das coleções mais distribuídas pelo governo nas escolas públicas. São eles: *Português: Contexto, interlocução e sentido,* de Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara; e *Português: Linguagens e Contexto,* de Graça Sette; Marica Travalha e Rozário Starling. Sendo o primeiro publicado pela editora Moderna e o segundo pela editora Leya, as quais disponibilizaram, segundo o guia do PNLD 2015, destas coleções, respectivamente, 822.319 livros e 677.698 livros.

Estes materiais foram analisados com o intuito observar se as atividades de leitura comparatista promovem a integração das literaturas, reconhecendo as produções dos povos indígenas, europeus e africanos. Esta pesquisa foi elaborada com base em um roteiro criado, no qual comtemplamos aspectos conteudísticos, concepções e práticas de leitura com a finalidade de observar se há a contemplação da literatura comparada cotejando a integração de diferentes linguagens.

A coleção *Português: Contexto, interlocução e sentido,* de Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, para o ensino médio, é publicada pela editora Moderna e está em sua segunda edição, contando com três volumes impressos, sendo o terceiro nosso objeto de análise. De acordo com o Guia PNLD (2015), esta coleção têm o ensino de literatura subsidiado pela literatura como discurso, o que sugere inseri-la sempre em seu contexto sócio-histórico, político e cultural, de forma a "considerar seus agentes, tomá-la como linguagem que manifesta a produção artística de determinada época, em diálogo com outras formas de arte" (2015, p.28). Desta forma, o livro trata os textos literários como meio de expressão de cada época privilegiando a relação entre textos e outras linguagens.

Neste material, literatura é pautada em uma perspectiva historicista, abordando o ensino de seus momentos literários de maneira periodizada, no entanto, o guia PNLD (2015) afirma que "a abordagem cronológica das estéticas literárias não obscurece a natureza dinâmica do processo histórico de formação da literatura brasileira" (2015, p.31), o que sugere a não insuficiência do ensino mesmo sob esta perspectiva.

Neste livro, contatamos o contemplamento da literatura comparada por meio de atividades que proporcionam o confronto, sob uma ótica crítica, entre textos e outras linguagens, o que é de extrema importância para a formação de leitores críticos e ativos. Além disso, traz em seu corpus atividades interpretativas que instigam à reflexão e análise por parte do aluno, tudo isso de maneira contextualizada, sempre situando o leitor dos contextos de produção de maneira a auxiliar na compreensão de textos e intensões por eles transmitidas. O material, ainda em seus pontos positivos, apresenta sugestões intertextuais aos alunos no fim de cada capitulo, como sites e livros o que proporciona o incentivo na formação do leitor pesquisador.

Contudo, o material didático apresenta muitos textos fragmentados o que influencia na leitura de resumos de obras em relação a leitura integral dos textos. Além disso, também há evidencias de atividades insuficientes à reflexão, sendo meramente transcritivas, o que sugere uma má exploração dos textos literários.

Quanto a representação das vozes miscigenadas de nosso país, constatamos um amplo espaço para os textos de autoria africana e portuguesa, o que é de extrema importância para a formação de leitores multiculturais. Acerca da literatura africana, a qual tem um capítulo inteiro dedicado a suas obras, identificamos vinte e nove textos, e em relação à produção portuguesa, vinte e um textos. Porém, textos de autoria indígena não são abordados, nem mesmo citados no sumário do material, o que é decepcionante para a representação destes povos, pois, além de não haver nenhuma produção indígena, também não há nada sobre o indígena como grupo social determinante na formação étnico-cultural do país.

A coleção *Português Linguagens em Conexão*, de Graça Sette; Márcia Travalha e Rozário Starling, para o ensino médio, publicada pela editora Leya está em sua primeira edição e conta com três volumes impressos, sendo o terceiro, o eleito para a análise. Segundo o Guia PNLD (2015), esta coleção é orientada por princípios sociointeracionistas tendo como proposta a possibilidade de que o aluno se aproprie dos diferentes recursos da língua, além de apreciar a arte e as diferentes formas de cultura através da interação entre diferentes linguagens.

Neste material, a literatura é comtemplada através de uma perspectiva historicista, organizada em ordem cronológica periodizando os movimentos literários, o que não é um ponto fraco do livro, pois realça o conceito de literatura voltado a um cronograma. Entretanto, constatamos que as atividades de leitura propostas contemplam a literatura comparada, sobretudo, na relação entre literatura e imagens, o que pressupõe a reflexão e criticidade por parte dos alunos na elaboração dos exercícios. Além disso, identificamos atividades que instigam à intepretação a comunicação oral, o que possibilita aos alunos a interação com o outro.

Os capítulos são distribuídos em seções que fornecem ao leitor intertextualidade, reflexão, revisão do conteúdo, dicas, entre outros benefícios que auxiliam na compreensão do conteúdo proposto. O material traz em seu conjunto literário autores consagrados de nosso cânone literário, preocupando-se também em contextualizar cada momento literário, afim de auxiliar na compreensão dos alunos

acerca do contexto de produção de cada época. Neste livro, há um espaço amplo para as vozes femininas da literatura de todos os períodos literários e algumas de suas produções, assim como há também espaço para literaturas de diferentes culturas, como a africana e a portuguesa, o que favorece o nosso foco de pesquisa.

Tendo em vista nosso objetivo de verificar a integração dos povos minoritários na construção do conjunto literário, percebemos que este material apresenta em sua composição uma bagagem literária dos povos portugueses e africanos, sendo os primeiros apresentados com maior espaço na obra. Os textos africanos e portugueses aparecem em diversos capítulos, o que favorece o contato do leitor com estas culturas, pois o livro aborda obras e autores destes povos. De maneira especifica, identificamos no material, volume 3, apenas onze textos da literatura portuguesa e doze textos de autoria africana e afro-brasileira. Entretanto, acerca da cultura indígena nada é abordado, que é frustrante quando se pensa em identidade e valorização destes povos no ensino.

Essa desintegração literária manifestada pelo apagamento de vozes da cultura indígena e obras de autoria indígena nos livros didáticos implica consequências no ensino e na formação leitora em aspectos como a não representação da identidade social e cultural do Brasil com supressão da contribuição literária dos povos indígenas, eliminando totalmente o imaginário sobre o indígena produzido pelo próprio indígena através de seus textos. Além disso, através desta desintegração, ratifica-se a proposição do crítico Àngel Rama, em que afirma a existência da supremacia da visão hegemônica eurocêntrica sobre a formação cultural da América Latina.

Esses aspectos tornam, portanto, o ensino de literatura com o uso do material didático insatisfatório, em relação à integração das culturas e literaturas brasileiras e à representatividade dos povos formadores da nação além de apresentarem a tendência ao apagamento de literaturas não canônicas, como a indígena. Isso porque, segundo o PCN+ Ensino Médio (2002) - documento que estabelece orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio –, as diversas manifestações culturais devem estar presentes no ensino, pois

"espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos" de forma a reconhecer as diferentes identidades através dos textos e outras linguagens o que irá "propiciar a integração entre essas manifestações da cultura" em nosso conjunto literário (Pcn+, 2002, p.60).

Pois, o reconhecimento destas expressões literárias de culturas minoritárias produzidas em nosso país permite o ampliação da visão de mundo, "enriquecendo o repertório cultural dos alunos" (Pcn+.2002, p.66) e desta forma contribui para sua formação leitora. Por isso, os materiais ao não reproduzirem essas manifestações, privam os jovens de conhecer o caráter multifacetado característico de nossa nação, tornando insatisfatória a formação de leitores multiculturais.

Considerações Finais

A literatura é de grande valia para a formação de leitores críticos e ativos devido ao caráter reflexivo que constitui o texto literário. Desta forma, de acordo com PCN's, entende-se que a literatura deve ser cultivada no ensino, de forma a privilegiar a Literatura Comparada, pois o estudo comparatista possibilita a análise crítica e a reflexão no aluno, ao proporcionar o confronto entre diferentes textos e linguagens, o que auxilia no desenvolvimento da criticidade e intelectualidade do ser humano.

Haja visto a pertinência do contato do ser humano com o estudo literário, entende-se a relevância de estarmos atentos às potencialidades dos livros didáticos, tendo em vista que o material didático é o recurso pedagógico mais utilizado pelos professores para o ensino de Literatura Brasileira e ainda o primeiro contato que muitos alunos tem com a literatura. Diante nisso, analisamos os materiais didáticos, sob à luz da teoria de Àngel Rama, a qual tem como foco a integração das literaturas minoritárias quando se pensa em conjunto literário e representação identitária de nosso continente.

Com a análise dos materiais didáticos, percebemos a existência de uma preocupação em relação a formação leitora, ao se constatar atividades que

contemplam o método comparatista através da inter-relação entre diferentes linguagens, por meio de confronto entre textos, imagens e outras formas de arte. No entanto, mesmo com esta tendência a melhoria, os materiais didáticos são insuficientes, pois mesmo com lei estabelecida, o espaço para as literaturas minoritárias é desprivilegiado, de forma a desvalorizar e excluir os povos miscigenados do ensino o que constata a fragilidade destes materiais para a formação de leitores multiculturais conscientes de sua própria identidade além de acenar para a exclusão de toda a mestiçagem social e a fusão cultural presentes em nosso país, desconstituindo nossa verdadeira identidade como nação.

Referências

ABAURRE, Maria Lucia M. **Português:** contexto, interlocução e sentido. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. MEC. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 fev, 2016.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades,2004.

CARVALHAL, Tania Franco. **O próprio e o alheio.** Ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

COSTA, Maria Alcione Gonçalves Da; SANTOS, Josefa Maria Dos. **(Re)pensando o lugar da literatura africana e indígena no livro didático do Ensino Médio.** In: CONEAB- I Congresso Internacional de Estudos sobre África e Brasil. 01, 2015, Pernambuco. Revista de estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade. Garanhuns, PE: Universidade de Pernambuco, 2015, p.242 - 248.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada:** A Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira)- Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RAMA, Ángel. **Literatura, cultura e sociedade na América Latina.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SETTE, Maria das Graças Leão. **Português:** Linguagens em Conexão. vol. 3. São Paulo: Leya, 2013.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Da invisibilidade à "pacificação" do branco: percursos da autoria indígena no Brasil. In: PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira; SILVA, Denise Almeida. **Para Ler Com Prazer:** proposições didáticas para o ensino de literatura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula. Frederico Westphalen: Uri Frederico Westph, 2015. P.157-188.

---

[i] LUANA MAGALHÃES SIQUEIRA é graduada em Letras- Língua Portuguesa mestranda em Letras na URI – Frederico Westphalen. luanamagalhaes11@hotmail.com

[ii] LUANA TEIXEIRA PORTO é professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus Frederico Westphalen. Possui graduação em Letras pela universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente desenvolve estudos sobre literatura brasileira contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas, histórias e violência. E-mail: luana@uri.edu.br

DIÁLOGOS POSSÍVEIS: LITERATURA, CINEMA E CANÇÃO

Luana Poliana da Silva[i]
Maria Thereza Veloso[ii]

Introdução: situando a temática

A região nordestina já foi próspera e desenvolvida, tendo sido a base histórica da economia brasileira. No século XVI, o Nordeste era o centro econômico do país, graças à *plantation* da cana-de-açúcar, que se caracterizava como um modelo de organização econômica que punha em destaque a monocultura, o latifúndio, a mão-de-obra escrava e produção voltada para o mercado externo. Outro fator positivo dessa região na época era a organização administrativa do Brasil colonial, sendo que Salvador foi a primeira capital do Brasil, durante 214 anos, transferida para o Rio de Janeiro em decorrência especialmente da crise açucareira, entre outras questões econômicas da época. Esse contexto histórico comprova que o Nordeste já concentrou a maior parte da população e grande parte das riquezas do país.

Contemporaneamente, fala-se na região Nordeste de forma generalizadora, como sendo sinônimo de miséria e subdesenvolvimento, o que leva a concluir que a causa dessa problemática é a seca, ou seja, a escassez da chuva, que torna a terra improdutiva. Entretanto, essa questão não é atual, pois o Nordeste tem sido historicamente vítima de inúmeras estiagens, principal motivo do êxodo de grande parte de sua população para outras regiões do País. A seca submete o nordestino à penúria, levando-o enfrentar experiências difíceis e de muito sofrimento.

Realidade como substrato literário

Através de autores e suas obras, a literatura tem manifestado sua preocupação com essa temática. Morte e Vida Severina – Auto de Natal Pernambucano, de autoria de

João Cabral de Melo Neto, é um exemplo. O poema relata a história de Severino, um retirante nordestino, que viaja em direção ao litoral, em busca de condições de vida mais humanas. João Cabral de Melo Neto evidencia, em sua obra, o que pode ser lido e interpretado discursivamente como uma denúncia de uma situação existencial desfavorável, um libelo em defesa de atitudes e práticas político-sociais e administrativas necessárias e inadiáveis no benefício da população nordestina que habita as porções áridas da região.

Retome-se aqui, inicialmente, a informação de que o século XX foi marcado pelos avanços nos estudos de linguística, possibilitando a explicação de como os seres humanos se comunicam e interagem.

Já a Análise do Discurso (AD), teoria que embasa este estudo critico, busca compreender como o discurso funciona e constrói significados. Nessa perspectiva teórica, o discurso, inclusive o literário, traduz-se como uma prática politica, ao analisar como se produzem os sentidos, ou seja, a AD é uma disciplina que proporciona a interpretação de um discurso considerando sua exterioridade.

Conforme Francine Mazière, o sintagma análise do discurso designa um campo de saber que se desenvolveu na França nos anos 1960-1970, a partir de trabalhos do linguista americano Z. S. Harris, que, em 1952, assim a descrevia:

> A análise do discurso dá uma multiplicidade de ensinamentos sobre a estrutura de um texto ou de um tipo de texto, ou sobre o papel de cada elemento nessa estrutura. A linguística descritiva descreve apenas o papel de cada elemento na estrutura da frase que o contém. A AD nos ensina, além disso, como um discurso pode ser construído para satisfazer diversas especificações, exatamente como à linguística descritiva constrói refinados raciocínios sobre os modos segundo os quais os sistemas linguísticos podem ser construídos para satisfazer diversas especificações. (HARRIS *apud* MAZIÈRE, 2007, p.8)

A língua é um sistema que possui suas próprias normas, entretanto não pode ser percebida isoladamente, necessitando de uma noção crítica. Dessa forma, a AD pecheuxtiana representa um novo espaço teórico, que considera língua, história, ideologia e psicanálise, satisfazendo diversas particularidades.

Michel Pêcheux um filósofo francês, iniciador da Escola Francesa da AD, em que argumenta como o discurso é ideologicamente produzido e manifesta-se através da linguagem. Sendo esse o autor considerado mais representativo dessa tendência, para ele o discurso produz sentidos, simbólicos e políticos, implicando a criação de significações, configurando uma prática ideológica, portanto, marcado que é pela exterioridade.

> Denunciava-se a ilusão que teria o sujeito de ser a fonte do sentido, uma vez que estaria sempre ligado a uma ideologia social; privilegiando a desestruturação dos textos, para se revelar a força inconsciente dessa ideologia coletiva. Pode-se, em sentido amplo, definir essa corrente que tem por foco uma "problemática ideologizante", como uma tentativa de construir discursos de representação que revelam sistema de valores. (PAULIUKONIS; MONNERA, 2008, p. 48-49)

Pode-se, portanto, dizer que o discurso é uma construção linguística associada ao contexto social no qual o texto é produzido. Logo, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que o autor vive. A propósito, em 1945, o mundo enfrentava uma nova etapa de desenvolvimento. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, cenários políticos foram modificados, especialmente no Brasil.

Na década de 50, a arte brasileira passou por um momento de renovação, surgindo o período chamado de terceiro tempo do Modernismo, surgindo também a "Geração de 45" (grupo de poetas do terceiro tempo). João Cabral de Melo Neto foi o principal representante dessa geração. Com caráter objetivo e formal, escreve seu poema Morte e Vida Severina, poema narrativo com seu gênero predominantemente lírico, mas com presença dramática. É estruturado em duas partes: antes de Severino chegar a Recife e após. Escrito em forma de auto, peça de origem medieval e popular, com versos em redondilha maior (sete sílabas métricas), remete a um problema social por meio de versos, como se exemplifica a seguir:

> *Somos muitos Severinos*
> *iguais em tudo na vida,*
> *morremos de morte igual,*

mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
(MELO NETO, 2000, p.46)

Ao longo do poema, o autor evidencia a realidade de muitas pessoas do sertão, uma vida de fragilidades, miséria, pouca perspectiva, doenças e limitações, como demonstra este fragmento do Recorte Discursivo 1:

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina.
(MELO NETO, 2000, p.46)

No contexto do poema, o nome próprio Severino passa a ser designado como adjetivo atribuído à morte, e a todos os nordestinos que vivem na precariedade, da mesma forma em que utiliza a expressão “morte Severina”. O personagem se assemelha a outros Severinos fisicamente, da mesma forma será igual a eles na morte Severina, o que ressalta ainda mais a debilidade dessa população.

Ainda no seguinte RD 2, destaca-se a baixa expectativa de vida/sobrevivência do nordestino:

[...] que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte.
(MELO NETO, 2000, p.46)

Durante a viagem, o retirante se depara com a morte em faces diversas. Entretanto, todas retratam o sofrimento desse povo esquecido pelo governo e pela sociedade. Dessa forma, quando se refere à “morte que se morre de velhice antes dos trinta” reflete sobre o desgaste do ser humano em virtude das condições desumanas a

que são submetidos. Ainda no verso “de emboscada antes dos vinte”, demonstra as dificuldades, associadas a lutas e desavenças que ocorrem, muitas vezes por questões territoriais, a morte ocasionada pelas injustiças sociais, pela violência do sertão.

O RD 3: “[...] *de fome um pouco por dia, de fraqueza e de doença*...” (MELO NETO, João Cabral de, 1920-1999, p.46) exemplifica um dos maiores problemas presente no cotidiano da região Nordeste, a fome e as mazelas, tendo em vista que essa região concentra a maior parte da população brasileira que, como demonstrada antes, pelas figuras 1 e 2, não se alimenta bem e passa fome, em consequência da falta de renda, vivendo em situações de pobreza extrema.

Outra questão problemática é a ocorrência das mortes infantis nessa região. O RD 4 do poema evidencia e relaciona os abortos, ocasionados por uma má gestação e/ou dificuldades nela presentes:

> *[...] é que a morte Severina*
> *ataca em qualquer idade,*
> *e até gente não nascida”*
> (MELO NETO, 2000, p.46)

A morte nessa região é corriqueira, atingindo diversas faixas etárias, situação essa presente, no RD 4, pelo o uso do pronome indefinido “qualquer”, indicando a possibilidade de morte em idades indeterminadas, e muitas vezes não permitindo que a gestação seja completada. O autor demarca essa fatalidade no poema quando se refere “ataca em qualquer idade, até gente não nascida”.

Percebe-se que a região que apresenta maiores índices de mortalidade infantil é a nordestina, o que leva a entender o quanto João Cabral de Melo Neto evidencia essa realidade em seu poema.

O autor faz uso de repetições de palavras e versos, como ”somos muitos severinos iguais em tudo na vida”, por exemplo. Usa muitos substantivos e pouca adjetivação intensificando o drama presente no poema. O próprio personagem Severino transmite a ideia de que seu nome é usado como adjetivo, ou seja um sinônimo de miséria, produto da pobreza e marginalidade, como demonstra RD 5:

> *Somos muitos Severinos*
> *iguais em tudo na vida:*
> *na mesma cabeça grande*
> *que a custo é que se equilibra,*
> *no mesmo ventre crescido*
> *sobre as mesmas pernas finas*
> *e iguais também porque o sangue,*
> *que usamos tem pouca tinta.*
> (Melo Neto, 2000, p.46)

O tempo é indeterminado cronologicamente, a situação da seca se torna a única percepção de marcador presente na obra. Nota-se que o poema foi escrito no tempo verbal presente do Indicativo, (*somos* muitos severinos) representando uma causa atual e continua, de forma que a problemática apresentada é um fato incessante. João Cabral de Melo Neto revela uma poesia substantiva, crítica e objetiva. Destacam-se os termos "ventre crescido", "mesma cabeça grande", "pernas finas" e "sangue com pouca tinta" mencionados no RD 5, em que autor se refere à miséria, principalmente demarcada pela subnutrição, um tipo de sangue, sem vigor, sem energia para lutar por uma vida social igualitária para todos.

> Toda a narrativa aparece, a partir de uma carência ou de um desejo inicial, como uma busca, busca que pode finalmente preencher a carência ou satisfazer o desejo (trata-se de amor, de temor, de glória, de sede de liberdade, de poder ou de riqueza, de conhecimento de si mesmo, de perquisição da verdade ou da espiritualidade...), ou ainda não o conseguir. (LEFEBVE, 1980, p.198)

Maurice-Jean Lefebve (1980) afirma ainda que a narrativa só é compreensível a partir de uma ideologia, ou seja, um conjunto de valores em que se apoia, confirma, ou contesta. Dessa forma, João Cabral de Melo Neto apresenta em seu poema Morte e Vida Severina a dureza da expressão correspondendo às dificuldades dos retirantes nordestinos, representados através do personagem Severino. Fugindo de qualquer forma de sentimentalismo e concentrando-se nas manifestações do íntimo do ser humano buscando assim compreender os conflitos sociais da época e seus reflexos no sujeito do discurso:

> Em AD é conceito básico que o sujeito é efeito de um processo. Inserido em determinada formação social, ele é construído no entremeio dessa formação e também nas zonas limítrofes entre a sua e as demais formações sociais. Como essas relações/articulações são, pela condição do próprio sujeito, constitutivamente ideológicas e também dialógicas, no sentido de que se inserem em relações diacrônicas e sincrônicas de (re)configurações, (re)construções e (re) significações características da própria linguagem, esse sujeito participa também como coautor em processos semelhantes em relação a outros sujeitos. Na base desse processo está a linguagem – determinada pela ideologia e pela história – atuando como sedimento na cadeia significante. (VELOSO, 2012, p. 53)

No que tange à produção literária que designamos *literatura popular,* importa lembrar que é talhada para a assimilação pela leitura em voz alta, pela declamação, pelo canto. Assim, a imposição da voz do poeta ou do contador de histórias é tão importante quanto a *performance* corporal e dramática na hora de apresentar o produto ao público, tão importantes, ambas, quanto a envolvência do tema e das palavras utilizadas; quanto as formas poéticas, a rima, o ritmo e o metro. Define Câmara Cascudo, conforme Oliveira:

> Todos os autos populares, danças dramáticas, as jornadas dos pastoris, as louvações das lapinhas, cheganças, bumba-meu-boi, fandango, congos, o mundo sonoro e policolor dos reisados, aglutinando saldos de outras representações apagadas na memória coletiva, resistindo numa figura, num verso, num desenho coreográfico, são elementos vivos da literatura oral. (OLIVEIRA, 2003. p.98)

O poema Morte e Vida Severina teve sua primeira adaptação para o cinema em 1977, dirigido por Zelito Viana. Foi também adaptado mais três vezes, uma para um teleteatro musical, produzido pela TV Globo (1981) e dirigido por Walter Avancini, com trilha sonora de Chico Buarque, outra para a linguagem dos quadrinhos, com versos retirados do poema original, ilustrados e apresentados por Miguel Falcão na forma de HQ, e a terceira um desenho animado, produzido e divulgado pela TV Escola (2010).

Considerações (quase) finais

Lembre-se, a título de uma (quase) conclusão, pois a pesquisa ainda se encontra em andamento, que a linguagem cinematográfica possibilitou a tradução de muitas

narrativas literárias para o cinema, assim como de viabilizou e continua a viabilizar a leitura discursivo-interpretativa de obras oriundas de outras linguagens, tais como a poética, a dramatúrgica, a das histórias em quadrinhos (HQs), que associam o desenho com que retratam personagens e cenários, e o diálogo entre os personagens, que dialogam usando o discurso direto, mostrado graficamente ao leitor pelo uso de balões:

> O relato fílmico não é, pois, somente uma narração de algo; é também uma *mostração*, uma imitação de realidade e, dessa forma, acerca-se da acepção aristotélica da palavra *imitação.* Se a imagem em movimento mostra para contar, a narrativa verbal conta para mostrar. Conjugadas, as duas formas narrativas a *materialização* sonora e visual do contexto de produção discursiva. Do uso da imagem contextualizada e em movimento, ou seja, da combinação simultânea do visual-sonoro com o verbal, resulta a condição de verossimilhança necessária para criar a ilusão de verdade discursivo-factual diante da plateia. Em outras palavras, apropriando-se da imitação das ações humanas como recurso de constituição e forma de expressão, o cinema adquire o *status* de arte. Sem ser cópia perfeita do real, é, no entanto, uma representação que, por ser capaz de estabelecer uma relação analógica plausível com a realidade, constitui-se em uma possibilidade de narrativa/encenação e significação de mundo. (VELOSO, 2012 p. 84-85)

Histórias em quadrinhos, aliás, são consideradas textos literários de entretenimento, tipo textual narrativo. Esse gênero é utilizado para contar histórias com o auxilio de imagens, facilitando assim o entendimento do leitor. Possuem elementos básicos de uma narrativa: enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. Os balões servem de suporte para os diálogos dos personagens ou para aqueles a quem eles apresentem suas ideias. O emprego de recursos expressivos, como onomatopeias, letras de tipos diferentes e sinais de pontuação, é frequente nas HQs:

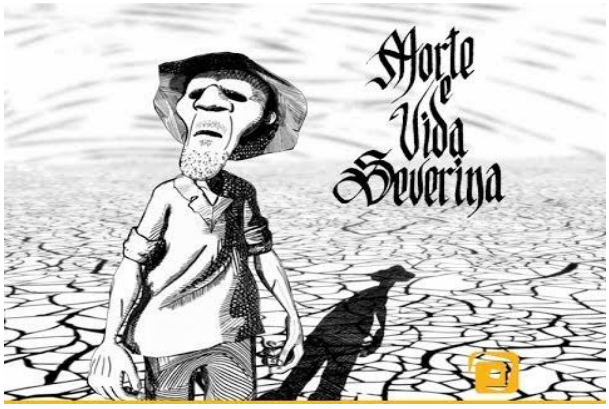
> No século XX, consolidaram-se os jornais, o veículo ideal para a expansão do alcance das HQs e da sua diversificação. Desde então, os quadrinhos têm-se desenvolvido bastante passando a circular em publicações exclusivamente a eles dedicadas, os gibis, e também no meio virtual, com temáticas e estilos os mais diversos. (MENDONÇA, 2005, p.195)

A versão audiovisual dos quadrinhos de Miguel Falcão sobre Morte e Vida Severina (Figura 1), por exemplo, conserva integralmente o texto poético de João Cabral de Melo Neto, sem modificar o diálogo dos personagens.

Outro fator importante a considerar na HQ mencionada é o uso das cores, sendo utilizado somente preto e branco, predominando o desenho característico de literaturas de cordel, típico da região Nordeste. Percebe-se que o discurso fílmico causa mais comoção ao telespectador em relação ao discurso literário na forma de narrativa escrita, pois possibilita uma maior percepção visual-icônica da dura realidade nordestina, sendo essa vivida pelo personagem principal do poema.

Pode-se dizer, a partir da análise ainda em andamento, que a transposição de linguagens, da literária para fílmica e outras não só é cabível como também é de grande valia, pois amplia a possibilidade de acesso à obra literária primeira, mesmo que transcriada, àqueles leitores que, por razões diversas, não teriam oportunidade de entrar em contato com os valores humanos e de cultura presentes na obra poética de João Cabral de Neto.

Figura 1 – Animação do poema “Morte e vida severina”



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_gGnN4It8Dc>. Acesso em: 19 set. 2016)

Referências

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO / TV ESCOLA. *Morte e vida severina* (Animação).Afonso Serpa. 2010. 56 min. som. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_gGnN4It8Dc>. Acesso em: 26 de set. 2016.

LEFEBVE, Maurice-Jean. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Trad. José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

MAZIÈRE, Francine. Introdução. *In*: _____*A análise do discurso*: história e práticas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, c2007.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina*. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2009. 42 p.: il. Edição em quadrinhos realizada por Miguel Falcão. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications/1402921167454.pdf>. Acesso em: 26 de set. 2016.

_____. *Morte e vida severina e outros poemas para vozes*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de et al. Literatura e música. São Paulo: SENAC, 2003.

PAULIUKONIS, Maria A. L.; MONNERAT, Rosane S. M. Operações discursivas na enunciação. *In*: LARA, Glaucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (Org.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c2008. (Lucerna; v.1). p. 45-69.

VELOSO, Maria Thereza. *O sujeito do desejo na trama do discurso*. Frederico Westphalen: URI – Frederico Westphalen, 2012.

---

[i] LUANA POLIANA DA SILVA é graduanda em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Câmpus de Frederico Westphalen. Atualmente é bolsista de iniciação científica, desenvolvendo o projeto Convergências discursivo-comparatistas. Endereço eletrônico: poliana.letras.uri@gmail.com

[ii] MARIA THEREZA VELOSO possui Pós-doutorado realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). É professorada Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Departamento de Linguística, Letras e Artes, em exercício no Campus de Frederico Westphalen, atuando como docente nos cursos de Graduação em Letras e de Mestrado em Letras - Área de Literatura Comparada.Endereço eletrônico: veloso@uri.edu.br

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS

Lucas Tadeu Amarante Bombana[i]
Vanice Hermel[ii]
Karim Kaiomi de Olieira Bordignon[iii]
Theobaldo Dreyer[iv]

Neste artigo pretendemos lincar a responsabilidade social, principalmente no que tange os direitos humanos, especificamente ao trabalho e à educação, no processo de gestão da inclusão, sob o ponto de vista da instituição socialmente responsável. Os referenciais que embasam a inclusão no ensino superior, direito à educação, possibilitam que seja feito um paralelo a uma ferramenta de gestão amplamente utilizada em empresas e instituições, o método PDCA. Também é a base para a responsabilidade social exposto na ISO 26000 e NBR 16001. Aplicação da ferramenta PDCA é o que propomos como base na gestão da inclusão e construção das acessibilidades de maneira sistemática e contínua.

No desafio de construir a inclusão nas universidades o MEC, Ministério da Educação, através do sistema de avaliação desafia as Instituições de Ensino Superior (IEs), a atingirem níveis de qualidade. Na implantação das acessibilidades as IEs buscam referência, entre outros, no documento: Referenciais De Acessibilidade Na Educação Superior e a Avaliação In Loco Do Sistema Nacional De Avaliação Da Educação Superior (SINAES) de Julho de 2013. Este reitera o "aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES" tem o propósito de "servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado" (MEC, 2013, p. 3).

Para atender este propósito aborda uma larga fundamentação teórica a respeito da inclusão de estudantes com deficiência e sugere referências e conceitos

práticos a serem observados na prática das IEs no tema, salientando a importância de que os critérios de acessibilidade dispostos na legislação pertinente e as dimensões dos Sinaes, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, sejam considerados nos processos de avaliação de curso, ou seja, tanto a legislação como o instrumento de avaliação são peças fundamentais no processo.

A cerca da educação inclusiva, na formulação de uma abordagem sistêmica, o MEC afirma que a construção da acessibilidade plena "pressupõe a articulação dos princípios e dos valores... para a... formulação das políticas e das práticas institucionais no âmbito pedagógico e da gestão (MEC, 2013, p. 5)". Percebe-se então que, não são somente as práticas pedagógicas devem ser elaboradas, mas também as de gestão, ambas baseadas em princípios e valores. No infográfico, Figura 1, é apresentado a sequência da análise.

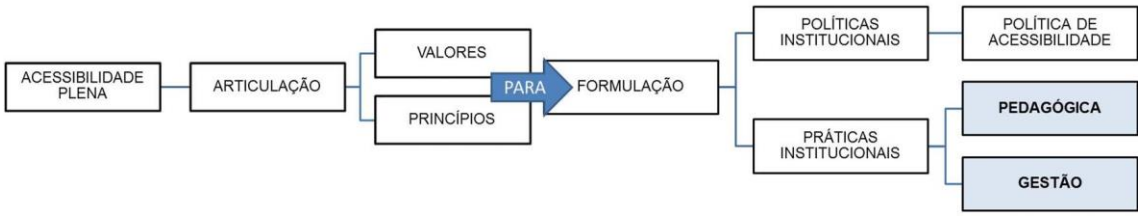


Figura 1 - Construção da Acessibilidade Plena

Com relação aos princípios e valores envolvidos o texto argumenta que "as IES, independente de sua organização acadêmica tem buscado efetivar as ações de acessibilidade pela via da responsabilidade social expressa na Lei do Sinaes (MEC, 2013, p. 7)", assim é possível afirmar que o valor e ou princípio envolvido na construção das práticas de gestão para inclusão é a responsabilidade social. Assim é válido correlacionar ambas, as responsabilidades para gestão da acessibilidade e as responsabilidades da gestão da responsabilidade social. No infográfico, Figura 2, mostra-se a correlação entre acessibilidade, referenciais do MEC, responsabilidade social, ISO 26000 e direitos humanos.

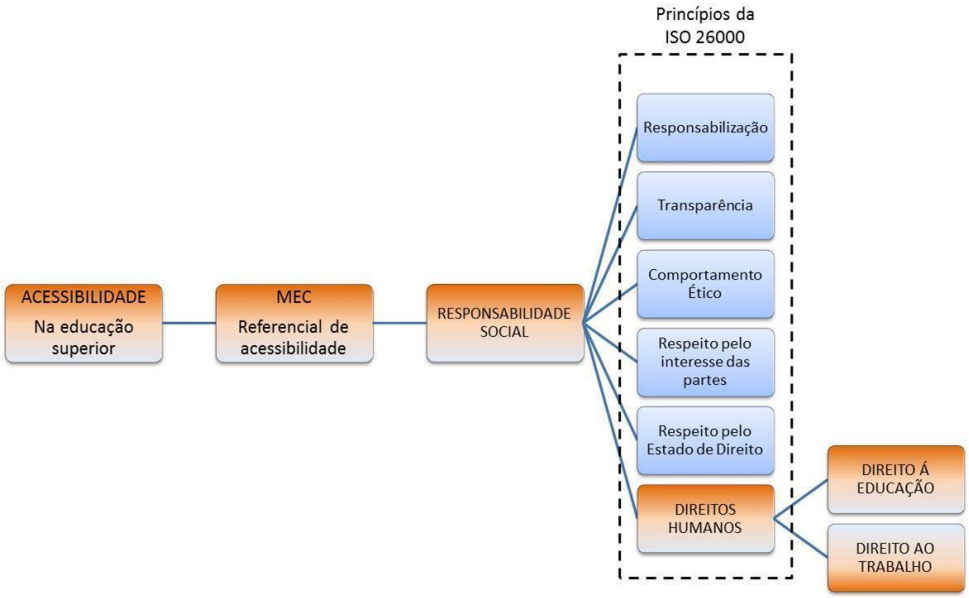


Figura 2 - Correlação entre Acessibilidade na Educação Superior, Responsabilidade Social e Direitos Humanos.

Surge a pergunta, se gerir a acessibilidade é trabalhar com responsabilidade social, o que é considerado, pelo MEC, uma instituição socialmente responsável? Segundo o documento (MEC, 2013, p. 11):

> uma instituição de educação superior socialmente responsável é aquela que:
> 1. identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
> 2. estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
> 3. pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;
> 4. reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
> 5. promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que freqüenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços. (MEC, 2013, p. 11).

Com base no que aponta o documento é possível desenhar as práticas de evolução de uma instituição socialmente responsável no que tange a inclusão e acessibilidade: 1 identifica; 2 estabelece metas e organiza estratégias; 3 pratica a

intersetorialiade e a transversalidade; 4 reconhece a necessidade de mudança cultural; 5 promove acessibilidade plena aos estudantes, professores, funcionários .

Sobre o primeiro aspecto – identificar - seria possível afirmar que é conhecer o problema, ou seja, a distância entre a situação atual e a nova que desejamos atingir, os detalhes e entornos. Quando se estabelece metas e organiza-se estratégias para atingir a nova situação, isto, na verdade é um planejamento. Quando é reconhecida a necessidade de mudança cultural e investe-se em formação, um exemplo é a capacitação (ou treinamento) das pessoas para prática da acessibilidade.

Para promover a acessibilidade é necessário executar o planejado. Praticar a intersetorialiade e a transversalidade é a prática pedagógica, com o aluno em sala de aula, no momento em que todas as acessibilidades são justificadas e pode-se cristalizar a inclusão. Reordenando os passos em uma abordagem sistemática, estruturando o que fazer, porque fazer, como fazer e quem fazer para organizar a argumentação temos, Tabela 1:

O QUE	POR QUE	COMO	QUEM
IDENTIFICAR	Para descobrir: POTENCIALIDADES E FRAQUEZAS LOCAIS E GLOBAIS, SOCIAIS, ECONOMICAS e CULTURAIS PARA PROMOVER A INCLUSAO SOCIAL		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
PLANEJAR	Para ESTABELECER METAS		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
	Para ORGANIZAR ESTRATÉGIAS a fim de SUPERAR / ENFRENTAR FRAGILIDADES		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
TREINAR	Para REALIZAR A NECESSÁRIA MUDANÇA CULTURAL		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade

	Para capacitar PROFESSORES e COMUNIDADE ACADÊMICA a praticar a inclusão.		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
EXECUTAR	Para PROMOVE A ACESSIBILIDADE **PLENA**: ESTUDANTES FUNCIONÁRIOS PROFESSORES POPULAÇÃO		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
PRATICAR	Para realizar a inclusão		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade

Tabela 1 Passo a passo da IE socialmente Responsável, O que fazer, Porque fazer e Quem deve fazer.

Podemos, então, pensar na construção de um método, uma linha de ações, que aplicada continuamente tem a capacidade de, cada vez mais, aproximar a situação atual da situação desejada. O texto não estabelece o “COMO” fazer, oque evidencia o espaço que cada IEs tem para definir dentro de suas especificidades a maneira mais adequada. Ao mesmo tempo em que o texto não diz “COMO” ele aponta “QUEM” o que pode ser visualizado no texto que segue (MEC, 2013, p. 13):

> Aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade. (MEC, 2013, p. 13).

Em outras palavras cabe ao gestor institucional PLANEJAR as mudanças e EXECUTAR. Cabe ressaltar que para Planejar é necessário IDENTIFICAR e conhecer o problema (MEC, 2013, p. 13). Já aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros.

Aos professores cabe PRATICAR novos métodos e soluções em sala de aula.

O texto reforça que “professores e gestores institucionais, faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo nos processos formativos... compromisso político e ético com a educação como direito de todos.” (MEC, 2013, p. 14). Evidencia-se que a instituição como um todo é responsável e deve buscar a formação de conhecimento, infere-se como formação de conhecimento o estudo, o TREINAMENTO ou capacitação, em técnicas de educação inclusiva e possui correlação direta com o compromisso da mudança cultural.

Uma das ações concretas comentadas pelo texto é a criação de um Núcleo de Acessibilidade com função de dar suporte, de maneira sistemática e contínua aos gestores no alcance das metas e objetivos definidos no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), PPC (Projeto Pedagógico do Curso), legislação e normas técnicas vigentes. Esse age em função da mudança cultural, funcionando de maneira similar a uma consultoria interna para as práticas de acessibilidade. Sobre sua composição é indicado que o mesmo tenha uma equipe multidisciplinar para abordar adequadamente o leque de acessibilidades na Universidade, atitudinal, arquitetônica, pedagógica, programática, comunicações e digital entre outras, Figura 3.

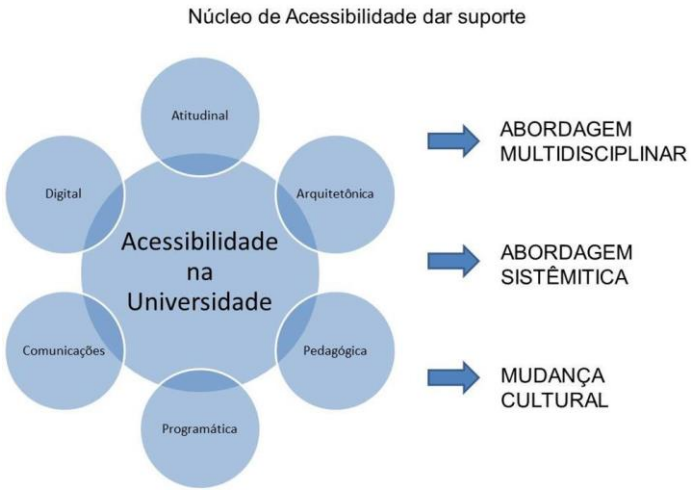


Figura 3 - Acessibilidades na Universidade, abordagem multidisciplinar, abordagem sistêmica e mudança cultural.

Diante do material teórico podemos elucidar as responsabilidades na seguinte perspectiva: O QUE, PORQUE, COMO e QUEM, completando o conteúdo da Tabela 1.

Observa-se a necessidade de definir qual gestor, se o responsável pelo curso ou setor, ou até mesmo a direção da instituição, assumirá tal compromisso. Neste aspecto o texto não traz maiores esclarecimentos.

Para então evoluir na concepção da abordagem sistêmica com um processo de gestão da acessibilidade é necessário buscar na teoria administrativa qual o papel do gestor, ou liderança, na implantação da acessibilidade. Também é possível traçar um paralelo com o método PDCA, e como o mesmo pode potencializar a evolução da inclusão e sistematizar de maneira contínua e cíclica a busca por uma nova situação desejada. O ciclo PDCA é assim chamado devido ao nome em inglês de cada uma das etapas que o compõem:

P: do verbo "*Plan*", ou planejar.

D: do verbo "*Do*", fazer ou executar.

C: do verbo "*Check*", checar, analisar ou verificar.

A: do verbo "*Action*", agir de forma a corrigir eventuais erros ou falhas e reconhecer acertos.

No artigo MÉTODO PDCA: UMA ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZADO (FALCONI, 2015) afirma que o método é uma poderosa ferramenta para aprendizagem, grifo do autor: "Atingir metas (inclusão e acessibilidade plena) é um processo de aprendizado e crescimento humano, muito motivador desde que as pessoas estejam envolvidas com seus corações e suas mentes. E uma organização que utiliza um bom PDCA é a verdadeira empresa que aprende.".

Cardoso (2014) no artigo em que propõe a aplicação do ciclo PCDA para melhoria contínua do sistema de gestão de uma instituição pública de ensino define os seguintes passos:

- Planejamento (Plan): estabelecer metas sobre itens de controle e a maneira para atingir as metas propostas. Em outras palavras, com a identificação e investigação das potencialidades e fraquesas locais, são estabelecidas metas para

atingir uma nova situação desejada e é elaborado um planejamento para tal. Podem ser realizados treinamentos.

- Execução (Do): execução das tarefas previstas no plano de ação e coleta de dados para verificação do processo. Também é feito o treinamento da equipe em relação ao que foi planejado;
- Verificação (Check): comparação dos resultados alcançados com a meta planejada, ou seja, verificar se as ações propostas foram realizadas e se as mesmas levaram a situação desejada.
- Atuação Corretiva (Action): etapa onde são feitas correções no que não surtiu efeito, também pode ser feito o reconhecimento do que atendeu a expectativa.

Tendo definido os passos do ciclo vamos correlacionar com a linha proposta pelo MEC. Na primeira coluna está relacionado a fase do PDCA, na segunda coluna "OQUE", a fase correspondente da prática de responsabilidade social estabelecida pelo MEC, Tabela 2.

	OQUE	PORQUE	COMO	QUEM
PLANEJAR	IDENTIFICAR	Para descobrir: POTENCIALIDADES E FRAQUESAS LOCAIS E GLOBAIS, SOCIAIS, ECONOMICAS e CULTURAIS PARA PROMOVER A INCLUSAO SOCIAL		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
	PLANEJAR	Para ESTABELECER METAS		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
		Para ORGANIZAR ESTRATÉGIAS a fim de SUPERAR / ENFRENTAR FRAGILIDADES		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
EXECUTAR	TREINAR	Para REALIZAR A NECESSÁRIA MUDANÇA CULTURAL		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade

		Para capacitar PROFESSORES e COMUNIDADE ACADÊMICA a praticar a inclusão.		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
	EXECUTAR	Para PROMOVE A ACESSIBILIDADE **PLENA**: ESTUDANTES FUNCIONÁRIOS PROFESSORES POPULAÇÃO		Gestor / Apoio Núcleo de acessibilidade
	PRATICAR	Para realizar a inclusão		Professores / Apoio Núcleo de acessibilidade

Tabela 2 Passo a passo da IE socialmente Responsável, correlação com PDCA.

Evidencia-se que os dois primeiros passos do PDCA são equivalentes ao processo proposto na documentação. Planejar correlacionado com identificar e planejar, executar correlacionado com Treinar Executar e Praticar. Observa-se a ausência dos passos de verificação e ação corretiva presentes ciclo PDCA e ausentes no orientativo do MEC, pois o documento todo é base para a "avaliação *in loco"* (MEC, 2013), ou seja, os processos de verificação e ação corretiva. O impacto desta ausência é muito significativo, instigando o questionamento, como seria possível construir a acessibilidade e promover a inclusão se não é verificado internamente a eficácia das ações planejadas e as correções necessárias no processo pela própria Instituição? De outra maneira surge também o questionamento: como acompanhar as ações? Quem deve fazer?

Mostra-se então que a aplicação do conceito do PDCA pode contribuir muito para o objetivo de construir a acessibilidade e garantir a inclusão. Assim segue uma proposta da aplicação do ciclo no processo de um Núcleo de Acessibilidade.

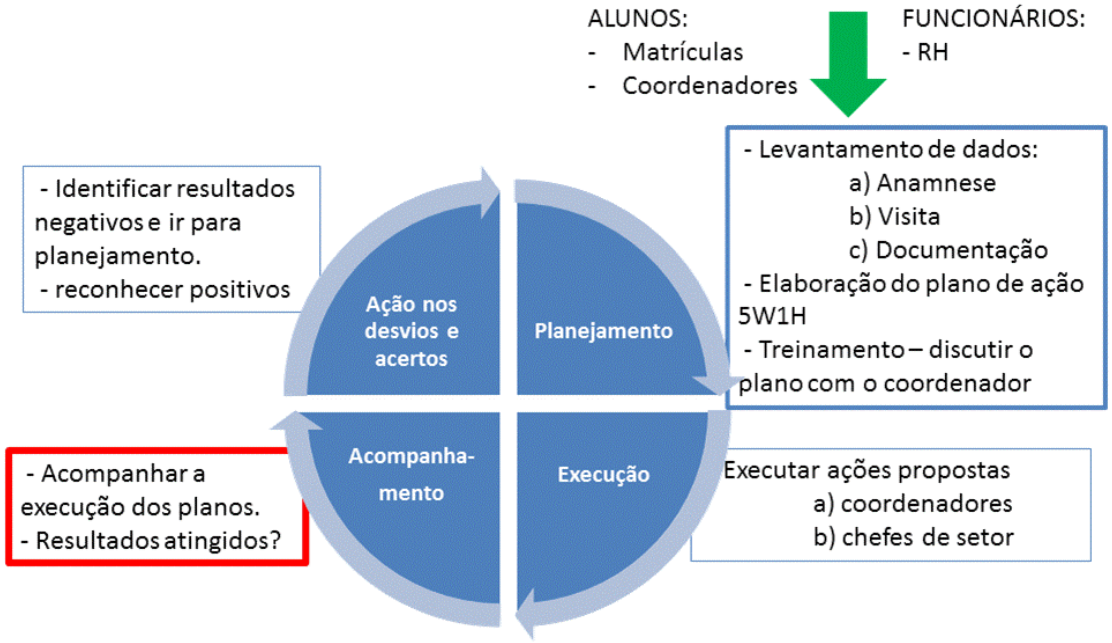


Figura 4 - Ciclo proposto para processo de Acessibilidade e Inclusão.

Antes de iniciar a exploração de cada etapa do processo, vale ressaltar que o "COMO" realizar cada etapa, equipe, ferramentas, registros e processos, pode ser definido pela IE e ajustado de acordo com suas especificidades, neste texto são apresentados sugestões baseadas na experiência dos autores.

Planejamento, o passo inicial é identificar e priorizar o público alvo do atendimento do Núcleo de acessibilidade inclusive de maneira quantitativa. Em uma universidade as fontes de identificação podem ser o vestibular, a auto declaração no momento da matrícula, a percepção do professor(a) e coordenador(a) do curso. Após a identificação das partes interessadas, aluno, funcionário, professores e gestores, buscar informações para fundamentar o atendimento das expectativas do público e as legislações cabíveis. As ferramentas para o levantamento dos dados podem ser: entrevistas, documentos, visitas in loco, relatórios, diagnósticos médicos. O objetivo é buscar as evidências necessárias para compreensão do estado atual da acessibilidade e inclusão. Para estruturar a entrevista pode-se utilizar o método da Anamnese, durante a Anamnese todos os documentos referentes a diagnósticos médicos são relevantes para determinar as potencialidades e limitações. A visita in

loco é essencial para compreensão do ambiente em que o funcionário ou aluno irá conviver, principalmente na determinação das barreiras arquitetônicas.

Com a compreensão do indivíduo e suas especificidades, traça-se um plano de ação, onde, as ações necessárias para garantir o acesso em condições de igualdade estão listadas e justificadas. Este plano, além de orientar a liderança, reduz os aspectos de refração à mudança, como a falta de informação sobre o tema. Pode-se incluir dentro do planejamento o treinamento e formação necessária as pessoas que irão praticar a inclusão no trabalho ou em sala de aula. Para o plano sugere-se informar de maneira clara, o que fazer e porque fazer, os campos como e quando podem ser construídos em conjunto com o gestor.

Passo Execução; para prática ou execução da acessibilidade e inclusão é necessário ter competências, treinamento e conscientização. Por exemplo, a equipe de gestão de obras da universidade deve compreender os fundamentos das normas de acessibilidade e o conceito de acessibilidade arquitetônica, os gestores e professores devem compreender o processo de mudança cultural e acessibilidade atitudinal fundamentos essenciais para liderança pelo exemplo na inclusão.

Durante a execução a comunicação é essencial para esclarecimento dos aspectos do indivíduo e do planejamento. A comunicação também é importante no tratamento de conflitos e desavenças. O objetivo deve ser construir o engajamento e competências necessárias para consolidação do plano.

Acompanhamento, para assegurar que a acessibilidade e a inclusão melhorem ao longo do tempo, são necessários e essenciais mecanismos de medição, acompanhamento, análise e melhoria. Pode-se indicar como sugestões e exemplos o acompanhamento mensal dos planos de ação com a participação da direção em encontro com gestor, acompanhamento com os alunos através do atendimento individual, acompanhamento de notas e frequência, acompanhamento do índice de rotatividade de funcionários com deficiência, acompanhamento de dias de afastamento com funcionários com deficiência entre outros.

Ação nos desvios e acertos, avaliação do resultado, quando atingido o objetivo proposto reconhecer o conjunto do trabalho, quando não, identificar a causa

do não atingimento da meta e propor novas ações para mitigar e reverter o resultado, iniciando novamente o ciclo.

Diante do exposto, conclui-se que a construção da acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência na educação superior e no trabalho são ações fundamentalmente humanas, porém para auxiliar a ser humano na ampliação de seu conhecimento e na quebra de preconceitos é necessário agir de maneira sistêmica. Apresentou-se o PDCA como forma de coordenar os esforços, intelectuais e materiais, na construção de um ambiente de estudo e trabalho seguro e agradável a todos com acessibilidade, correlacionado a responsabilidade social. Outra possibilidade de estudo é a correlação com outros sistemas de gestão como o do meio ambiente, pois acessibilidade também se associa a sustentabilidade e segurança, um ambiente acessível pode ser mais seguro, desafios muito atuais para todos os tipos de organizações e empresas que compreendem a importância do impacto (positivo e negativo) de suas ações em uma comunidade.

Referências

CARDOSO, Renata. Et. al. *Proposta de Emprego do Ciclo PDCA e de Ferramentas da Qualidade na Melhoria Continua do Sistema de Gestão de uma Instituição Pública de Ensino.* Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 2014. ISSN 1984-9354.

FALCONI, Vicente. Método PDCA: Uma Organização de Aprendizado. 2015. Disponível em: <https://www.falconi.com/flcn_articles/metodo-pdca-uma-organizacao-de-aprendizado/>. Acesso em 11 outubro de 2016.

MEC. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) de Julho de 2013.

[i] LUCAS TADEU AMARANTE BOMBANA, Engenheiro Mecânico e Engenheiro de Segurança, é Mestre em Engenharia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professor na URI, campus Frederico Westphalen e é membro do Núcleo de Acessibilidade. Contato: bombana@fw.uri.br

[ii] VANICE HERMEL, Mestre em Letras pela URI, Profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. Atua como professora na URI, campus Frederico Westphalen e é membro do Núcleo de Acessibilidade. Contato: vanice@fw.uri.br

[iii] KARIM KAIOMI DE OLIEIRA BORDIGNON, Fisioterapeuta, Mestre em Envelhecimento Humano pela UPF. Atua como professora na URI, campus Frederico Westphalen é a membro do Núcleo de Acessibilidade.

[iv] THEOBALDO DREYER, Arquiteto, Atua como técnico administrativo na URI, campus Frederico Westphalen é a membro do Núcleo de Acessibilidade.

EFEITOS COLATERAIS DO PROGRESSO EM *VISTA PARCIAL DA NOITE*: OS SOBREVIVENTES DAS MARGENS COMO PRODUTO DE UM BRASIL MODERNO

Luciane Figueiredo Pokulat[i]

Em duas crônicas publicadas no jornal *El país*, às vésperas de a nação brasileira sediar a Copa do Mundo de Futebol, no ano de 2014, Luiz Ruffato faz alusão explícita a alguns dados estatísticos que revelam uma face negativa de nosso país. Com os títulos "O Brasil para inglês ver" e "O Brasil para inglês ver (2)", a alguns dias da realização de um acontecimento histórico de suma importância para uma nação que se orgulha de ser reconhecida como o país do futebol, o escritor mineiro denunciava que, dentre outras coisas, o país apresentava naquele ano a sexta pior distribuição de renda do mundo.[1] Esse indicador nos remete aos apontamentos de Florestan Fernandes (1976), para quem a "modernização conservadora" instaurada em nosso país a partir da segunda metade do século XX apenas permitiu que o Brasil entrasse na sociedade de consumo sem ter passado por um período adequado de desenvolvimento social que o permitisse, de fato, ser uma nação moderna no mais amplo sentido. Conforme explica o sociólogo, em *A revolução burguesa no Brasil*, a história moderna do Brasil começou às avessas, pois primeiro o capitalismo se tornou uma realidade social e somente depois houve a preocupação com a modernização de instituições, valores e padrões comportamentais.

A propósito, uma das premissas da modernidade é a ideia de o homem ser o responsável por sua própria história, pois na medida em que ele se torna cada vez

[1] A cada dólar que os 10% mais pobres recebem, os 10% mais ricos ganham 68; segundo pesquisas do IBGE, 10% da população ganha, por mês, o equivalente à metade de toda a renda recebida pelos brasileiros; de um total de 190 milhões de habitantes, 760 mil pessoas (0,4%) recebem acima de 20 salários mínimos por mês (6,5 mil dólares); a lista de bilionários da revista Forbes de 2013 incluía 46 brasileiros e subiu para 65, em 2014. Dados apresentados nas crônicas publicadas em 28 de abril 2014 e 05 de maio de 2014, no jornal *El País*. Disponível em: <http:// brasil.elpais.com/autor/luiz_fernando _ruffato_de_souza/a/>. Acesso em: 10 jun. 2014.

mais racional, por meio de conhecimentos científicos e habilidades técnicas adquiridas, aumenta sua capacidade de decidir sobre a própria vida, de enfrentar o mundo e de realizar as melhores escolhas. Para Marshall Berman (2011, p. 24), ser moderno é "encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos". E se, por um lado, a experiência da modernidade contribui para derrubar qualquer tipo de fronteira e é capaz de unir a espécie humana, por outro, a modernidade nos atira para um turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia e, por isso, ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, "tudo que é sólido desmancha no ar" (BERMAN, 2011, p. 24).

Contrapondo o pensamento de Berman aos indicadores apresentados nas crônicas de Ruffato publicadas às vésperas da copa do mundo no Brasil, somos autorizados a pensar que boa parte da população brasileira vive à margem do projeto moderno, confirmando a teoria de Florestan Fernandes (1976, p. 7) de que a "era da modernização no Brasil não aparece como fenômeno maduro da evolução interna do mercado capitalista moderno; ela se configura com a crise política do antigo sistema colonial". Daí o resultado de vivermos em um país que pode ser dividido em dois brasis: um que se industrializou, se urbanizou, se civilizou, enfim, que se modernizou, permitindo a liberdade e a emancipação do homem; o outro, constituído por sujeitos que não conseguem sair do reino da necessidade e permanecem lutando por coisas básicas como moradia e alimentação e sonhando com o acesso ao mundo moderno reduzido ao desejo de participar da sociedade do consumo. A partir disso, é possível considerarmos que a opção por uma "modernização conservadora" – a qual não inclui igualmente a todos os cidadãos em seu projeto – e a rapidez com que o Brasil se modernizou talvez seja um das raízes para aquilo que hoje é considerado um dos piores problemas da nação brasileira: o aumento gradativo da vala da desigualdade social, o que só faz aumentar a

iniquidade, a injustiça e a insegurança, acarretando ainda no aumento da violência urbana e na descrença no futuro e no presente de nosso país.

É da face deste Brasil que Ruffato se ocupa em seu projeto literário intitulado *Inferno provisório* (2005-2011) composto por cinco romances do qual *Vista parcial da noite* (2006) é parte constituinte. A série literária como um todo alude à fábula da migração, mas o terceiro romance em específico contribui para conhecermos a versão a "contrapelo" criada pelo autor mineiro para nos mostrar o avesso de um país injusto e desigual, cujo projeto modernizador não atingiu a todos. Os cotidianos e as subjetividades de sujeitos que conviveram menos com as *benesses* do que com as agruras do projeto moderno fazem parte do universo ficcional do romance de Ruffato e isso nos remete ao pensamento de Walter Benjamin (2012), um dos poucos intelectuais a intuir em meados do século XX que a evolução do mundo moderno não era linear e o projeto da modernidade continha vários efeitos colaterais. Em 1940, o pensador alemão argumentava, em tom profético, que a onda de progresso crescente e promissor do mundo industrial culminaria em uma terrível catástrofe para a humanidade. Benjamin criticava o historicismo alemão, acusando-o de conservador porque se mostrava comprometido apenas com a visão das classes dominantes e propunha um novo conceito de história: aquele escrito do ponto de vista dos vencidos, que teria a tarefa de "escovar a história a contrapelo", para permitir o acesso ao lado avesso e deixar emergir dela a barbárie forjada com o nome de progresso.

Essa modernidade, na concepção de Anthony Giddens (2002, p. 10-13), alterou a forma da percepção do tempo dissociando-o do espaço quese tornou mais representativo do que real. Para ele, a noção de "estilo de vida" assume, na vida social moderna, um significado particular e a escolha desses estilos são cada vez mais importantes na constituição da auto-identidade e da rotina dos indivíduos. Nessa perspectiva, a modernidade é vista como uma ordem pós-tradicional onde impera a dúvida, assim como é uma cultura do risco, cujo caráter móvel das instituições modernas e a natureza mutável dos sistemas abstratos, mesmo sendo responsáveis pela emancipação do homem, produzem, paralelamente, "diferença",

"exclusão" e "marginalização" e contribuem para a supressão do "eu". Embora Giddens aponte que a decisão de optar por um estilo de vida também pertence a classes sociais menos abastadas como é o caso do trabalhador de classe média baixa representado em *Vista parcial da noite*, o leque de opções dessas personagens é bastante restrito e, como ainda vivem no reino da necessidade, sua luta diária se fixa em coisas materiais que apenas lhes garantam a simples sobrevivência.

As onze narrativas curtas que formam o romance intitulam-se "Inimigos no quintal", "A homenagem", "Estação das águas", "O ataque", "Aquele Natal inesquecível", "O profundo silêncio das manhãs de domingo", "Cicatrizes", "Vicente Cambota", "Roupas no varal", "O morto" e "Haveres". Elas não obedecem a uma ordem cronológica linear e o ponto de convergência entre ela ser a precariedade das personagens, assim como o cenário e a época comuns no momento da enunciação. As narrativas de *Vista parcial da noite* nos oportunizam conhecer o lado avesso da modernidade no Brasil no momento em que colocam em primeiro plano a construção literária de sujeitos que precisam se adaptar ao crescimento e à modernização das cidades. Porém, sem qualificação adequada aos moldes de um país moderno e dotados de uma precária educação básica, tais personagens têm suas oportunidades de escolhas muito reduzidas. Isso implica dizer que precisam encontrar alternativas de sobreviver às margens de um país que progride economicamente, altera-se geograficamente, modifica sua paisagem em virtude da crescente urbanização, mas que não possui um projeto para modernizar de igual forma os habitantes que também compõem essa geografia.

O progresso material, conforme Benjamin (2012), está prenhe de armadilhas, pois toda civilização contém elementos de barbárie. Nesse sentido coaduna-se a constatação de Bauman (2005, p. 7) quando afirma que "[h]á mais de uma forma de contar a história da modernidade (ou qualquer espécie de história)" e, em sua versão para tal história, refere-se à trajetória de seres humanos que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos pelo projeto modernizador, tornando-se os efeitos colaterais da construção da ordem e do progresso econômico. Bauman (2005, p. 12-

15) nomeia esses seres da margem como o “refugo humano” e os reconhece como o “produto” da modernidade, apontando que o projeto modernizador, assim como qualquer outro projeto executado, produz, após a sua conclusão, as suas sobras, o seu lixo.

O problema posto é que o lixo em questão não se refere àquele excesso resultante de objetos consumidos. Trata-se aqui do “lixo humano”, ou seja, de um tipo de lixo constituído por seres humanos que estão “sobrando” no planeta, pois são pessoas que teoricamente não interessam ao projeto original desenhado para a humanidade viver plenamente a era moderna. Esse “refugo” é a parte pobre e miserável da população que não contribui com nada e apenas necessita das riquezas do estado e dos contribuintes para financiar políticas públicas de cunho social. Essa parcela da população forma um grupo de gente dispensável, pois, aos olhos da classe média e dos ricos, apenas “polui” o ambiente e, portanto, pode ser descartada. Esses párias que perambulam pelas ruas da cidade mundo afora formam, assim, uma nova categoria: “os refugiados, os deslocados, as pessoas em busca de asilo, os migrantes, os *sanpapiers*, constituem o refugo da globalização” (BAUMAN, 2005, p. 77).

Essa nova categoria produzida pela modernidade configura-se como um novo problema para a sociedade, porque o planeta precisa pensar em como lidar com essas “sobras”, saber o que fazer com as pessoas consideradas desnecessárias para o perfeito funcionamento de uma estrutura social compatível com a economia capitalista. O romance *Vista parcial da noite* é repleto de construções literárias capazes de nos apresentar a essa categoria, pois nos coloca frente a uma galeria de personagens, as quais, com suas histórias individualizadas, desvelam singularidades típicas da espécie humana e, pelo seu conjunto, formam um drama coletivo de sujeitos representantes do “refugo humano” aludido por Bauman. Um exemplo disso encontra-se na narrativa “Cicatrizes”. Na volta de uma das viagens que o Botafoguinho do Paraiso fizera para jogar o campeonato intermunicipal, o ônibus estaciona em um posto de gasolina, à beira da BR, e todos descem para “esticar as pernas”. Paco, o filho caçula de Miguel, afasta-se dos adultos para fazer

suas necessidades em um local mais retirado; nesse instante, esbarra em dois caminhões responsáveis por desnudar uma realidade jamais esquecida pelo rapaz. A cena é a que segue:

> Às cegas, busca um lugar para se aliviar, esbarra em dois caminhões, gêmeos em sua desamparada ruína. Intrigado, vazias as boleias. Passos descalços movem-se temerosos curiosos, entre as carrocerias de lonas esburacadas pareceu escutar sussurros, murmúrios, para. Orelhas afiladas, coração açulado. O breu. Ribombam motores que irrompem da Rio-Bahia. Passos descalços movem-se temerosos curiosos, perfila-se à traseira do F-600, da boca da capota exala mau hálito. Receoso, seus dedos miúdos arrojados franqueiam uma pequena fresta
> do fundo da treva brilham dezenas de faíscas alumiando seu pálido rosto aterrorizado, "Menino, onde é aqui?", uma débil voz indaga, ignoto sotaque; paralítico o corpo estaca, mãos esqueléticas rostos encaveirados, "Que povoado é esse, menino?", e, seca, a língua é medo e é pavor, "É São Paulo, já?", avoluma-se o burburinho, "É?", e descarnados braços oferecem-se em murchas bocas, "Vai pra São Paulo também?", geme um neném "Amonta aqui", risos, "Ô menino!"
> e na correria pálido choca-se com o pai, impaciente, mastigando a ponta do cigarro-de-palha, à porta do ônibus, "Estava todo mundo te esperando, raio! Entra logo, vai!" (RUFFATO, 2006, p. 115)

O trecho destacado encerra a narrativa e, por meio de uma maneira peculiar de utilização da linguagem, confere um traço imagético ao texto. A maneira como o escritor distribui as palavras na folha branca sugere a imagem de uma fresta aberta pelas mãos de Paco na lona do caminhão parado no pátio do posto de combustível, a fim de espiar a "carga" que se mexe e faz barulho dentro da carroceria do veículo. O arranjo das palavras utilizadas pelo autor é capaz de montar uma imagem cênica, passando a impressão de que há, frente aos olhos do rapaz, um caminhão carregado de gente como se fosse um amontoado de alguma espécie de animal. Essas pessoas lembram o "refugo humano" referido por Bauman, e tal fragmento somado a outros fragmentos do romance nos permite a inferência de que esse "lixo humano" será "despejado" na metrópole de São Paulo.

Também como um representante desse tipo especial de "lixo" é a narrativa "Vicente Cambota". Nela, o narrador ocupa-se da perspectiva de Vicente, personagem que, na verdade, chamava-se Asclepíades de Souza e era filho legítimo de Maria de Souza e de um traço em branco na certidão de nascimento. Filho de

uma mulher miserável e “doente dos nervos”, o menino fora criado assistido em tudo pelo Lar São Vicente de Paula e, devido à grande assiduidade de mãe e filho ao local, a criança ganhara o apelido de Vicente. Na cena a seguir, o narrador emprenha-se na descrição de mais esse “refugo humano”:

> Arisco e arredio cresceu, roupas sempre menos que as partes, ganhadas em campanhas do agasalho, perrengue de todos os males, caxumba e sarampo, bertoeja e catapora, caganeira e sapinho, piolho e sarna, cobreiro e coqueluche, crupe e frieira, furunco e pereba, micose e terçol, lombriga e barriga vazia. De-favor abrigados aqui-ali, pulava carteiras de escolas, repetente, compridos olhos invejosos de uniformes azuis-e-brancos. A mãe, protegia-a esbravecido, quando frenética desafiava a vizinhança impaciente, quando esgotada só desejava a morte. (RUFFATO, 2006, p. 119)

A descrição do cotidiano, da forma de moradia e dos constantes deslocamentos dessa família formada por mãe e filho em muito traduz a realidade brasileira composta por inúmeros exemplares do “refugo humano” que perambula pelas ruas “estragando” as paisagens urbanas:

> Zanzaram, deus-dará, até que, arcados pela dona Arminda e seu Antero, do Centro Espírita Bezerra de Menezes, acamparam no buraco penumbra e umidade escavado no porão da casa do Zé Pinto, poço e bomba-dágua, chão irregular, falto de janelas, bocal de força improvisado, cortina de plástico endurecido tampando a entrada. Na sopa-dos-pobres, alimentavam-se. Essa, a melhor época da vida de Vicente. (RUFFATO, 2006, p. 120)

O narrador se refere à melhor época da vida do menino fazendo alusão a um tempo passado em que Vicente tinha um lar e nutria o sentimento de “pertencer” a um lugar, mesmo sendo um local de extrema precariedade. Nesse “lar”, o protagonista contava com a mãe como referência, embora ela descuidasse do menino, deixando-o crescer atirado em meio à urina, mofo, ratos, insetos e podridão do local onde habitavam de favor. Pertencente a uma classe social menos privilegiada que à dos demais personagens do romance, Vicente mantinha uma relação de amizade com os meninos de classe média baixa do bairro Paraíso e do Beco do Zé Pinto, causando inclusive certa inveja a estes porque o menino miserável era livre de horários e regras impostas pelas famílias zelosas pelo futuro

dos filhos da classe trabalhadora. Vicente Cambota passava os dias ao lado da mãe até o momento em que ela sofre o seu mais grave "ataque de nervos", fato suficiente para ser interditada pela polícia, depositada por esta na Casa de Saúde, de onde seguiu para o Hospício de Barbacena, local onde encerra sua história com a ausência de qualquer tipo de notícia.

Depois do desaparecimento da mãe, o menino foi ajudado por Zé Pinto, que o levou para morar "de favor" para cuidar de uma "chacrinha" que arrematara no Paraíso. Calado e esquivo, no início, trabalhava de sol a sol, obedecendo servilmente e procurando agradar a todos que dele precisassem. Todavia, na medida em que crescia, mudava os hábitos, tornando-se afeito aos vícios da jogatina e da cachaça, sendo que, depois de o local ter sido destruído por uma enchente, o rapaz definitivamente entrega-se ao álcool e descuida-se do trabalho. Desleixado de seus compromissos, foi despejado da terra pelo proprietário, passando a dedicar-se, durante o dia, a pedir esmolas para a compra da cachaça e, à noite, remexer os lixos em busca de comida. Isso dura até o dia em que ele cai doente e é internado na Casa de Saúde. A cena final da história dessa personagem miserável alude a um "refugo humano" que é arrastado pela enxurrada em uma noite de tempestade, sendo visto pela última vez "metade dentro do bueiro, metade fora" (RUFFATO, 2006, p. 127).

Na narrativa "Roupas no varal", há a construção literária de um outro "refugo humano", o qual iremos conhecemos por meio do protagonista Lalado, rapaz que está feliz com a recente admissão para trabalhar de motorista e entregador no armazém do Lino: "Gente, arrumei um emprego!" (RUFFATO, 2006, p. 95). No momento presente, o rapaz avalia que valera a pena os "coques" e xingamentos do patrão anterior, no tempo em que trabalhara na serraria enchendo sacos de serragem e juntando toquinhos, enquanto os outros meninos jogavam bola no campinho, iam bisbilhotar na Ilha ou inventavam moda na pracinha. Finalmente teria a compensação: "Desfilaria para baixo e para cima entregando compras, ordenado certo fim do mês, logo-logo trocaria a Monark por uma vespa ou quem sabe até mesmo por um Fusquinha, por que não?" (RUFFATO, 2006, p. 95). De posse do

molho de chaves atado a um chaveiro do “Lions”, o rapaz inicia sua rotina de entregador, dirigindo a “Kombi azul 1200”, cuja inscrição no vidro traseiro – “Brasil, ame-o ou deixe-o” – era uma alusão ao período da modernização conservadora instaurada em um país que vivia sob o regime da ditadura. A última entrega de um final de sábado realizada em um casa de prostituição nos arredores da cidade surpreende Lalado, pois, na ocasião, encontrar-se com uma ex-colega de escola trabalhando como prostituta. De sua memória eclode a cena:

> Não tem jeito essa menina! então a professora aproximou-se e espatifou a régua-de-madeira em sua cabeça Dona Cristina, eu não... vestido-salopete azul, camisa tergal branca, sapato-boneca Diolinda, chora não, boba! *Diolinda...* A Diolinda fe-de! A Diolinda fe-de! Não aprende nada, essa menina! Grupo Escolar Flavia Dutra segunda série, terceira série, Repetente, a Diolinda impigem. (RUFFATO, 2006, p. 100)

A prostituta encontrada pelo ex-colega de escola é mais uma vítima do progresso brasileiro por estar inserida numa sociedade que, mesmo vivendo um momento de “milagre econômico”, ainda não havia encontrado alternativas de inserir seu povo maciçamente nos bancos escolares e muito menos resolver os problemas de educação de baixa qualidade para as classes inferiores. Essa narrativa nos coloca frente a cenas corriqueiras na trajetória da educação em nosso país: métodos arcaicos de ensino-aprendizagem e desigualdade social causam exclusão, repetência e abandono do espaço escolar. Excluída socialmente, sem saber ler e fazer cálculos, resta a Diolinda usar as alternativas que tem para lutar pela sobrevivência. Para gente como ela, as opções de escolha são muito reduzidas.

Enfim, criar uma gama de personagens que pouco ou nada tem a contribuir com a moderna sociedade brasileira em expansão na década de 1970 e cuja tarefa diária resume-se em encontrar formas de sobrevivência é a contribuição de Ruffato para representar o lado sombrio da modernidade que tem como efeito colateral a reprodução de um tipo de “lixo” que anda, que pensa, que fala, que sente, enfim, que é gente.

Se, conforme argumenta Berman (2011, p. 11), “modernismo” são tentativas feitas por homens e mulheres modernos para se tornarem “não apenas objetos, mas

também sujeitos da modernização" e, se homens e mulheres conseguirem afirmar sua dignidade no presente e seu direito de controlar o próprio futuro, é possível pensarmos que as personagens representadas não se constituem em sujeitos modernos em seu mais amplo sentido. Assim, embora não haja dúvidas de que as personagens do romance *Vista parcial da noite* habitem um Brasil moderno, elas não nos passam a impressão de serem os "sujeitos da modernização" que conseguem afirmar sua dignidade e conquistar o direito de controlar o próprio futuro conforme apregoa Berman.

A promessa da modernidade é a emancipação do homem, permitindo a ele o direito de sair do reino da necessidade. Todavia, o romance nos coloca frente a uma gama de personagens que se contentam em apenas suportar a vida, sendo relegadas à condição de sobreviventes das margens de uma sociedade que se urbaniza rapidamente, que se moderniza a passos largos, mas que não consegue proporcionar melhores condições de vida ao seu povo na mesma proporção de seu progresso material.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas.* Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e de Ana Maria l. Ioratti. São Paulo: Companhia das Letras. 1986.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fundação do Desenvolvimento da Educação, 2014.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REIS, Daniel Aarão (coordenação). Modernização, ditadura e democracia:1964-2010. In: SCWARCZ, Lilia Moritz (direção) *História do Brasil Nação:* 1808-2010. Volume 5. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014

RUFFATO, Luiz. *Vista parcial da noite*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *O Brasil para inglês ver* e *O Brasil para inglês ver (2)*. Disponível em: <http:// brasil.elpais.com/autor/luiz_fernando_ruffato_de_souza/a/>. Acesso em: 10 jun. 2014.

---

[i] LUCIANE FIGUEIREDO POKULAT é doutora em Letras pela UFRGS. É integrante do grupo de pesquisa "Literatura contemporânea: diálogos e reflexões", coordenado por Gínia Maria Gomes e Cimara Valim Melo. É professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Frederico Westphalen. E-mail: luciane.pokulat@ iffarroupilha.edu.br

ANTROPOLOGIA: LENDA, UM RECURSO CULTURAL DE INTELIGIBILIDADE HUMANA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luiz Henrique Roso[i]
Jussara Jacomelli[ii]

Introdução

Este artigo tem como objetivo potencializar o valor do conhecimento antropológico nas aulas de Educação Física. Isso porque o homem é um ser histórico-cultural, um ser de inteligibilidade. Tem como objeto a lenda "A Moça do Baile". Uma lenda que faz parte do imaginário das comunidades locais e que tem imensa riqueza simbológica, permitindo aos estudiosos da mesma virem a conhecer algumas normas e regras de vida que circulavam nos primeiros tempos da história das comunidades locais. E, tem como tema o homem como ser de cultura.

Com uma riqueza imensa de lendas e causos, selecionou-se uma, "A Moça do Baile". Uma lenda que lembra festas, bailes e formas – leituras e descrições - figuradas utilizadas para explicar acontecimentos ou imaginários. A lenda "A Moça do Baile", permitiu criar um jogo, o qual aqui se apresenta, e que objetiva contribuir para despertar o mundo imaginário e criativo da criança na escola; contribuir para entender o comportamento da mente assim como a sua sensibilidade, medo, imaginação e outros sentimentos.

Antropologia: cultura e educação

Antropologia é uma palavra que significa estudo do homem. "A*nthropos* = homem; *logos* = estudo." (ROCHA, 2013, p. 28). A Antropologia diferencia-se das demais ciências humanas, que tem o mesmo objeto de estudo, por sua intensão de enxergar o *homem total*, ou seja, por buscar entender o homem como "[...] um ser ao

mesmo tempo biológico, psíquico e sócio-histórico." (ROCHA, 2013, p. 29). Por entender o homem como um ser inacabado, um ser de infinitude, um ser cultural.

Tomando o conceito de homem como ser cultural, exige-se inicialmente a compreensão do termo cultura. Para Rabuske, (2008. p 56). "Cultura" significa cultivar. Tem relação com a formação do homem (humanismo) e a transformação do seu ambiente. A formação e a transformação são elementos do estado consciente e livre do homem. A natureza e a cultura estão intimamente ligadas, na origem e no fim. Assim sendo, a natureza humana é o fundamento da cultura. Dessa forma, sendo o homem um potencial dinâmico, tem-se como resultado a pluralidade dos modos de ser desse homem. A cultura é, nessa dimensão, a multiplicidade das formas e das manifestações na unidade do "ser" - humano. (RABUSKE, 2008). A antropologia cultural trata, segundo Laplantine (1988, p. 120):

> [...] do social tal como pode ser apreendido através dos comportamentos particulares dos membros de um determinado grupo: nossas maneiras específicas, enquanto homens e mulheres de uma determinada cultura, de pensar, de encontrar, trabalhar, se distrair, reagir frente aos acontecimentos (por exemplo, o nascimento, a doença, a morte).

Rocha (2013) conceitua cultura como a maneira de viver de um povo, grupo, país ou pessoa, deve ser vista nas múltiplas relações que são estabelecidas com a economia, política, a religião, e outros. A palavra cultura, não deve ser utilizada no singular. Deve ser utilizada no plural: culturas. Isso porque deve ser entendida como sistema de significados e símbolos desenvolvidos historicamente. Por exemplo, existem grupos e suas culturas; tribos e suas culturas; povos e suas culturas.

Nesse entendimento, Antropologia e Educação cruzam caminhos. Ambas tem o homem como base comum de reflexão. Ou seja, pode-se dizer que, apesar de serem ciências específicas, são complementares e a complementaridade permite a reflexão e autorreflexão sobre o processo de ensino e seus significados e resultados. Por isso, o uso do conhecimento antropológico e/ou do método antropológico no ensino é fundamental. A escola não deve valorizar somente a cultura interna (vinculada ao seu espaço), deve buscar a cultura que se encontra

também além do seu espaço, expresso na vida, no cotidiano das pessoas. Ou seja, a escola precisa fazer uso da pesquisa de campo.

A educação, assim como as interações sociais que ocorrem entre os homens, é formadora de cultura, de conhecimento. Explorar a capacidade humana na escola é permitir que o aluno aumente a extensão de seu mundo. Segundo Rabuske (2008, p. 38-39), a nossa concepção de mundo e de suas dinâmicas, estão relacionadas com o conteúdo de nossas experiências: “O mundo é a totalidade do nosso concreto espaço de vida e o horizonte de nossa compreensão. E o homem é “ser-no-mundo”. [...]. O ser no mundo é inseparável do ser-com-outros.” Assim, segue Rabuske (2008, p. 39), afirmando que: “A compreensão do mundo é social: somente pela relação com os outros homens participamos dum mundo histórico-cultural.”

Aqui se insere a importância da escola e suas dinâmicas para auxiliar ao aluno na ampliação de seu mundo. Como o aluno gosta de jogos, utilizá-lo como caminho para explorar a cultura (não como algo dado, mas construído) é importante na disciplina de Educação Física. Segundo Brandão (2013, p. 12): “Não somos humanos apenas porque somos racionais ou simbólicos. Somos humanos porque somos seres aprendentes.”

Valorizar a capacidade de aprendizagem é algo que exige metodologias cada vez mais reflexivas. Rocha, ao explorar a relação entre Antropologia e Educação, coloca o trabalho de campo com base no cotidiano, como método fundamental:

> [...] o trabalho de campo, em geral traduzido nos estudos sobre o cotidiano, ou seja, estudos que buscam investigar o cotidiano de uma escola, de espaços educativos não formais, de um grupo, de uma comunidade, de uma aldeia, de um gueto, de uma instituição, enfim.
> Em outros termos, [...] – passar do estudo do cotidiano na escola para a educação do cotidiano que cerca a escola. [...] ter sempre como eixo de estudos a observação de e no cotidiano. (ROCHA, 2013, p. 136-137)

A lenda

Segundo. Ferreira (1999, p. 1200) lenda é “[...] tradição popular. [...]. Narração escrita ou oral, de caráter maravilhoso, na qual os fatos históricos são deformados

pela imaginação popular, ou pela imaginação poética." As lendas enchem o imaginário das pessoas. Há por exemplo a Lenda do Negrinho do Pastoreio, uma lenda gaúcha que explora a sociedade escravocrata pastoril.

Há muitas lendas, mas a lenda aqui descrita faz parte das histórias cotidianas das comunidades. Foi contada por Nedi Fatima Roso, residente no município de Cerro Grande. Algumas pessoas, famílias, grupos de amigos, em comunidades mais pequenas, ainda cultivam o hábito de se reúnem e contarem causos. Nesses encontros, lembram o passado. Antigamente não havia a variedade de opções de lazer que um jovem tem hoje. Mas, havia bailes (em noites de sábado) e matinés (em domingos à tarde). Os pais não gostavam muito que os filhos frequentassem bailes porque eram à noite e poderiam conversar com "desconhecidos". Assim, para amedrontá-los contavam histórias, como a lenda: "A Moça do Baile".

A moça do baile

Era uma vez um moço que foi a um baile. Chegando lá se deparou com uma encantadora moça e a tirou para dançar e, dançaram a noite toda. Ao sair do baile, "esqueceu", de propósito, o casaco com a moça. Isso, o fez, na intenção de voltar a vê-la no dia seguinte. No outro dia, foi até a casa da moça. Chegando à casa da jovem, foi recebido pelo pai da mesma.

Então ele disse:

-Bom dia Senhor! Ontem à noite, no baile, dancei com sua filha. Esqueci meu casaco com ela.

-É mesmo? Porque deixou seu casaco com ela?

-Ela sentiu frio e, por isso, lhe emprestei meu casaco!

-Deve estar enganado! Você não dançou com minha filha!

-Sim! Dancei com sua filha. O endereço é este!

O velho aflito, amparando o rapaz, disse:

-Não! Não meu rapaz! Não pode ser! Você não pode ter dançado com minha filha!

-Por que não posso ter dançado com sua filha?

-Porque faz um ano que minha filha faleceu!

Então, o pai chorando, mostrou a foto da filha para o jovem. Sem entender, o moço disse:

-Onde ela está enterrada? Preciso ir ao Cemitério.

O Pai da moça explicou ao jovem rapaz onde a filha estava enterrada.

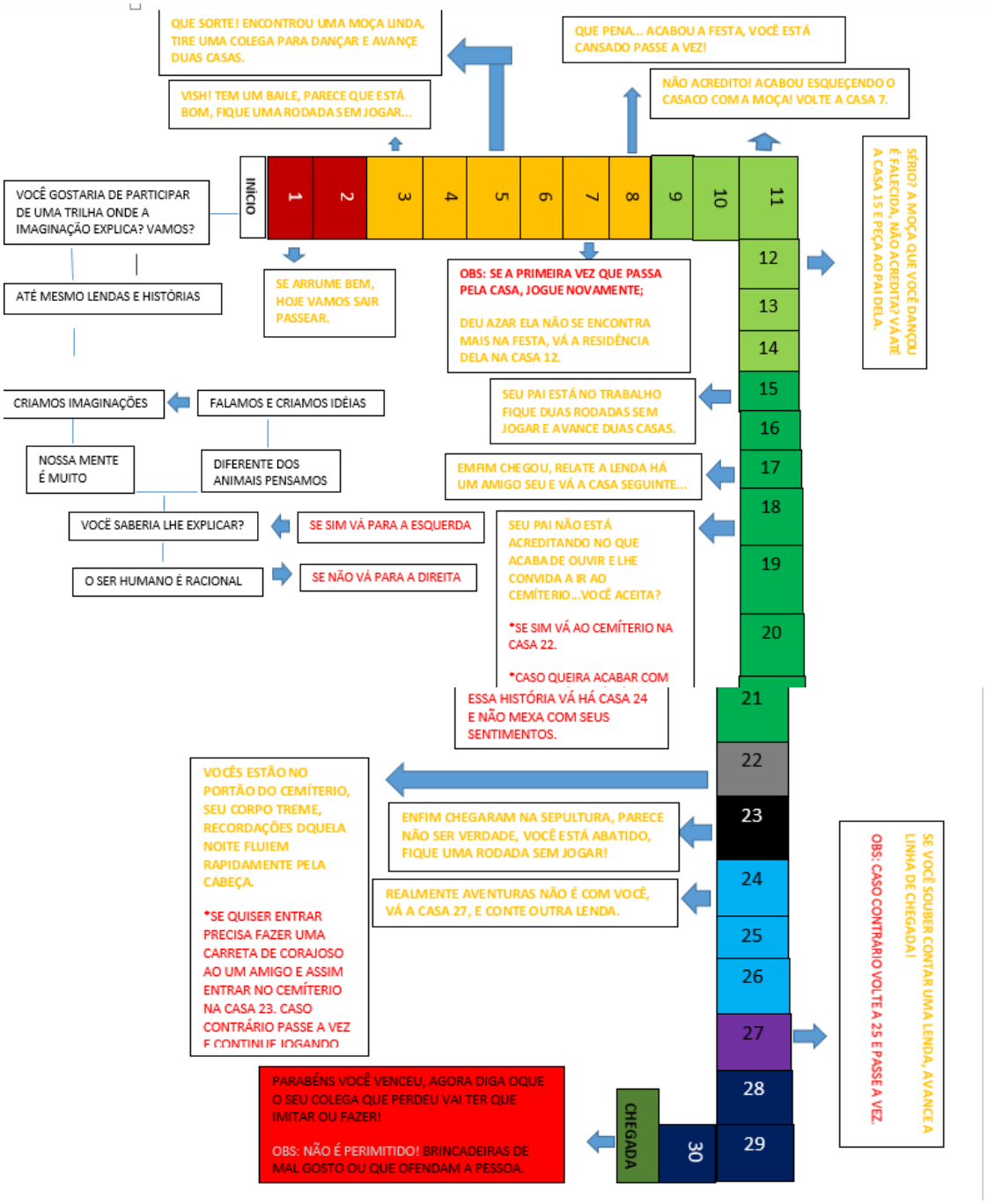
O rapaz, no Cemitério, dirigiu-se ao local indicado e, junto ao túmulo da moça, encontrou seu casaco.

Então o jovem agarrado ao casaco, em cima do túmulo da bela jovem com quem havia dançado, caiu em lágrimas.

Fazendo uso da lenda descrita, foi construído um jogo em forma de trilha (figura 01), visando explorar o potencial da mesma. O potencial é observado na linguagem figurada que faz parte da cultura local; no imaginário infanto-juvenil; nos sentimentos, nos medos e nas angustias que constituem a mente humana, o que permite ao aluno e ao professor a construção de um interconhecimento mútuo, a partir de histórias, causos, que, provavelmente, passarão a ser socializados e/ou ressocializados. Além disso, o jogo contribui para o autoconhecimento, o reconhecimento das próprias emoções e das reações delas advindas. Traz situações que contribuem para aprender a lidar melhor com a psique própria. Também, o jogo permite estabelecer relações entre a teoria e a prática, ou seja, permite a aplicabilidade da teoria na prática escolar.

O jogo

Figura 01: A TRILHA A MOÇA DO BAILE



Para jogar A TRILHA A MOÇA DO BAILE, faz-se necessário seguir algumas orientações:

1. Pode ser jogado por várias pessoas.
2. Cada pessoa deve ter o seu marcador e seguir as orientações.
3. Antes de iniciar o jogo é necessário ler a lenda para compreender o contexto.
4. O tabuleiro é formado por 30 casas interligadas horizontalmente e verticalmente.
5. A idade indicada para o jogo é de 10 a 13 anos, ou do 5° ao 6° ano.
6. O tabuleiro apresenta variações de cores, conforme os episódios da Lenda.

Todo o conhecimento cotidiano pode ser explorado na escola e nas diversas disciplinas que constituem o seu currículo, e, conforme Brandão (2013, p. 20), "[...] a Antropologia deve ser pensada como uma forma de educação bem como a educação pode ser vivida como uma prática antropológica." Pesquisar o cotidiano é uma tarefa de aprendizagem contínua, uma tarefa que reelabora, sistematiza, produz e socializa conhecimento.

Conclusão

A partir desse estudo pode-se dizer que a utilização de recursos antropológicos na disciplina de Educação Física pode contribuir para que o aluno se compreenda como um ser de cultura, de historicidade, de sentimentos e emoções. Também como um ser capaz de se compreender e de saber lidar com suas próprias emoções. As lendas, os causos, fazem parte do imaginário e dos costumes do ser humano. Muitas vezes as explicações são substituídas pelo uso de linguagens figuradas, como é o caso das lendas. Isso porque o homem, diferentemente dos animais, é um SER INTELIGENTE. As lendas são recursos interessantes para instigar o desenvolvimento da capacidade humana criativa e imaginativa, para a construção de jogos e para a socialização de ideias e criatividades. Além disso, é

um recurso que permite ampliar o mundo conhecido dos alunos, voltar ao passado e imaginar formas de vida diferentes das de seu cotidiano. Retomando as palavras de Brandão, a Antropologia é uma forma de educação e, a educação pode ser uma prática antropológica. Pesquisar o cotidiano é uma tarefa de aprendizagem contínua, uma tarefa que reelabora, sistematiza, produz e socializa conhecimento.

Referências

BRANDÃO, R. C. Algumas palavras sobre a cultura e a educação. In: ROCHA, G. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2013. p. 11-16.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RABUSKE, E. A. **Antropologia Filosófica**, 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROCHA, G. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

[i] LUIZ HENRIQUE ROSO é Acadêmico do primeiro semestre do Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luix_roso@hotmail.com.

[ii] JUSSARA JACOMELLI é Mestra em História; Doutora em Desenvolvimento Regional; Professora e Pesquisadora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: AUTEC; Pesquisa em História; Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea. Email: jacomelli@uri.edu.br.

O "ESTAR SENDO" EM *PONCIÁ VICÊNCIO*: IDENTIDADES EM TRÂNSITO

Maiane Pires Tigre[i]
Inara de Oliveira Rodrigues[ii]

Introdução

O panorama da história das civilizações no mundo foi profundamente alterado quando se iniciaram grandes eventos envolvendo o contato de grupos heterogêneos: o colonialismo foi um deles. O mundo até então restrito a uma faixa de terra, tornou-se um "vasto mundo", ampliado ainda mais na interminável teia de fluxos migratórios que consubstanciariam trânsitos culturais, políticos e regionais em vários níveis. Gilroy (2001) recorta esses lócus transatlântico, alcançando para o mundo Atlântico a consagrada teorização de Atlântico negro, o lugar da continuidade no encontro de águas que marcavam ao mesmo tempo o início/fim da aquisição e o conjunto de perdas culturais. Inaugurava-se, então, um trânsito identitário interminável: a travessia pelas fronteiras ontológicas do ser e do espaço territorial e, com isso, a colonização de solos, mentes e corpos.

Tutikian (2014), ao tratar da temporalidade específica da cultura, bem como da literatura de matriz africana, em face do complexo fenômeno da constituição identitária do sujeito, divisa as categorias de ser e "estar sendo" para definir a configuração da identidade como um processo ininterrupto, desencadeado por fatores de inclusões/exclusões, que subordinaram as identidades, na viração das décadas, aos contextos ideológicos e culturais coloniais. Considerando-se essa perspectiva na análise do romance *Ponciá Vicêncio* (2003), de Conceição Evaristo, intenta-se problematizar a representação identitária no cerne da produção literária afro-brasileira.

Acredita-se que as rupturas tematizadas nessa obra literária são representativas de uma violência ao signo identitário do sujeito narrado, fazendo

com que a protagonista transite por múltiplas plataformas identitárias. O objetivo central desta proposta de pesquisa consiste, assim, em investigar, no romance referido, a constituição de uma identidade em vias de formação, que não é, ou doravante será, mas que resulta em um constructo inconcluso de infinitos trânsitos socioculturais. Nesse sentido, tem-se o pressuposto de que as narrativas afro-brasileiras, ao representarem identidades fraturadas, captam, nos códigos culturais, aspectos estéticos correlacionados à língua, à tradição, ao sistema econômico, à configuração do poder-saber do país. Não se trata, entretanto, de essencializarem-se tais narrativas ou de abordá-las como campos livres de contradições, conciliando o inconciliável; ao contrário, conforme afirma Matta (2014, p. 39): "a construção da identidade, mesmo a literária, é o resultado da dialética tensão entre o mesmo e o outro". Analisam-se, portanto os processos de resistência cultural, mediante as experiências de exclusão sofrida por Ponciá, deflagradas pelas relações de poder assimétricas problematizadas na obra literária.

Literatura afro-brasileira e Identidade

> *História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.*
>
> *Mia Couto*

Considerando-se o *corpus* desta análise, torna-se relevante apresentar uma definição sobre os conceitos de literatura negro-brasileira e afro-brasileira, à luz de Cuti (2010), Duarte (2008), Evaristo (2011), compreendendo as ambiguidades e inflexões teóricas que os envolvem. De acordo com Cuti (2010, p.34-35), na literatura negro-brasileira, via de regra, encontra-se "a eliminação da personagem negra através do fatídico destino reservado ao negro: ou ele morre ou a sua descendência clareia", além do enfoque a uma série de patologias, na ordem do desajustamento psíquico e moral, sexualidade desenfreada, do esteticamente feio e ingênuo. Tal fato pode ser comprovado em *O mulato,* de Aluísio de Azevedo,

quando o protagonista morre, e paralelamente em *Ponciá Vicêncio(2003),* de Conceição Evaristo, na qual a personagem enlouquece. Apesar de tais distorções, fica implícita, na literatura brasileira, a presença do "racismo cordial", na expressão de Cuti (2010), uma prática tácita de rejeição contra as populações negras, levando à falsa conclusão da inexistência da discriminação racial. Esse tipo de racismo "é a modalidade mais específica de relacionamento racial", na expressão de Florestan Fernandes (1972 apud SCHWARCZ, 2006, p. 13).

Para Cuti (2010, p. 39), o termo afro-brasileiro corresponde a uma "expressão cunhada para a reflexão dos estudos relativos aos traços culturais de origem africana, elaborados no território brasileiro, a partir de influências literárias locais". Assim, ao se utilizar o vocábulo afro-brasileiro, o racismo é parcialmente tirado da cena, já que "o prefixo afro abriga os não negros, pessoas as quais o racismo não atinge" (p.38), em virtude de existir africanos de cor branca e, desse modo, "independeria da presença do indivíduo de pele escura, e, portanto, daquele que sofre diretamente as consequências da discriminação" (CUTI, 2010, p.39). Entretanto, a ideia central é que esta literatura possa assegurar a dicção artística dos discriminados, incluindo de modo especial o(a) autor(a) negro(a) e suas vivências.

Segundo Cuti (2010, p. 12), as "noções cristalizadas de superioridade racial mantêm-se renitentes" e a cor da pele emana poderes indizíveis que dão visibilidade ao branco, ensejando o obscurecimento do negro. O autor (2010, p. 15-16) afirma que "nos quatro primeiros séculos, escritores ficaram à mercê das letras lusas", fazendo com que a literatura que aqui se produzia reutilizasse, em linhas gerais, a imagem de negro construída no mundo ocidental e eurocêntrico, que representava o negro sob a ótica do inumano. Cuti (2010, p.43), ao criticar a expressão "afro", defende o seu posicionamento dizendo: "Ninguém escreveu em nenhuma camiseta: '100% afro-brasileiro'. Essa expressão não provocaria qualquer entusiasmo, '100% negro' é manifestação nas ruas, da vida que pulsa fora da universidade, fora de seu controle."

Ironides Rodrigues, em declaração a Luiza Lobo (2007, p. 266 apud DUARTE, 2008, p. 2), ratifica esse conceito de literatura negra:

> A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro.

Para Duarte, tal conquista deve-se ao florescimento de escritores, na década de 1980, empenhados em desenvolver uma sintaxe que servisse aos interesses dos negros, inspirada no desejo de pertença a uma etnicidade afrodescendente. A publicação da série *Cadernos Negros* é o ponto de partida para a criação da literatura negra brasileira, marcada pela contestação do racismo, da discriminação social e a consequente afirmação da cultura negra. Nesse sentido, estabelece um diálogo crítico com a sociedade brasileira, dando ênfase à individualidade do negro. Para Duarte (2008, p.4), "a série *Cadernos Negros* ultrapassou três décadas de publicação ininterrupta e um romance voltado para o resgate da história não oficial dos escravizados e suas formas de resistência, como o 'épico' *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2006)" portanto, a investigação corrobora o sucesso de uma literatura múltipla, engajada, distinguida nos quatros cantos do Brasil e caracterizada ao mesmo tempo enquanto atividade literária e forma de resistência.

Em contraposição, o mesmo autor tece comentários sobre a frequente não inserção dessa literatura nos espaços autorizados pela produção do conhecimento, a saber, academias, editoras, instituições governamentais. A reflexão teórica, sobretudo, ainda se encontra muito aquém do esperado, sendo necessário alargar esse campo de pesquisa, que, no século XX, ficou praticamente a cargo de investigadores estrangeiros, tais como Bastide, Sayers, Rabassa e Brookshaw, entre outros (DUARTE, 2008).

O conceito de literatura afro-brasileira, por sua vez, tem suscitado inúmeras críticas e também adesões contundentes. Aditivamente, sobre isto, Evaristo afirma: [...] a partir do exercício de pensar a minha própria escrita venho afirmando não só a existência de uma literatura afro-brasileira, mas também a presença de uma vertente negra feminina, no interior dessa literatura". Nesse sentido, discorre sobre a "existência de um *corpus* literário específico na literatura brasileira. Esse *corpus* se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída,

experimentada, vivenciada a partir da condição de homens e mulheres negras", na sociedade brasileira. Há, ainda, os que defendem a impropriedade da nomenclatura afrodescendente, mesmo entre os escritores, leitores e estudiosos afro-brasileiros, pois acreditam na possibilidade de uma "arte universal", em vez de sublevar a experiência do negro ou instituírem um fazer ou escrever à maneira afro-brasileira.

Ressalte-se que, para Damasceno (1988, p. 13 apud DUARTE, 2008, p.3), "o 'menos importante' é a 'cor do autor'", o que a faz incluir Jorge de Lima, Ascenso Ferreira e Raul Bopp entre os poetas estudados, pois "importa mais corresponder ao critério temático do que descrever a cor do autor". Benedita Damasceno (1988, p. 13 apud DUARTE, 2008, p.3) demonstra, enfaticamente, a inexistência de uma "estética branca", refutando analogamente a existência de uma "estética negra"; assinala, contudo, que "há sensíveis diferenças entre a poesia negra escrita por afro-brasileiros e a escrita por brancos." (DAMASCENO, 1988, p. 125 apud DUARTE, 2008, p.3).

Acerca da literatura afro-brasileira, Luiza Lobo (2007, p. 315 apud DUARTE, 2008, p.5) pontua a seguinte concepção:

> Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo).

Nessa perspectiva, o termo literatura afro-brasileira é o que melhor se aplica ao campo dos estudos literários, por ser capaz de abraçar outras literaturas, apresentando as variadas expressões étnicas incluídas na narrativa. Em outras palavras, grande parte dos autores dos *Cadernos Negros* adota a formulação, originada no livro de Roger Bastide (1943), seguido de Cruz e Sousa, também presente nas discussões de Moema Augel e de Luiza Lobo (1993, 2007):

> Nesse contexto, vejo no conceito de literatura afro-brasileira uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo "negro ou mulato, como queiram", de Lima

> Barreto –, quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais. Por isto mesmo, inscrevesse como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (DUARTE, 2008, p.6).

Por esse enquadramento, a literatura afro-brasileira é portadora de elementos que a distinguem significativamente na cena cultural do Brasil e da África, revelando confluências originárias do trânsito estabelecido entre esses espaços. Situa-se, portanto, para além das fronteiras geográficas e literárias que as engendram, desafiando as vertentes africana e brasileira integrantes do seu fazer literário.

A par de tais considerações e definições, adota-se, neste trabalho, o termo literatura afro-brasileira para o campo no qual se insere o romance *Ponciá Vicêncio(2003),* selecionado para análise: dada a amplitude e abordagem da presença do outro na narrativa, a partir da diferença étnica, inscrita no termo afro, comportando a ideia da negritude ou herança negra, projetada especificamente para o âmbito dos estudos literários.

Com relação às questões identitárias, entende-se que os discursos hegemônicos da modernidade foram abalados, e com eles a noção de identidade una; portanto, fala-se atualmente em identidades de ruptura, identidades em trânsito, em um “estar sendo”, como também em descolonização das identidades, ou como no termo aqui adotado, em identidades fraturadas. Para Hall (2003), o sujeito está em processo de formação cultural, a cultura implica construção ontológica, não de ser, mas de tornar-se, fazer-se, transitando para um número ilimitado de identificações culturais, descobrindo o seu verdadeiro processo de “estar sendo”, acepção de Tutikian (2014, p. 61) segundo a qual “as identidades são um estar sendo sempre sujeito a fenômenos de inclusão e de exclusão, de contradições internas, e mesmo de jogos de poder”.

Os diversos Brasis abrigam uma multiplicidade de formações identitárias, que, como se constata, ora se constituem pela assimilação impositiva, ora de modo tácito, reforçando a expressão “na minha casa há muitas moradas”, utilizada por Appiah (1997,

p. 11) para se referir às múltiplas identidades do seu pai. Em contrapartida, se, por um lado, há o perigo da colonização de identidades, muito presente no colonialismo em suas diversas facetas (português, espanhol, inglês, etc.), por outro, existe a impossibilidade de se falar sobre fechamento identitário, em termos culturais. Os discursos hegemônicos da modernidade foram abalados, e com ele a noção de identidade uma; portanto, fala-se atualmente em identidades de ruptura, identidades em trânsito, em um "estar sendo", como também em descolonização das identidades, ou como no termo aqui adotado, identidades em trânsito.

Nesse sentido, reflete-se, a seguir, sobre o "estar sendo" negro/a no romance *Ponciá Vicêncio* (2003), retomando-se a epígrafe de Mia Couto (2013, p.25): "Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens", e mulheres, completamos nós: trata-se de um processo de construção identitária imerso nos próprios contornos socioculturais, para além apenas das vicissitudes da existência.

A formatação da identidade cultural, isto é, como as identidades são fundadas na pós-colonialidade, torna-se crucial para leitura dos novos paradigmas que se instalam nas sociedades pós-coloniais. Nesse sentido, a identidade está fadada a polêmicas teóricas de toda ordem, especialmente no que tange a sua fragmentação. Ultimamente compreendida no entrelaçamento dos variados fios identitários, a identidade deixou de ser una e passou a ser concebida como espectro de inesgotáveis possibilidades de afirmação.

Identidades em trânsito em *Ponciá Vicêncio*

O romance Ponciá Vicêncio (2003), de Conceição Evaristo, converge para a consolidação de uma literatura situada sobre os afrodescendentes e suas mazelas. Para Barbosa (2003, p. 7):

> Além de apresentar uma trama psicológica e emocional complexa, Ponciá Vicêncio retrata e analisa questões sociais e raciais, pois até mesmo o sobrenome 'Vicêncio' era herança da escravidão negra. Aquele sobrenome

> era uma 'lâmina afiada a torturar-lhe o corpo', pois havia na assinatura dela a marca do poderio do Coronel Vicêncio, 'dono dos seus bisavós'. O texto aborda a exploração que ainda existe na zona rural, fala do trabalho em regime de semiescravidão, da exploração do trabalho do campo, do coronelismo, da migração do campo para as cidades, da indiferença da Igreja com os sem-casa, do trabalho das empregadas domésticas, do analfabetismo e da vida nas favelas.

A leitura do romance em estudo conduz o leitor a um mergulho "de dentro para fora", isto é, de dentro da personagem para a exterioridade ao seu redor. A sensação produzida no leitor é de poder olhar "por dentro" a vida interior de Ponciá, desvendando o seu estado de alma e os pensamentos secretos. Acrescenta-se que o mergulho se dá também de dentro do presente para fora do passado, como relatado no Prefácio: "a voz narrativa permite ao leitor se esgueirar com a protagonista pelos meandros da sua memória" (BARBOSA, 2003, p. 6). O texto vasculha cada ponto, vírgula e interrogação, expondo as rupturas intrínsecas do processo histórico e familiar vivido pela protagonista, de igual modo, determinantes em sua constituição identitária, saltando da convenção de identidade "rígida" para a reflexão de várias outras identidades em Ponciá.

Nesse sentido, a proposição de Evaristo (2011, p.131), no ensaio "Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade", acerca de um corpus literário específico na literatura brasileira, confirma-se no romance em questão, pois ele faz parte de uma literatura afro-brasileira não só porque foi escrito por uma mulher negra, mas, sobretudo, porque a subjetividade negra é poeticamente descrita, experimentada, vivida, instaurada e resgatada na obra. Independente dos fatos narrados, o texto reporta-se sempre a uma perspectiva negra sobre o/a negro/a, sobre o/a branco/a, envolvendo-os/as num arranjo social complexo e, na maioria das vezes, sem saídas para o negro. Ponciá, ao sair da roça para cidade, sonhara ser alguém, para tanto, empenhou-se em aprender a ler, no intuito de burlar a difícil rota da exclusão, conforme segue: "Por aqueles tempos, pelo interior andavam uns missionários [...] quem quisesse aprender a ler, poderia ir. Ponciá Vicêncio obteve o consentimento da mãe. Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler" (EVARISTO, 2003, p.13).

Evidenciam-se, assim, diferenças verticais entre os personagens na narrativa, ora divididos pela cor da pele, ora pela posição social: de um lado, o sinhô branco, rico, de outro, o escravo, negro e pobre:

> Aprendera a ler as letras numa brincadeira com o sinhô-moço. Filho de ex-escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era o cavalo onde o mocinho galopava sonhando conhecer todas as terras do pai. Tinham a mesma idade. Um dia o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. A urina do outro caía escorrendo quente por sua goela e pelo canto de sua boca. Sinhô-moço ria, ria. Ele chorava e não sabia o que mais lhe salgava a boca, se o gosto da urina ou se o sabor e suas lágrimas. (EVARISTO, 2003, p.14).

Seguindo a proposição de Hall (2005) sobre a fragmentação da identidade cultural, verifica-se, nessa narrativa de Evaristo, a presença de Outros no Mesmo. Constata-se, por exemplo, que o próprio nome, Ponciá Vicêncio, herança da escravidão, não a define, não a identifica, e a torna estranha a si mesma, é um Outro a nomeá-la e a estar dentro dela:

> Quando mais nova, sonhara até um outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. Menina, tinha o hábito de ir à beira do rio e lá, se mirando nas águas, gritava o próprio nome: Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio! Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quieti, nenhum lhe pertencia também. Ela, inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. (EVARISTO, 2003, p.16).

Para Bonicci (1998, p. 9), citando Ashcroft e outros (1991), mesmo considerando-se todas as suas diferenças, essas literaturas têm origem na "experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial". De acordo com a proposição de Hall (2005), pode-se entender que o texto denuncia uma identidade fragmentada por questões de poder. Com o intuito de desvendar as "fraturas" presentes na constituição identitária de Ponciá, originada do trânsito/ fluxos geográficos e culturais que conectaram a personagem a outras instâncias sociais de poder, problematiza-se

o sentido do seu próprio nome, ficando evidente um drama psicológico e um conflito existencial por trás dele:

> O tempo passava, a menina crescia e não se acostumava com o próprio nome. Continuava achando o nome vazio, distante [...] Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô, o homem que ela havia copiado de sua memória para o barro [...] O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela, a reminiscência do poderio do senhor, de um tal coronel Vicêncio. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos da terra e dos homens. (EVARISTO, 2003, p. 27).

Em meio aos flashes da dura realidade do presente infame ou do passado escravo de seus pais e avô, a personagem quer a todo o tempo se reconstruir, no entanto, fica clara a sua efetiva desconstrução identitária. Dessa forma, Ponciá reúne em si fortes evidências de assimilação da identidade dos Outros por ser tributária da constituição identitária do avô, do pai e da sua mãe, cujas identidades, por sua vez estão atravessadas pelas relações assimétricas de poder, exprimindo as contradições e tensões próprias deste arranjo. Afinal, segundo Quijano (2009, p. 112), "a naturalização das instituições e das categorias que ordenam as relações de poder que foram impostas pelos vencedores/dominadores, tem sido, até agora, o seu procedimento específico", atuando também na formação e dominação de identidades sociais, segundo os objetivos estipulados para estabelecer o padrão do poder eurocentrado branco. Esse aspecto evidencia-se no fragmento a seguir, em que o pai de Ponciá tipifica o dominado, porque subserviente à ordem do dominador dentro do conjunto dessas relações de poder. Produz-se o silenciamento e processos de desumanização, consoante Miglievich-Ribeiro (2014, p.66), sob a égide do neocolonialismo, para dominar mediante a diferença colonial, nesse caso, em relação ao negro/a:

> O pai de Ponciá não era dado a muitos risos, caladão, quieto, guardava para si os sentimentos [...] Quando menino, não. Apesar dos mandos do sinhozinho e da aparente obediência cega, que era obrigado a demonstrar, ele revelava as suas tristezas com imensas lágrimas, assim como gritava alto os seus risos. E o máximo que fazia, se descontente estava, era resmungar, mas tão baixinho e com os lábios tão cerrados, que os

> resmungos caíam para si próprio, numa discordância funda e nula (EVARISTO, 2003, p.29, grifos nossos).

As lembranças das memórias do pai, do avô Vicêncio, da mãe Maria Vicêncio e do irmão Luandi, conforme citado anteriormente, absorvem grande parte do seu tempo, consumindo a sua existência. Ponciá sente-se presa a estas lembranças, que a todo o tempo negociam a condição de negra, pobre e neta de escravos e a oportunidade de se evadir deste estado para um outro bem melhor. No exaustivo e repetitivo exercício de descobrir-se, diversas vezes, Ponciá ausenta-se de si mesma e, tal como Vô Vicêncio, enlouquece, porquanto o que lhe resta são identidades cheias de solidão e vazios que transformam a sua história em fragmentos da história dos seus: de um passado colonial marcado pela exploração/dominação/escravidão.

No tocante à relação identidade e memória, acredita-se que a identidade tem o seu lastro na reconstituição do passado e, paralelamente a isso, a memória constrói a identidade. Essa intersecção resultou na formação de uma identidade em processo de intermitente constituição: em Ponciá, o presente escapa de suas mãos para se instalar fixamente no passado, de sorte que, ao revisitar a memória da segunda geração, agoniza-se, aniquila-se, sofre mutações no espírito, mente e corpo, assim sua identidade se multiplica para vários Outros fraturados do seu avô, da sua mãe, do seu pai e do seu irmão Luandi, além do Coronel Vicêncio.

A realidade é suspensa e a ficção acrescenta mais um destino fatídico para a personagem negra na literatura: a insanidade mental. Acredita-se que a loucura de Ponciá revelada, particularmente, pelo andar em círculos, embora aparentemente esteja relacionada à concepção de fragilidade e impotência diante da exclusão ou traduza um movimento cíclico de repetição da vida esperada para os negros, consiste em uma atitude de resistência e contestação da história de sofrimento dos afrodescendentes no passado que, apesar das idas e voltas, perpetua-se no presente. O que Ponciá não deseja é repetir a história dos seus iguais, nesse sentido, sente-se desajustada ao mundo urbano de maioria branca, que a coloca sempre na posição de empregada-escrava, sob pena de viver na miséria, senão em um isolamento social irremovível.

Considerações finais

A ambivalência é um dado peculiar em Ponciá, pois, no romance, a personagem oscila entre diversos polos: da situação de exclusão social e racial em um regime de semiescravidão na zona rural à dura realidade da vida nas favelas, bem como de vítima da violência doméstica e social imposta pelo poder patriarcal à vítima do analfabetismo funcional. Ao modelar o barro, "moldando alguma matéria viva, desfiava fios retorcidos de uma longa história" (EVARISTO, 2003, p. 132) que pode ser entendida como exemplar ao permitir questionar acerca dos processos envolvidos na sua constituição identitária, no poder pertencente ao sujeitos imperiais brancos, na violência de gênero a que tantas vezes as mulheres negras foram submetidas, nas práticas de racismo sofridas; Ponciá lembrava e se perdia nessas lembranças, mas "lá fora, no céu cor de íris, um enorme angorô multicolorido se diluía lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não se perderia jamais, se guardaria nas águas do rio". (EVARISTO, 2003, p. 132).

À medida que aumenta o desencanto de Ponciá, com suas fraturas identitárias, atravessadas pelas relações assimétricas de poder, cresce na mesma proporção a sua consciência crítica às demandas sociais, políticas e representativas dos negros. Ponciá, no fim do romance, já não é mais a mesma, haviam se entranhado nela sólidas perspectivas do que se pode reconhecer como decolonialidade do poder, saber e ser; admitia-se como o Outro, pretendendo alcançar Outro-lugar, com Outro-saber, estabelecendo para si uma Outra-história.

Referências

COUTO, Mia. O apocalipse privado de tio Geguê. In: COUTO, Mia. *A menina sem palavra.* Lisboa: Editorial Caminho, 2013, p. 25-33.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira.* São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 31. Brasília, UnB,

janeiro/junho,2008.Disponívelem:<http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/artigoeduardoassis2.pdf>.Acesso em: 16/06/2016.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: ALMEIDA SILVA, Denise; EVARISTO, Conceição (Org.). *Literatura, história etnicidade e educação:* estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana. Frederico Westphalen, RS: URI, 2011.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro:* modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de janeiro: DP&A, 2005.

LOBO, Luiza. *Crítica sem juízo*. 2ª ed. revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Revista Civitas*, Porto Alegre v. 14, n. 1, p. 66-80jan.-abr.2014.Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/artile/view/161.Acesso em: 24/05/2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber***:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. Disponível em:<http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf>. Último acesso em 07/05/2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina, 2009.

TUTIKIAN, Jane. Ungulani Ba Ka Khosa: o romancista das memórias marginalizadas. *Revista Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ, V.1, n. 11, pp. 60- 76, jul./dez. 2014.

[i] MAIANE PIRES TIGRE é mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Bolsista Capes/Cnpq. Integrante do Grupo de pesquisa Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas (CNPq). Publicações: TIGRE, M. P.; SACRAMENTO, S. M. P. Identidade de gênero em subversão: Niketche, de Paulina Chiziane. *Litterata*,v. 3, p.89-102,http://periodic, 2015/ TIGRE, M. P. O corpo/ fala subalterna do feminino negro na obra Niketche: locus da dominação masculina. *Via Litterae*, v. 6, p. http://www.unia-51-61, 2015. Email:maiane.tigre@hotmail.com.

[ii] INARA DE OLIVEIRA RODRIGUES é Profª Drª do curso de Letras e do Mestrado em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordena o Grupo de pesquisa Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas (CNPq). Últimas publicações: RODRIGUES, Inara de Oliveira; LIMA, Ellen Caroline Oliveira. Modernidade e tradição em contos Bissau-guineeses contemporâneos. *Fólio Revista de Letras,* v. 8, n. 1, 2016; RODRIGUES, Inara de Oliveira Rodrigues; MAZZUTTI, Luciana Cajas. Um olhar realista maravilhoso a partir da Varanda de Frangipani. *Navegações,* v. 8, n. 2, 2015. E-mail: inarabr@uol.com.br.

A MISSÃO CIENTÍFICA DE MÁRIO DE ANDRADE: O RESGATE DA CULTURA INDÍGENA

Maria Regina Barcelos Bettiol[i]

> Uma parada logo ali adiante, na boca dum igarapé e me leva conhecer o tal povo. Dar fisiologia desses índios, toda inventada. Descrever as cerimônias da tribo, suas relações tribais, família, fratarias, etc. Religião. Sua filosofia e maneira de discutir. Seu comunismo. No fim, dar uma série de lendas, de pura invenção minha. As lendas etiológicas, se prestam muito para a fantasia. Dar um vocabulário também ficava engraçadíssimo, se prestando a efeitos muito humorísticos.
>
> ***O Turista Aprendiz***[1]
>
> Mário de Andrade

> Século XXI: a literatura indígena no Brasil continua sendo negada, da mesma forma como a situação dos seus escritores e escritoras continua sendo desrespeitada. Ou seja, o incentivo à produção intelectual no Brasil ainda é insipiente em termos de valorização das obras afro e indígenas, permeia-se uma realidade do século XVIII, a qual ainda se supervaloriza a literatura estrangeira, sobretudo a europeia, daí a evidente predileção dos jovens por séries e sagas cujos protagonistas são heróis, brancos e que corroboram com o etnocentrismo literário.
>
> ***Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil***[2]
>
> Graça Graúna

Ao revistarmos a Literatura Brasileira, deparamo-nos com este personagem tão importante da nossa cultura: o índio. Desde Basílio da Gama e Santa Rita Durão, passando por Gonçalves Dias, José de Alencar, Lima Barreto e Mário de Andrade, encontramos inúmeras representações do índio que vão desde selvagem a

[1] Todas as citações do livro *O Turista Aprendiz* foram extraídas da edição ANDRADE, Mário de. *O turista aprendiz.* Brasília, DF : Iphan, 2015,p.134. CD-ROM.
[2] GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013,p.20.

herói nacional, demonstrando como a imagem do índio vem sendo recriada em nosso imaginário nacional pois o elemento indígena sempre foi usado com o intuito de demarcar o que há de específico no *locus cultural brasilicus*.

Em suas missões científicas, o escritor Mário de Andrade procurou resgatar aspectos da cultura indígena, determinados costumes e valores dos nossos índios que sempre foram ignorados pelos nossos colonizadores. O resultado de toda essa pesquisa foi uma série de textos, entre eles, a sua mais conhecida obra literária: *Macunaíma.*

Neste trabalho, comprovaremos que a obra mariodeandradiana foi importante no movimento de afirmação da identidade indígena, identidade esta que foi historicamente apagada, ou subalternizada, enquanto parte do corpo social da nação, sua obra veio a se somar a uma luta que não é apenas brasileira mas de todos os povos ameríndios. O trabalho intelectual de Mário de Andrade teve, nesse sentido, o grande mérito de ajudar a resgatar e a valorizar a memória cultural indígena.

Novas Terras, Novas Gentes: o índio

A Carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão da esquadra de Cabral, ao rei português Dom Manuel é considerada a certidão de nascimento do Brasil, é o primeiro documento oficial a relatar a existência dos índios, documento este descrito pelo olhar europeu. Nas palavras de Caminha, os índios são descritos assim:

> A feição deles é serem pardos, à maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam cobrir nenhuma coisa, nem mostrar suas vergonhas: acerca disso, estão em tanta inocência como têm em mostrar o rosto. Ambos traziam furados os beiços de baixo, e metidos neles ossos, ossos brancos, da compridão de uma mão travessa e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como furador; metem-nos pela parte de dentro do beiço, e o que lhe fica entre o beiço e os dentes é feito como roque de xadrez, e de tal maneira o trazem ali encaixado que não lhes dá paixão, nem lhes turva a fala, nem o comer, nem o beber (VIEIRA, 2000,p.20-21)

O homem branco europeu quando chegou na América Portuguesa, deparou-se com novo objeto de conhecimento: o índio. Nos relatos sobre o descobrimento, o índio é apontado como um ser do inferno verde, um animal selvagem, bárbaro e escravo por natureza. Conforme Hansen (1997,p.351), o índio é definido pela hermenêutica do colonizador: "Obviamente, não havia 'índio' nem 'índios' nas terras invadidas pelos portugueses, mas povos nômades, não cristãos e sem Estado."

A América Portuguesa sempre foi tratada como um novo território, os portugueses sempre ignoraram o fato de que aqui já existiam antigas civilizações, era preciso, pois, definir o papel desse "novo ser" dentro da sociedade branca europeia. No dizer do historiador Eduardo Bueno:

> A presença do índio sempre foi um enigma para o homem europeu. Quem seriam aqueles homens nus, pardos, de bons narizes e bons corpos, que negros não eram, nem mouros, nem hindus? (…) O que seriam então, 'negros da terra'? Bons selvagens ou antropófagos bestiais? (BUENO,1996,p.16)

No caso específico da Literatura Brasileira, não resta dúvida de que a nossa literatura tem conferido ao indígena o papel de legítimo representante de uma origem nacional, anterior à presença do colonizador. Segundo Carvalho:

> A figura indígena tem ocupado lugar de destaque desde o início da vida cultural letrada do país, haja vista que tem assumido dimensões de emblema de um programa coletivo organizado em favor da instituição do caráter nacional brasileiro. E prova irrefutável desse privilégio é o fato de que em mais de um momento o índio foi empregado como elemento principal para concretização da "cor local" e, nessa qualidade, é que tem sido alçado à condição de fator ativo e de longa duração no processo de elaboração de uma caracterização para a cultura brasileira.(CARVALHO, 2012,p.110-111)

Logicamente que do cruzamento de duas culturas (cultura europeia e indígena), de duas sociedades, nasceu a Literatura Indianista**.** Entretando, precisamos esclarecer a diferença conceitual entre literatura índigena e indianista, para isso vamos aqui empregar os conceitos formulados por Cornejo Polar, Graça Graúna, Thiél, Quirino, intelectuais latino-americanos.

No parecer de Polar (2000), para ser indígena a produção literária deverá ser dotada de certas especificidades, sendo que a primeira delas é ser uma autohistória, contar a história de um povo que por muito tempo foi subjugado à condição de inferior do ponto de vista de sua intelectualidade. Já para Graça Graúna (2013,p.19), a literatura indígena é aquela escrita por autores indígenas, cuja produção intelectual e artística é realizada pelos índios. Graúna (2013,p.82), acrescenta que a literatura escrita por ameríndio é um fenômeno cultural recente porque surge das decepções acumuladas após as invasões europeias.

Os autores Thiél e Querino (2011,p.66), destacam outros elementos que caracterizam, que diferenciam a literatura indígena da indianista:

> Os textos indígenas brasileiros incluem não só palavras, mas desenhos, cores e representações que provocam reações baseadas em valores e tradições culturais próprias. As ilustrações, por exemplo, vistas normalmente por olhos educados na tradição ocidental como expressão artística ou como decoração, comportam significados que implicam leitura e tradução. Além disso, embora ilustrações sejam consideradas muitas vezes complementares à escrita, pode ser a escrita alfabética também complemento do elemento pictórico.(THIÉL&QUERINO,2011,p.66)

Mas o que significa então literatura indianista? Conforme Thiél e Quirino (2011,p.66), a literatura indigenista é caracterizada como escrita ,ou traduzida, pelo outro (não-índio), para quem o mundo indígena é referente e o índio é informante, mas não agente da narrativa.

Se nos guiarmos por todas essas definições acima mencionadas, então chegamos à conclusão que desde a carta de Caminha, passando pelos textos de Basílio da Gama, Santa Rita Durão, Gonçalves Dias, José de Alencar, Lima Barreto[3], todos são romances indianistas que se caracterizam pela busca de um

[3]Em seu livro "*Triste Fim de Policarpo Quaresma*", Lima Barreto abordou a temática indianista, buscando resgatar a nacionalidade por meio da referência ao índio tanto no âmbito na linguagem – ao propor que o tupi seria a forma mais original de se expressar a cultura do país -, quanto no que se refere à eleição deste como representação de uma cultura local, amplamente impregnada de valores europeus.Ler *BARRETO,Lima*. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. *São Paulo*,*Brasiliense*,*1970.*

herói nacional –o índio- considerado como único e legítimo representante da América, esses escritores não são índios, portanto não são agentes da narrativa.

No que diz respeito à produção textual indígena brasileira, esta floresceu na última década do século XX e entra no século XXI como movimento literário, e também político, de afirmação de identidade e cidadania, o que fez com que fosse inserido nas escolas[4].Para o antropólogo indígena Gersem Baniwa devemos estimular o conhecimento da sociodiversidade indígena no Brasil em nossas instituições:

> Não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade. Ora, identidade implica a alteridade, assim como alteridade pressupõe a diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não-idêntico que a identidade se constitui.(BANIWA, 2006,p.49)

Assim, mesmo com todas as ressalvas que possamos fazer a esses textos da literatura indianista, eles têm indiscutivelmente o mérito de trazer para nossa literatura o índio como personagem, mesmo que de forma bastante tênue, contribuíram para começarmos a refletir sobre a sociodiversidade em nosso país.

A Literatura Indianista de Mário de Andrade: continuidades e rupturas

No caso específico da obra de Mário de Andrade, embora ele seja um autor indianista, podemos dizer que se difere dos demais autores da Literatura Brasileira por tratar o índio como anti-herói e por levantar a bandeira da diversidade cultural brasileira, por promover ,em sua obra, o respeito às culturas afro-indígenas.

Gostaríamos de nos deter em duas obras especificas: *O Turista Aprendiz* e *Macunaíma*, obras estas em que Mário aborda a questão da identidade indígena. Começamos pelo *O Turista Aprendiz* , livro escrito no início do século XX, fruto de

[4] Estamos nos referindo à Lei 11.645/2008 que determinou a inclusão nos conteúdos escolares da historia e da cultura de tais etnias –negro e índio- como forma de garantir o respeito a estes e mais ainda, reavivar a relevância da sociodiversidade de nosso país.

suas leituras etnográficas e das viagens pela selva amazônica, não é um texto datado, curiosamente não perdeu a sua contemporaneidade, continua sendo um ponto de referência para analisarmos a sobrevivência do índio em nosso território.

Luiz Philippe Peres Torelly (2015,p.13) afirma que Mário soube perfeitamente demonstrar em seus relatos de viagem, como passado e presente coexistem em território brasileiro. Para Torrelly, o autor registrou em seu diário: " o resgate de um Brasil de feição mestiça e desgarrado dos padrões europeus de então, mais indígena, mais africano, mais caboclo e caipira, inicia uma nova síntese cultural que procura abarcar as múltiplas faces da brasilidade".

Obviamente, nessa viagem de exploração científica, o escritor modernista redescobre e reinventa o Brasil, Mário criticou a nossa falta de personalidade, o nosso complexo de inferioridade, sempre a macaquear a Europa:

> E esta pré-noção invencível, mas invencível, de que o Brasil, em vez de se utilizar da África e da Índia que teve em si, desperdiçou-as, enfeitando com elas apenas a sua fisionomia, suas epidermes, sambas, maracatus, trajes, cores, vocabulários, quitutes...E deixou-se ficar, por dentro, justamente naquilo que, pelo clima, pela raça, alimentação, tudo, não poderá nunca ser, mas apenas macaquear, a Europa. Nos orgulhamos de ser o único grande (grande?) país civilizado tropical... Isso é o nosso defeito, a nossa impotência. Devíamos pensar, sentir como indianos, chins, gente do Benin, de Java... Talvez então pudéssemos criar cultura e civilização próprias. Pelo menos seríamos mais nós, tenho certeza. (ANDRADE, 2015,p.67-68)

Ao descrever regiões remotas e seus habitantes, incluiu e valorizou a cultura indígena como parte do nosso patrimônio cultural, o escritor (2015,p.103) destacou o processo de aculturação dos nossos índios: "Só não quero esquecer de lembrar que, por causa dos contatos com os brancos, os costumes da tribo já estão bastante aculturados".

Em outro trecho do diário, Mário sublinhou novamente o processo de aculturação dos índios que estavam, pouco a pouco, esquecendo a língua da tribo, perdendo a memória de seus costumes devido ao contato diário com os homens brancos:

> Na boca do Jutaí vimos uma índia lindíssima, tipo asiático perfeito. Estávamos parados, esperando a comunicação com um seringal lá de dentro do Jutaí. (...) E vêm também desses índios mansos, já completamente brasileiros, que vivem por aí falando língua nossa,sem memória talvez de suas tribos.(ANDRADE,2015,p.110)

Em 1928, o autor publicou o romance *Macunaíma*, obra que discute a identidade brasileira, o personagem Macunaíma é um índio negro da tribo dos Tapanhumas[5]. Nessa obra, ele defende a tese de que o brasileiro não tem caráter porque não possui civilização própria, o romance inicia assim:

> O fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói da nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: – Ai! que preguiça!... e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força do homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém(...). Porém respeitava os velhos e frequentava com aplicação a murua a poracê o torê o bacororô a cucuicogue, todas essas danças religiosas da tribo.(ANDRADE,2013,p.10)

Macunaíma é o resultado de uma série de lendas de indígenas, ditados populares, obscenidades, estereótipos desenvolvidos na sátira popular, atitudes em face ao europeu. A celebre frase de Macunaíma: “Ai que preguiça!”, retoma o estereótipo do índio preguiçoso que aparece nos relatos dos colonizadores. Em outras palavras, na relação hierarquizada que se estabelece entre o colonizador e o colonizado, o estereótipo é usado pelo colonizador como forma de dominação, de representação pejorativa do dominado, como meio de denegrir sua autoimagem, sua cultura de origem, através da disseminação da ideologia que vem vinculada ao estereótipo.

[5] Mário se inspirou nos estudos do alemão de Koch-Grünberg para compor o seu romance Macunaíma. Ler KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Mitos e lendas dos índios Taulipang e Arekuná. In: MEDEIROS, Sérgio (Org.). *Makunaima e Jurupari.* Cosmogonias ameríndias. São Paulo: Perspectiva, 2002 e KOCH-GRÜNBERG, Theodor. *Do Roraima ao Orinoco*. Observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913. Trad. Cristina Alberts-Franco. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

Macunaíma falava as duas línguas da terra, o brasileiro falado e o português escrito. Através do seu anti-herói índio, Mário de Andrade (2008,p.88) denunciou esta mania do brasileiro em se sentir sempre europeu: “Macunaíma falou pros manos:– Paciência, manos! não! não vou na Europa não. Sou americano e meu lugar é na América. A civilização europeia na certa esculhamba a inteireza do nosso caráter”.

Se empregarmos o conceito de alteridade formulado por Chance (2005, p.17) - que significa o encontro com o *Outro*-, longe de se apresentar como um ideal de troca e de complementaridade, a experiência com o *Outro* no Brasil foi a da conquista violenta, do extermínio dos índios O homem branco impôs seu sistema educativo, suas instituições, seu imaginário, seu discurso e sua língua, tentou incutir um mundo branco, uma ética branca e uma inteligência branca em um país de formação mestiça, questão esta que faz parte da discussão do romance.

No final do seu texto, Mário de Andrade reforça, mais uma vez, a ideia de que a história, a memória da tribo, seriam esquecidas com o desaparecimento de Macunaíma ou seja, como o desaparecimento do índio brasileiro:

> Acabou-se a história e morreu a vitória(...) Um silêncio imenso dormia à beira-rio do Uraricoera. Nenhum conhecido sobre a terra não sabia nem falar na fala da tribo nem contar aqueles casos tão pançudos. Quem que podia saber do herói? Agora os manos virados na sombra leprosa eram a segunda cabeça do Pai do Urubu e Macunaíma era a constelação da Ursa Maior. Ninguém jamais não podia saber tanta história bonita e a fala da tribo acabada.(ANDRADE,2013,p.133)

Ao ser interpelado, se *Macunaíma* seria um livro nacionalista, o autor respondeu ter escrito apenas uma antologia do folclore brasileiro, não um livro nacionalista restrito apenas ao território brasileiro, mas mais próximo da realidade cultural das Américas:

> Este livro afinal não passa duma antologia do folclore brasileiro. Um dos meus interesses foi desrespeitar lendariamente a geografia e a fauna e flora geográficas. Assim desregionalizava o mais possível a criação ao mesmo tempo que conseguia o mérito de conceber literariamente o Brasil como entidade homogênea – um conceito étnico nacional e geográfico. Dizer também que não estou convencido pelo fato simples de ter

> empregado elementos nacionais, de ter feito obra brasileira. Não sei si sou brasileiro. (ANDRADE,2013,p.137-138)

O modernismo brasileiro se caracteriza não apenas como um movimento de ruptura com o passado mas também de atualização estética do Brasil, em seu programa valorizou as raízes africanas e indígenas do nosso país. Ainda que Mário tenha escrito uma obra indianista, o autor conseguiu romper com o modelo romântico que idealizou o índio como herói nacional.

Logo, Macunaíma é uma obra que visa o resgate da memória cultural do país, a figura de um anti-herói indígena que reflete sobre este fenômeno de trasnculturação cultural (da arte ameríndia e popular, todos esses saberes, fazeres e falares), fenômeno este que ocorreu no conjunto das Américas.O Brasil tornou-se um país novo, diferenciado culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçado,dinamizado por uma cultura sincrética. Por essa razão, Mário sempre afirmou que seu romance era sem fronteiras, que outras literaturas, sobretudo latino-americanas, poderiam se reconhecer.

Considerações Finais

Devemos registrar que ao contrário de muitos intelectuais tupiniquins, Mário, à sua maneira, se bateu pela causa indígena, denunciou o dilema em que viviam ,e ainda vivem, os nossos índios pois o Brasil contemporâneo revela-se herdeiro dessas representações, os nossos índios continuam condenados à marginalidade, nas chamadas reservas indígenas monitoradas pelo governo.

Um grupo étnico que continua a lutar pela sua emancipação, pelo direito à cidadania apesar do tão alardeado mito da democracia racial brasileira. A atual situação desses grupos, mesmo com a luta empreendida pelas políticas inclusivas, demonstra como os preconceitos se enraízam e se repetem no inconsciente das sociedades.

Nesse sentido, os textos de Mário de Andrade são um dos pontos de partida para pensarmos esta questão da alteridade mas mais do que isso, para demonstrar

que se outrora as diferenças raciais, culturais eram vistas de forma negativa, no século XXI, o diverso abarca uma outra noção, vivemos em uma nova era civilizacional, a poética do diverso, tão defendida por Edouard Glissant, diz que para que haja relação é preciso haver diferença e e esta diferença deve ser afirmada e respeitada quer se trate do indivíduo ou de identidades culturais.

Sendo assim, com sua consciência emancipatória, Mário de Andrade reivindicou, em seus textos, o respeito ao diferente, usou a sua literatura como um meio de preservar a cultura indígena que por séculos vem sendo estigmatizada, sua obra literária serviu, e ainda serve, de inspiração para implementação de políticas culturais em nosso país, especialmente em defesa dos índios.

Bibliografia

ANDRADE, Mário de*. Aspectos da música brasileira*. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.

ANDRADE, Mário. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ANDRADE, Mário. *O turista aprendiz.* Brasília, DF: Iphan, 2015,p.134. CD-ROM.

BANIWA, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARRETO,Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. *São Paulo*,*Brasiliense*,*1970.*

BUENO, Eduardo. *Brasil, uma história:* a incrível saga de um país. Porto Alegre: Jornal Zero Hora, 1996.

CANDIDO, Antonio. *O Romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2002.

CARVALHO, Fábio Almeida de Carvalho. A feição nativista/indianista de Mário de Andrade. In: *O eixo e a roda*, v. 21, n. 2, 2012,p.107-124.

CHEVRIER, Jacques. Stéréotype. In: BENIAMINO, Michel; GAUVIN,Lise(Orgs.) *Vocabulaire des études francophones:* les concepts de base. Limoges: PULIM, 2005.p.166-167.

DIAS, Gonçalves*. I-Juca Pirama* e *os Timbiras*. Porto Alegre: MR Pocket, 2001.

GLISSANT, Édouard. *Introduction à une Poétique du Divers.* Paris: Gallimard, 1996

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013

HANSEN,Adolfo.Vieira:Tempo,alegoria ,História.In:*Brotéria*,Braga,v.145,n.45,p.541-556,1997.

JOBIM, José Luís. Org.). *Literatura e identidades*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Mitos e lendas dos índios Taulipang e Arekuná. In: MEDEIROS, Sérgio (Org.). *Makunaima e Jurupari.* Cosmogonias ameríndias. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Do *Roraima ao Orinoco*. Observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913. Trad. Cristina Alberts-Franco. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. *Macunaíma:* a margem e o texto. São Paulo: Hucitec/ Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo, 1974.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita foi um instrumento importante para que uma nova visão sobre os indígenas fosse despertada na sociedade brasileira. Pré-Univesp – No. 30 2013 – Povos indígenas –Abril de 2013. Disponível em: http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/4817/povos-ind-genas-no-brasil-e-asua-literatura.html.

POLAR, Antonio Cornejo. *O condor voa*: literatura e cultura latino-americanas. Trad. de Ilka Valle de Carvalho.

THIÉL, Janice Cristine; QUIRINO, Vanessa Ferreira dos Santos. A literatura indígena na escola: um caminho para a Reflexão sobre a pluralidade cultural. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5885_3228.pdf

VIEIRA; Cláudio. *A História do Brasil são outros 500. Rio* de Janeiro: Record, 2000.

[i] MARIA REGINA BARCELOS BETTIOL é pós-doutorada em Teoria da Literatura pela Universidade de Coimbra, doutora em Letras pela Université Sorbonne Nouvelle Paris III, mestre em Literaturas Francesa e Francófonas pela UFRGS e graduada em Letras pela PUCRS. Atualmente, é pesquisadora CAPES/PNPD na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

ASSIM COMO A TERRA, A SOCIEDADE: GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER EM *A ROSE FOR EMILY*, DE WILLIAM FAULKNER.

Marília Meireles[i]

Um artista é uma criatura impulsionada por demônios.[1] Magnetizado por estes "demônios", William Faulkner afinou o tom do seu trabalho: uma busca pelo bestial e inumano das relações. Dos vazios e esconderijos mais obscuros onde a dor e a culpa reivindicam seus espaços para vibrar de forma latente ou rechaçada. A obra de Faulkner é atravessada por certo sentimento de inadequação e fragilidade das personagens, que - na forma de contraponto - encontra complemento no seu oposto: a perversidade e a falta de humanismo. Longe de uma construção maniqueísta e unilateral dos perfis psicológicos – o bom e mau – as personagens possuem oscilações comportamentais que demonstram a dinâmica involucrada dos papéis do indivíduo nas relações sociais. Descortinando a realidade de forma deshigienizada e ausente de teor moralizador, Faulkner devolve ao leitor a responsabilidade de escolher sobre qual perspectiva se escolhe (re)contar as narrativas e sobre quais consequências essas escolhas se articulam.

Em *A Rose for Emily,* percebemos como o trauma é capaz de isolar o indivíduo em si mesmo provocando alto grau de impenetrabilidade. Por meio de uma atmosfera espectral, o conto narra a desgraça moral de uma mulher - Emily Grierson, brutalizada pelo complexo conspirador da cidade de Jefferson, no final do século XIX. O conto nos transmite uma associação entre o dano psicológico provocado pelo luto não laborado, a rigidez da moral conservadora (aristocrática-cristã-sexista), motivando formas de violência que são transpassadas por práticas de exploração - dos espaços e do indivíduo – através do processo de modernização

[1] FAULKNER, W. Entrevista: depoimento. [5 de dezembro, de 2008] Nova York. Entrevista concedida a Jean Stein.

das cidades e mecanização do sistema produtivo. Essas três instâncias atuam como forças de imposição para o afastamento de Miss Emily dos círculos sociais.

As interações entre o lugar e as posições que o sujeito ocupa na esfera social estão embricadas. Assim, a paisagem incide não como mera ambientação, mas sim como elemento simbólico que proporciona expressões espaciais de estruturas sociais[2]. Estas implicações são observadas quando as dinâmicas das relações com a terra e os indivíduos que a ocupam são alteradas. Durante o século XIX, a introdução da mecanização nos modos de produção agrícola instaurou uma modernização das técnicas de semeadura e colheita, como assinala o fragmento:

> [...] desde a primeira metade do século XIX, a indústria começou a produzir uma gama de novos equipamentos de tração – como os arados charruas, os arados brabants e grades metálicas, semeadeiras, ceifadeiras e colhedoras, trilhadeiras de carrossel –, bem como todos os tipos de pequenas máquinas para utilização nos estabelecimentos agrícolas [...] Mais eficientes que seus ancestrais, tais equipamentos propiciavam um ganho de tempo precioso, em particular nos períodos de trabalho mais intensos do calendário agrícola. Pouco a pouco formaram um novo sistema de utensílios coerentes, que permitiram duplicar a superfície por trabalhador e a produtividade do trabalho nos sistemas sem alqueive. Na segunda metade do século XIX e no início do século XX, esses equipamentos foram fabricados em quantidade e amplamente, em primeiro lugar nos Estados Unidos, e posteriormente nas outras colônias de origem europeia das regiões temperadas (Canadá, Argentina, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul etc.) e na Europa. (MAZOYEUR; ROUDART, 2010. p. 398-399)

Com isso, as técnicas de exploração da natureza - em prol da plantação - assumiram outras formas que modificaram não apenas os modos de produção, como também, a paisagem e configuração social das cidades. Faulkner evoca, através do conto, a dificuldade da personagem central em lidar com essa transformação do sistema produtivo e acompanhar o ritmo que as novas práticas sugerem:

> But garages and cotton gins had encroached and obliterated even the august names of that neighbourhood; only Miss Emilly's house was left,

[2] Sobre as encruzilhadas do *glocal*, as experiências espaciais, configurações sociais e relações possíveis da *memória biótica* com a literatura, consultar: WALTER, Roland. *Afroamérica – diálogos literários na diáspora negra das américas.* Recife: Bagaço, 2009.

> lifting its stubborn and coquettish decay above the cotton wagons and the gasoline pumps-na eyesore among eyesore.[3]

A reorganização das paisagens ante a modernização das cidades, fruto das intervenções do ser humano no sistema produtivo, corroborou a para crise das antigas formas de dominação (sobre a terra e sobre os indivíduos), o que contribuiu para o surgimento de novas posturas hierarquizantes dos estratos sociais. Em *A Rose for Emily*, as tensões estabelecidas pelos processos de dominação de negros sobre negros anunciam como complexidade da dissolução do poder ante a crise das velhas estruturas de exploração, gerava oscilações na mobilidade social ainda que de forma muito primária, mascarada e insuficiente. Com as remodelagens dos estratos sociais, as relações de poder incidem de modo ainda mais acentuado e violento. Sobre o papel social do negro, Faulkner nos acena: o(a) negro(a) ascende, mas ainda não pertence à sociedade estadunidense em fins do século XIX. Esta condição é refletida na personagem Homer Barron, pois o conto demonstra como o reconhecimento social do negro é legitimado por práticas de violência que (re)hierarquizam a própria noção de classe:

> The town had just let the contracts for paving the sidewalks, and in the summer after her father's death they began the work. The construction company came with niggers and mulhes and machinery, and a foreman named Homer Barron, a Yankee- a big, dark, ready man, with a big voice and eyes lighter than his face. The little boys would follow in groups to hear him cuss the niggers, and the niggers singing in time to the rise and fall o picks. Pretty soon he knew everybody in town. Whenever you heard a lot of laughing anywhere about the square, Homer Barron would be in the centre of the group. [4]

Ainda que uma contradição seja estabelecida: a condição de Faulkner: "um branco do Sul dos Estados Unidos, oriundo da classe de fazendeiros e donos de escravos" (FIQUEIREDO, 2012. p. 96) narrando as agruras do confinamento de uma personagem com perfil feminino, no sul dos Estados Unidos. Percebemos, então,

[3] O texto base para nossa reflexão: *A Rose for Emily* de William Faulkner está disponível em: http://resources.mhs.vic.edu.au/creating/downloads/A_Rose_for_Emily.pdf. Acessado em: 26 set. 2016.
[4] FAULKNER, William. *Op. Cit* 2016.

como alguns traços da narrativa incidem de forma receosa, com certa preocupação sobre as questões do protagonismo, uma vez que

> Se se considerar o fenômeno de controle das vozes na América do Norte na contemporaneidade, pode-se justificar a opção de Faulkner de não ter tido a pretensão de falar pelo Outro. O conceito de opacidade usado por Glissant também confirma a pertinência de tal escolha, já que, diante do diferente, não há que se buscar o entendimento total, a transparência, mas antes, ter uma atitude de recato, de pudor talvez, a fim de que as diferenças sejam ao mesmo tempo respeitadas e preservadas. (GLISSANT *apud* FIGUEIREDO, 2012 p 98)

É na dificuldade da manutenção de certos privilégios – legados da aristocracia de uma Jefferson microcósmica – que Emily reflete a conjuntura dos conflitos provocados pelas heranças do patriarcado. Se inicialmente a personagem goza de certo prestígio social, – condição que vai incomodar os habitantes de Jefferson – percebemos que esta posição se traduz apenas enquanto Emily se põe à sombra da figura de seu Pai, em submissão ao jugo opressor do patriarca.

> We had a long thought of them as a tableau; Miss Emily a slender figure in white in the background, her father a spraddled silhouette in the foreground, his back to her and clutching a **horsewhip**[5]**,** [grifo nosso] the two of them framed by the back-flung front door.[6]

Assim como a terra, a mulher é violentada. Emily Grierson enseja a condição da mulher expressa por meio da brutalização do indivíduo. Quando do falecimento de seu pai, metaforicamente, o cadáver passa a apodrecer na interioridade da sua casa. Esta podridão sugere as contradições que o ser humano busca encobrir da sociedade, pela vergonha ou inabilidade em lidar com a "sujeira" interior. A partir daí, a personagem passa a sofrer um esfacelamento moral ante uma campanha

[5] A imagem do chicote é utilizada para expressar o tom de austeridade e imponência do velho Grierson. O chicote ocupa espaço simbólico para ilustrar as linhas de força atuantes na sociedade de Jefferson. Em cadeia, a execução das práticas de violência contra os cavalos realizada pelo velho Grierson é uma representação do perfil psicológico desta personagem, que também imprime seus "açoites" na sua relação com a filha.

[6] FAULKNER, William. *Op. Cit* 2016.

conspiratória da cidade, o que reforçará o seu sentimento de não pertença aos eixos sociais de Jefferson. Interessa-nos atentar para a jornada de ensimesmamento e segregação desta personagem, suas causas e fissuras psicológicas, compreendendo como William Faulkner utiliza a dimensão narrativa como espaço para o debate sobre os dispositivos de exclusão.

As estruturas de opressão são inscritas no conto através do selo difamatório que Jefferson imprime em Miss Emily. A morte do seu pai cria uma desestabilização dos benefícios econômicos de que a personagem usufruía. E, desprovida de certo conforto proporcionado pelo status que o velho Grierson fornecia, ela inicia um percurso grotesco de decadência, já que "se nega a reconhecer a nova organização social que agora a obriga a pagar suas taxas como um cidadão qualquer." (CECHINEL, 2014. p. 88), o que reafirma a discussão sobre o lugar da lei e da ordem nos trabalhos de Faulkner. A dívida econômica de Miss Emily nos permite

> compreender como relações patriarcais se articulam com outras formas de relações sociais num contexto histórico determinado. Estruturas de **classe** [grifo nosso], racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como "variáveis independentes" porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela. (BRAH, 2011. p. 351)

O processo de violência sofrido pela personagem ocorre, posto que o agenciamento de algumas imposições condicionadas por valores sexistas imputam a Emily uma rígida determinação de papéis sociais nos quais a personagem não consegue se inserir, se alinhar. Ela experimenta duas faces distintas da opressão: na primeira, é apartada do mundo pela figura do Pai; Na segunda, não encontra espaço na lógica castradora da aristocracia de Jefferson. Sobre o movimento de "dupla colonização", assinala Spivak:

> As mulheres foram submetidas ao que hoje é frequentemente chamado de "dupla colonização" – isto é, em primeiro lugar na esfera doméstica, o patriarcado dos homens e em segundo, na esfera pública, o patriarcado do poder colonial. Isto levou a progressivas comparações entre o patriarcado e o colonialismo. Spivak argumenta que, tomada sempre como um objeto de conhecimento pelos governantes coloniais e nativos, que são tão

> masculinos como quaisquer outros, a mulher subalterna é escrita, discutida e até fazem leis para ela, mas não se lhe permite nenhum lugar discursivo no qual possa expressar a si mesma.[7]

Outro fator que sela a definição sufocante dos papéis sociais da mulher, a partir do liame narrativo do conto em questão é o lugar de relevância do matrimônio, quando a cidade inicia uma "campanha" especulativa sobre a vida conjugal de Miss Emily. Isso aponta como a condição da personagem – mulher - na conjuntura histórica do século XIX – era refém dos discursos vexatórios de uma cidade, que dissolvendo as fronteiras das esferas pública/privada, deteriorava a sua imagem. De maneira cadenciada, verificamos como são travadas intersecções entre as distintas formas de subordinação que aqui atuam como uma complexa malha de instituição do(s) poder(es).

> A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002: 177)

É através dessa rede de violências sofridas, aliadas ao processo de luto não laborado e do trauma que se atrofia a condição de vulnerabilidade da personagem. Essa impossibilidade de "ser", e de se reconhecer culmina numa ruptura gradual na relação de Emily com a sociedade de Jefferson. Através do desajuste financeiro provocado pela morte do pai, da bruma de sua solidão e do "abandono" de um namorado, estão criadas as circunstâncias favoráveis para a efetivação do seu trauma. A inacessibilidade da personagem é a mostra da inscrição do trauma, um complexo armazenamento de experiências negativas. Esse não apagamento torna

[7] SPIVAK, Gayatri Chakravorty apud YOUNG, Robert J. C. *A máquina desejante - Hibridismo em Teoria, Cultura e Raça.* São Paulo: Editora perspectiva, 2005. p. 199

turva a busca pela definição de sua(s) identidade(s). É no elo entre a dor e a memória que são esculpidas as cicatrizes de Miss Emily, já que para Assmann (2011, p. 265) a dor proporciona a recordação duradoura dos traços nocivos.

Faulkner anuncia o transcurso da reclusão da personagem em tom gótico, como numa ausente-presença, assinalando o papel da memória, esse fenômeno de enevoar e se desfazer. Por isso, a construção das temporalidades em *A Rose for Emily* situa-se de maneira não linear, evocando aqui e ali reminiscências que entrelaçam o complexo da dimensão do tempo. Este recurso, fortemente presente na obra do autor, manifesta uma justaposição na duração dos eventos, tornando evidente - na narrativa - a noção tempo como *continuum.* Se "o trauma é a impossibilidade de narração" (ASSMANN, 2011. p. 283), a narrativa literária permite um espaço para a rememoração, em um trabalho de busca pela memória impedida e não verbalizável.

Para Halbwachs (2004), as fronteiras entre memória individual e coletiva se transpassam, pois a memória individual existe enraizada em quadros diversos que a simultaneidade reaproxima mutuamente. Percebemos assim como a inscrição do sujeito, seu pertencimento aos contextos sociais e culturais é permeada pela noção de memória individual e coletiva. Na estória em análise, identificamos como as narrativas que denotam o imaginário de Jefferson, a respeito da conduta moral da personagem, influenciam a construção de sua autoimagem, se sobrepondo e – se internalizando – (na) a experiência narrativa de sua memória individual.

Com o correr dos anos, e de maneira ambivalente, Emily, que era hostilizada e humilhada, passa a ser alvo da compaixão de Jefferson. Nos traços finais da narrativa, ela se depara com a morte e só a partir deste aspecto, será revelada a interioridade da sua casa:

> The man himself lay in the bed. For a long while we just stood there, looking down at the profound and fleshless grin. The body had apparently once lain in the atitude of na embrace, but now the long sleep that outlasts love, that conquers even the grimace of love, had cuckolded him. What was left of him, rotted beneath what was left of the nightshirt, had become inextricable

> from the bed in which he lay; and upon him and upon the pillow beside him lay that even coating of the patient and biding **dust**[8].[grifo nosso][9]

Se "o trauma estabiliza uma experiência que não está acessível à consciência e se firma nas sombras dessa consciência como presença latente" (ASSMANN, 2011. p. 277), identificamos no espaço a impressão deste trauma, quando a personagem reserva um cômodo da casa como ambiente de recordação permanente. Esta "mortalha" incide como recinto que aciona uma confluência entre temporalidades distintas: o passado que efetiva a experiência do trauma - com sua densidade e seu silenciamento; e o presente – por meio de uma danosa tentativa de inserção.

Sobre o silenciamento provocado pelo trauma, Walter Benjamin (1983, p 57) descreve que o retorno dos soldados depois da experiência da guerra, imprime nestes uma espécie de mudez comunicativa. Isso se dá porque a dinâmica de violência da guerra mina o indivíduo da capacidade de narrar a sua própria história, o que gera uma "crise da experiência". Esta "mudez" é verificada pela fixação da personagem pelo isolamento e na própria busca de um lugar de refúgio representado pelo seu passado, já que "The undoing of the self in trauma involves a radical disruption of memory, a severing of past from present and, typically an inability to envision a future." (BRISON, 1999. p. 39)

Sobre a ruptura do *self* danificado com as estruturas de autonomia percebemos como a condição para um *self* integral, que dispõe de certos mecanismos reguladores, como: auto estima, livre arbítrio, opções intelectuais, futuro, valores positivos, e uma retórica do resgate (ASSMANN, 2011. p. 276) é suprimido destes elementos. Posto que,

> O que não é enfim, um material possível da experiência porque as formas das constituições da experiência (seja ela inconsciente) ocasionada pelo recalcamento secundário não são adequadas nem apropriadas para isso,

[8] A imagem da poeira incide evocando processo mnemônico com suas figuras e ecos. Sobre a construção das imagens na literatura e sua relação com os espaços, frequentar: BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.
[9] FAULKNER, William. *Op. Cit* 2016.

> ora: nada disso se pode esquecer. Nada disso oferece ao esquecimento um ponto a ser atacado e permanece presente "apenas" como um afeto que não se sabe classificar, como um estado de morte no meio da vida do espírito.[10]

Como observamos até aqui, as opções narrativas de William Faulkner, voltadas para o dilaceramento e decadência do sul dos Estados Unidos, apontaram através da dinâmica dos espaços – como os processos de exploração da terra se entrecruzam às práticas, modos e hierarquias da vida social. Identificamos como as noções de gênero e classe se embricam para acusar o caminho grotesco de exclusão que a personagem Emily – mulher na conjuntura histórica do século XIX – percorre. As problematizações sobre o não pertencimento desta personagem aos círculos sociais da cidade de Jefferson demonstraram como as relações evocadas pelo trauma nos conduzem ao processo de presentificação do passado, permitindo as encruzilhadas entre as noções de narrativa, experiência e memória, compreendendo a importância das interfaces da literatura com outros campos de saberes, e, reconhecendo o não esgotamento do tema em investigações posteriores.

Referências

ASSMAN, Aleida. *Espaços da recordação.* São Paulo: Unicamp, 2001

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENJAMIN, Walter. *Textos Escolhidos.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BRAH, Avtar**.** Diferença, diversidade e diferenciação. In: *Cartografias da diáspora.* Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf Data do último acesso: 09/082016

BRISON, Susan J. Trauma Narratives and the Remaking of the Self. In**:** *Acts of Memory – Cultural Recall in the present.* Ed, Mieke Bal, Jonathan Crewe, Leo Spitzer. USA: Dartmouth Pub CO, 1999.

[10] J. F, Lyotard apud ASSMAN, Aleida. *Espaços da recordação.* São Paulo: Unicamp, 2001. p. 280

CECHINEL, André. *O (des)enterro dos mortos: a jornada do cadáver nas narrativas de Faulkner. Revista Trama: volume 10, nº 19*, 2014.

CRENSHAW, K. *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero*, 2002.

Entrevista de William Faulkner concedida a Jean Stein, em 1956. Disponivel em: http://acervo.revistabula.com/posts/entrevistas/entrevista-william-faulkner Data do último acesso: 09/08/2016

FAULKNER, William. *A Rose for Emily.* Disponível em: http://resources.mhs.vic.edu.au/creating/downloads/A_Rose_for_Emily.pdf. Acessado em: 26 set. 2016.

FAULKNER, W. Entrevista: depoimento. [5 de dezembro, de 2008] Nova York. Entrevista concedida a Jean Stein.

FIGUEIREDO, Eurídice*. Migração e Apropriação da obra de Faulkner no Caribe – Leituras de Edouard Glissant. Aletria: Volume 3, nº 22*, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva.* São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea.* São Paulo: Unesp, 2010.

WALTER, Roland. *Afroamérica – diálogos literários na diáspora negra das américas.* Recife: Bagaço, 2009.

YOUNG, Robert J. C. *A máquina desejante - Hibridismo em Teoria, Cultura e Raça.* São Paulo: Editora perspectiva, 2005.

[i] MARÍLIA MEIRELES é Mestranda em teoria da literatura (UFPE), pelo programa de pós graduação em Letras – Teoria da Literatura, bolsista CAPES.

ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA À PRÁTICA

Marinês Ulbriki Costa[i]
Adriane Ester Hoffmann[ii]

Reflexões Introdutórias

Os professores que protagonizam as questões linguísticas em seu fazer docente são os interlocutores deste texto, uma vez que a proposta do estudo centra-se em apontamentos teórico-práticos acerca da análise linguística nos gêneros textuais.

No decorrer do texto, é apresentada a teoria que fundamenta os estudos dos gêneros textuais e suas implicações na análise textual, a partir dos elementos apontados por Bakhtin (2003) como fundamentais na sua constituição. Assim, o tema recorrente deste artigo é a análise linguística, isso pressupõe um olhar sobre o objeto de observação que é a língua. A proposição do trabalho centra-se na análise linguística dos textos à luz das teorias dos Gêneros textuais.

A proposta teórico-metodológica resgata a tríade bakhtiniana, a saber; tema, composição e estilo (Bakhtin, 2003). O escopo teórico do texto irá centrar-se na vertente teórica que concebe a língua como um instrumento disponível ao uso real do falante, de acordo com os pressupostos de Antunes (2009). Na sequência, a construção dos aportes teóricos tem como seguidores (Marcuschi, 2008) e (Bakhtin, 1992) ao abordarem os gêneros textuais e, posteriormente, a análise do gênero textual artigo de opinião. A escolha desse gênero, justifica-se porque o leitor precisa desenvolver competência leitora para compreender o que lê, para fazer interações com outras leituras e para entender o mundo a sua volta.

Ainda, quanto à metodologia, sugere-se um roteiro de questões que auxiliam no estudo do gênero e demonstram de que forma a análise linguística colabora para

a formação de um leitor competente, pois consegue apropriar-se da língua em uso, auxiliando-o na compreensão do processo de argumentação.

Depreende-se, então, que a análise linguística faz parte da própria natureza do ser humano; uma vez que questiona seus atos, ideias e linguagens, tanto nas situações formais quanto informais de seu cotidiano. Ao fazer suas escolhas na ordem do dizer ou escrever, posicionando-se, escolhendo os vocábulos adequados aos contextos, lendo e interpretando, pratica a análise linguística; eis, portanto, a importância das proposições do presente estudo. Nessa perspectiva, o professor de língua, observa por meio de sua lente investigatória, o dado da língua que faz efeito de sentido e que satisfaz a uma sequência comunicativa.

Gêneros Textuais e Ensino

Bakhtin (2003: 261) afirma que toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem: “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. Acrescenta, ainda, que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos, concretos e únicos, ditos pelas pessoas.

Para o autor (Bakhtin, 2003: 261) “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Tais elementos estão unidos no todo do enunciado e são determinados por um campo de comunicação específico. Assim, o autor conceitua gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados. E complementa: a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2003:262)

Para o autor (Bakhtin, 2003: 265), a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos, que a realizam. É igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua. Os gêneros do discurso refletem de modo mais imediato, preciso e flexível as mudanças que transcorrem na vida social. Dessa forma, “os enunciados e seus tipos, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (Bakhtin, 2003: 268).

O estudioso sustenta a ideia de que o discurso só se efetiva na forma de enunciações concretas de determinados falantes, que são os sujeitos do discurso. Sobre isso, Bakhtin (2003: 274) afirma: “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

Destaca que as enunciações diferem-se por seu volume, conteúdo e construção composicional, mas que elas possuem aspectos comuns como as unidades da comunicação discursiva. Afirma que existem limites precisos entre enunciados e que esses limites são de natureza substancial e de princípio.

Bakhtin (2003: 282) consolida sua teoria discorrendo sobre as formas estáveis de gênero do enunciado. As pessoas falam através de determinados gêneros do discurso, pois esses enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.

O estudioso sustenta que quanto mais o falante dominar os gêneros mais liberdade ele tem de empregá-lo. Assim (Bakhtin, 2003: 289):afirma que todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicional.

Dessa forma, Bakhtin (2003: 296) conclui que o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, ou seja, pela relação valorativa com esse objeto.

Marcuschi (2002: 19) afirma que já está consolidada a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos e que eles contribuem para "ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa".

No entanto, declara que apesar dos gêneros textuais possuírem alto poder preditivo e interpretativo das ações dos homens, em contexto discursivo qualquer, eles não são estruturas estanques e enrijecedoras da ação criativa.

O estudioso caracteriza os gêneros "como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas". (Marcuschi, 2002: 19)

Assim, partindo do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, Marcuschi (2002: 22), retomando as concepções bakhtinianas, afirma que a língua é concebida em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em seus aspectos formais.

A partir dessa concepção, adotada por Bakhtin e seguida por Marcuschi, esse acredita em uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Essa postura teórica insere-se "no quadro da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo". (Marcuschi, 2002: 22)

Nesse contexto, é importante que se diferenciem gêneros e tipos textuais para o trabalho de produção e de compreensão textuais seja efetivado. Marcuschi (2002: 22) define tipos textuais como "uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas". O autor afirma que os tipos textuais abrangem apenas

algumas categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Ainda, nas palavras de Marcuschi (2008), as definições elencadas de gêneros, tipos e domínios discursivos são muito mais operacionais do que formais e seguem a posição bakhtiniana. Assim, para a noção de tipo, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras; para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. Assim, inserir os gêneros textuais na sala de aula significa uma oportunidade ímpar de lidar com a língua em seus mais diversos usos contextuais. Também, utilizá-los nas mais diversas instâncias sociais, legitimando as intenções a que se propõe.

A partir do momento em que o professor priorizar sua proposta dialética com os gêneros textuais, esta precisa levar em conta o contexto comunicativo que a legitima. Conforme Marcuschi (2002), um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função. E o autor acrescenta que essa função ajuda a determinar os elementos escolhidos para compor o texto, a fim de que ele seja eficaz, atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada.

Não aprendemos a produzir textos memorizando as características dos gêneros e tipos a que eles pertencem, mas relacionando o texto ao contexto comunicativo, envolvendo as condições de produção e recepção do texto. De acordo com Marcuschi (2002), “um gênero não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função”. É a função que irá auxiliar o escritor a produzir seu texto e a atingir os objetivos a que se propõe.

Marcuschi (2002), é categórico ao afirmar que os alunos são capazes de reconhecer, classificar e produzir diferentes textos, no entanto, eles não conseguem compreender a natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais), sintáticos (tempos verbais) e relações lógicas.

É preciso dominar bem o gênero para empregá-lo livremente. De acordo com Bakhtin (2003: 285):

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação. Em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

É relevante que os alunos percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e os efeitos de sentido que visa provocar. É preciso considerar as condições de produção e leitura do texto, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa. E isso só será possível se o professor auxiliar o aluno a construir o sentido, a perceber o propósito do texto, a decifrar as marcas linguísticas deixadas pelo autor para que a compreensão se efetive.

O trabalho com os gêneros na escola contribui para o professor desafiar-se e auxiliar seus alunos a conseguir ser leitores fluentes e escritores de bons textos. Para que uma proposta pedagógica se efetive, tendo como base os gêneros textuais, é importante não esquecer o propósito comunicativo que ela faz parte.

Análise linguística dos gêneros textuais: o que há de linguístico nos gêneros

A gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir uma determinada função comunicativa. (Antunes, 2014). Se as línguas somente se realizam com uma função sociointerativa, e isso se efetiva exclusivamente sob a forma de textos, não há como fugir à demanda de eleger o texto e seus componentes como o objeto de estudos nas aulas de língua portuguesa.

Assim, os PCNs (1998) ressaltam que os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.

Segundo o documento, a educação que é comprometida com a prática cidadã necessita criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Essa competência, segundo o documento, refere-se a um sistema de contratos semânticos responsáveis por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos à enunciação dos diversos discursos. PCNs (1998: 23).

Ainda, em referência à competência discursiva, é ela que auxilia o aluno empregar a língua de modo variado com o objetivo de "produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita". (BRASIL,1998: 23) Tal competência linguística diz respeito aos saberes que o falante possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construir expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta.

Os PCNs (1998: 23) afirmam, também que é papel da escola organizar atividades curriculares relativas ao processo ensino aprendizagem da língua e da linguagem. A importância dos diferentes usos da linguagem está determinada historicamente. Na atualidade, a exigência por níveis de leitura e de escrita diferenciados é cada vez mais uma demanda social. Isso faz com que se revisem os métodos de ensino para que o aluno possa ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa perspectiva, de acordo com o documento, a unidade básica do processo de ensino só pode ser o texto. Segundo os PCNs (1998; 23) "os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero".

Desse modo, é importante que as atividades de ensino contemplem a diversidade de gêneros textuais pela sua relevância social e também pelas formas diferenciadas que os gêneros apresentam. A exploração da compreensão oral e

escrita e da produção textual auxiliam o aluno a desenvolver capacidades diversificadas.

O documento (BRASIL, 1998: 24) define os usos públicos da linguagem como aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte dos enunciados, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional.

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais na escola, o documento ressalta que os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.

Ainda segundo os PCNs (1998: 27), as aulas de Língua Portuguesa não podem priorizar o trabalho sistemático com a matéria gramatical. No entanto, as variedades e diferenças de formas e de usos linguísticos, formulando hipóteses sob, que o aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem supõe um “planejamento de situações didáticas, que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte”.

Diante disso, a atividade primordial é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco paradigmas próprios da fala de sua comunidade, atentando para similaridades e as condições contextuais e estruturais dos contextos linguísticos.

Também, sugere que a prática pedagógica, nas aulas de Língua Portuguesa, priorize a interpretação e a produção textuais. A atividade metalinguística, nessa perspectiva, necessita ser instrumento de apoio para discussão dos aspectos da

língua. Assim, “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem”. (BRASIL, 1998: 26)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998: 29) alertam que os conteúdos de análise linguística não podem ter como referência a gramática tradicional. Para o documento (BRASIL, 1998: 29), não cabe ao aluno reconstruir o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar. Mas sim os aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Para Travaglia (2000:107), uma proposta para o ensino da gramática leva em conto: que o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa; que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas [...];que a linguagem é uma forma de interação; que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito (s) de sentido numa interação comunicativa; que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão.

Assim, para Travaglia, (2000:108), a proposta de ensino de gramática deve ser voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de gramática teórica e normativa. Ressalta, no entanto, que não se pode perder de foco a interação em uma situação específica de comunicação e, ainda, o que faz da sequência linguística um texto é a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo.

Ao ensinar gramática para o aluno, segundo o autor (Travaglia, 2000), o professor deverá trabalhar com quatro formas de focalizá-la no ensino: gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa.

Para Neves (2004:17) é importante que os professores de Língua Portuguesa deem “um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão proclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e sua aplicação na prática”.

A autora (2004:18) defende a ideia de que os professores valorizem o uso linguístico e do usuário da língua, “propiciando-se a implementação de um trabalho com a língua portuguesa – especialmente com a gramática – que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação de ‘aprendiz’”. Nessa perspectiva, o norte da análise é a construção de sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente regidas peça função textual.

Gênero textual artigo de opinião

O estudo dos gêneros jornalísticos apresenta uma grande relevância social, traduz reflexões acerca das questões linguísticas, discursivas e sociais. Possibilita a formação dos alunos e professores da área da linguagem, como também habilita a formação do cidadão crítico e habilidoso no manejo das temáticas veiculadas na mídia impressa. O jornal se configura como um mecanismo social e de linguagem, assim, fornece subsídios ao ensino da linguagem.

O artigo de opinião, objeto de análise do corpus é relevante em termos das práticas sociais correntes na sociedade, propicia exercícios mais relevantes no sentido do desenvolvimento de habilidades de linguagem imprescindíveis para a formação leitora. Consiste num gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele é publicado em jornais, revistas e na internet, e expõe a opinião de um articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa reconhecida na sociedade. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores. Conforme Rodrigues, nesse gênero interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e posição do autor (2007, p.174).

Bräkling (2000) esclarece que esse gênero objetiva convencer o leitor com relação a uma ideia, de modo a influenciar e transformar seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e da refutação de possíveis opiniões contrárias. Conforme a autora, esse processo prevê a sustentação das afirmações

por meio da apresentação de dados consistentes (Bräkling, 2000, p.226-227). Embora o produtor do artigo se constitua numa autoridade sobre o que é dito, muitas vezes ele busca outras vozes para a construção de seu ponto de vista. Apoia-se ainda nas evidência dos fatos que corroboram a validade do que diz. (Köche, Pavani e Boff, 2013).

Os autores acima afirmam que esse gênero pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. De acordo com Perelmam (1988, p.23), a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu consentimento. O processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista.

Ainda, segundo (Köche, Pavani e Boff, 2013), as características do contexto de produção determinam a configuração do artigo. Normalmente, situa-se na seção destinada à emissão de opiniões. Na produção do artigo, o autor pode optar por uma linguagem cuidada ou comum. A escolha depende do público a que se destina o texto. Para a manutenção da coerência temática e da coesão, o produtor pode valer-se de operadores argumentativos e dêiticos. O tempo verbal é o presente do indicativo. Nesse gênero, a tipologia textual de base é a dissertativa. Cada parágrafo, habitualmente, contém um argumento que dá suporte à conclusão geral. Evidencia-se a dialogicidade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do leitor e antevê suas posições para poder refutá-las.

Segundo Baltar (2004:133), o artigo de opinião é um gênero opinativo sempre assinado, escrito na primeira pessoa. Conceitua o gênero como básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado relevante e prevalece a opinião do articulista.

Para Terezinha de Jesus Bauer Uber (2008), o artigo de opinião encontrado circulando no rádio, na TV, nos jornais, nas revistas, na internet, utilizando temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos eleitores, espectadores e ouvintes. O autor deste gênero apresenta seu ponto de vista expondo ideias pessoais através da escrita, com intenções de convencer seus interlocutores. Para

convencer é preciso que ele apresente bons argumentos, sustentados por verdades e opiniões, porém, tais opiniões são fáceis de serem contestadas, pelo fato de serem fundamentadas em impressões pessoais do autor do texto.

Para Bräkling (2000:226), o artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

O artigo de opinião expõe o ponto de vista de um jornalista, fazendo uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base, num texto claramente argumentativo. Comentando sempre algo já dito, o artigo de opinião é um gênero de enunciação subjetiva (Moirand, 1999), no qual o dialogismo é raramente mostrado.

Os autores (Köche, Pavani e Boff, 2013), acrescentam que para a produção de um artigo de opinião, é necessário que haja um problema a ser discutido e seja proposta uma solução ou avaliação. Assim, o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma: situação- problema, discussão e solução-avaliação. A situação- problema coloca a questão a ser resolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado por meio de afirmações gerais e ou/ específicas. A discussão expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos. Quanto à solução-avaliação, os autores preconizam que evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado, por meio de argumentos convincentes.

Os argumentos que constituem o artigo de opinião têm a pretensão de dar-lhe a consistência argumentativa. De acordo com (Köche, Pavani e Boff, 2013), os principais tipos de argumentos são: argumento de autoridade consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender. O argumento de consenso consiste

no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Argumento de provas concretas apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações com o objetivo de comprovar a veracidade do que se diz. Argumento de competência linguística: emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para a efetiva interação entre o autor e seu leitor.

Proposições Didáticas

O tema recorrente deste artigo é a análise linguística, isso pressupõe um olhar sobre o objeto de observação que é a língua. A proposição do trabalho centra-se na análise linguística dos textos à luz das teorias de Gêneros Discursivos. A proposta teórico-metodológica resgata a tríade bakhtiniana, a saber; tema, composição e estilo (Bakhtin, 1992). Também a proposta de análise do gênero artigo de opinião irá centrar-se na vertente teórica que concebe a língua como um instrumento disponível ao uso real do falante, de acordo com os pressupostos de Antunes (2009).

Nas palavras de (Costa e Salces, 2013), temos a afirmação de que os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. (Bakhtin, 1979) assegura que toda e qualquer atividade se dá em algum gênero, daí a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico. Assim, os gêneros são também necessários para a interlocução humana.

Os autores, afirmam, ainda que o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e controle imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que o criou e pelos seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia a

dia, é mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos (Marcuschi, 2008).

Segundo Bakhtin (1997), três elementos fundem-se indissoluvelmente em todo o gênero: o primeiro é o conteúdo temático, que são os conteúdos que se tornam dizíveis através dos diversos gêneros; segundo, o estilo verbal, que são os recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais); e terceiro, a construção composicional, que são as formas típicas dos gêneros textuais. Por existirem várias esferas de comunicação, esses elementos, segundo o autor, são marcados pela especificidade de cada uma dessas esferas.

Isso posto, fica evidente que a produção discursiva através dos gêneros textuais é um sistema de controle social, pois é uma ação que vai além do simples objetivo de comunicar e informar. Todos nós sabemos que a língua não é simplesmente um sistema de comunicação, mas sim, um complexo sistema simbólico para expressar ideias (Costa e Salces, 2013), eis, portanto , a justificativa de pautarmos a análise do gênero artigo de opinião, pelo viés dos elementos que o constituem, aliados à análise linguística.

A partir dos apontamentos e reflexões teóricas, apresentamos a proposição referente à análise do gênero artigo de opinião, que constrói um ponto de vista sobre uma questão polêmica. Nessa perspectiva, escolhemos o artigo de opinião “Na série C da educação”, de Ronald Krummenauer, publicado no Jornal Zero Hora, na edição de sábado e domingo, dias 10 e 11 de setembro de 2016, página 26. A temática abordada pelo articulista é de ordem educacional.

A questão apresentada é que as notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), divulgadas no mês de setembro pelo Ministério de Educação (MEC), demonstraram que a educação no Brasil continua em crise. A analogia feita entre educação e esporte corrobora que o caos está instaurado e que estaríamos na Série C se a questão fosse simplesmente uma classificação.

Os argumentos utilizados, no texto em análise, são de consenso e de provas concretas. Após apresentar a temática que pretende discutir, o produtor do artigo consensualiza que “a estagnação do Brasil quando o assunto é qualidade na educação é

uma realidade" (linhas 13 a 14). As proposições utilizadas direcionam para que o leitor relembre que o Ensino Médio é um período de três anos "vazio em termos de conhecimento e sem aplicabilidade com o mercado de trabalho e a vida real" (linhas 18 a 20). A utilização do verbo "notar" (linha 17), na primeira pessoa do plural, inclui o leitor no argumento apresentado e evidencia sua parcimônia diante da temática.

O segundo argumento é de provas concretas, pois o articulista expõe as médias do IDEB, do ano corrente, de cada nível de ensino, do Estado do Rio Grande do Sul. Evidencia que a maior modificação está em nível de Ensino Médio, pois "caiu de 3,7 para 3,3" (linha 29). Para justificar essa queda, vale-se, novamente, de um argumento de consenso. Afirma que "os fatores são naturalmente conhecidos" (linhas 29 e 30). Para que o leitor não se isente da constatação, utiliza o verbo "ter" (linha 30), mais uma vez, em primeira pessoa do plural.

Ao defender que a situação da educação é problemática, o produtor do artigo enumera as possíveis causas: a conectividade dos alunos, professores não utilizam tecnologias e detêm-se em conteúdos ultrapassados, escolas com infraestrutura precária e métodos de ensino antiquados. Com isso, demonstra que a média divulgada é uma somatória de dificuldades encontradas no setor educacional.

Após a exposição de argumentos para justificar que a educação está passando por uma crise, o articulista denuncia o imediatismo da sociedade em querer que as questões sociais sejam resolvidas. Assim, afirma que as pessoas exigem mais segurança, pois a criminalidade está amedrontando a população. Destaca que as mudanças que precisam ser feitas na educação vão surtir resultados a vinte ou trinta anos. A conjunção adversativa "mas" (linha 44), utilizada para contrapor o imediatismo com a solução definitiva dos problemas sociais, descortina outro argumento de consenso: todos os problemas sociais são oriundos de educação de baixa qualidade.

Por fim, após discutir a educação brasileira, com ênfase à gaúcha, o articulista expõe soluções. A primeira é "valorizar o professor" (linha 49), começando com o pagamento do piso salarial. A segunda, "atualizar o plano de carreira" (linha 52) dos profissionais da educação. A terceira é a crença de que a educação é a

"grande propulsora do nosso desenvolvimento" (linhas 55 e 56). Depreende-se, então, que para sair da série C, a educação precisa de políticas, dirigentes, infraestrutura e qualificação profissional. A somatória desses aspectos impulsionarão a educação à série A.

A partir da análise, o gênero de opinião pode estruturar-se em: situação-problema: que apresenta a temática que guia o leitor para continuar a leitura; discussão: expõe argumentos e constrói opiniões sobre a questão em pauta; e situação-avaliação: evidencia respostas, soluções, para a confirmação da opinião do articulista e apreciação do leitor sobre o exposto.

Em relação à constituição do artigo de opinião, o gênero apresenta tema, estilo, construção composicional e propósito comunicativo. No texto em análise destacamos que o tema está relacionados às questões educacionais. Quanto ao estilo, a linguagem é simples, adequada aos leitores do Jornal Zero Hora. Acessível ao interlocutor a que se destina. Utiliza a primeira pessoa do plural com o propósito de debater o tema e conseguir a adesão do leitor.

Os tempos verbais utilizados pelo articulista estão no presente do indicativo para expor a temática, apresentar os argumentos e os contra argumentos e o futuro do presente com o intuito de apontar soluções, a longo prazo, da problemática em evidência. A coerência temática e a coesão do texto estão asseguradas por recursos linguísticos, como operadores argumentativos: "Mas, a se pensar em 20 ou 30 anos, não conseguiremos" (linhas 44 e 45) do texto; "Mas a qualidade na Educação não passa só por isso" (linhas 51). Esse articulador tem a função de contradizer as ideias. Também aparece a conjunção aditiva "e" (linha 55), em "E, neste, ponto, ainda, carecemos de governo". Em relação ao uso dos dêiticos, o texto apresenta a palavra "ainda" (linha 32) "ainda se detêm em conteúdos do século 20." Sua função, neste contexto, é afirmar que a situação continua a mesma há muito tempo. O advérbio de tempo "hoje" com função de dêitico aparece duas vezes ao longo do texto. Sua função é de situar no tempo atual a situação apresentada.

A construção composicional deste artigo de opinião está estruturada em: situação-problema: que apresenta a temática que guia o leitor para continuar a leitura;

discussão: expõe argumentos e constrói opiniões sobre a questão em pauta; e situação-avaliação: evidencia respostas, soluções, para a confirmação da opinião do articulista e apreciação do leitor sobre o exposto.

Todos esses aspectos são inerentes à organização textual e discursiva do gênero, que apresenta o tipo textual argumentativo, por meio de uma situação polêmica, tese com argumentos convincentes com vistas a sensibilizar e chamar a atenção dos leitores sobre a situação educacional.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos mostrar como se conceituam os gêneros textuais, sua importância para o ensino da língua portuguesa e estratégias para sua exploração. Optamos pelos gêneros artigo de opinião por acreditarmos ser possível, a partir dele, consolidar um ensino aprendizagem contextualizado, prazeroso e capaz de desenvolver no aluno sua capacidade criativa e crítica. A escolha desse gênero, justifica-se porque o leitor precisa desenvolver competência leitora para compreender o que lê, para fazer interações com outras leituras e para entender o mundo a sua volta.

A sugestão de análise está embasada nas diretrizes propostas pelos PCNs. Esse documento afirma que é papel da escola organizar atividades curriculares relativas ao processo ensino aprendizagem da língua e da linguagem. Na atualidade, a exigência por níveis de leitura e de escrita diferenciados é cada vez mais uma demanda social. Isso faz com que se revisem os métodos de ensino para que o aluno possa ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais na escola, o documento ressalta que os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.

A análise linguística não pode perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu propósito comunicativo, sua especificidade de gênero; os interlocutores previstos, o suporte em vai circular, compreende o texto na sua dimensão global. (Antunes, 2014).

Depreende-se, então, que a análise linguística faz parte da própria natureza do ser humano; uma vez que questiona seus atos, ideias e linguagens, tanto nas situações formais quanto informais de seu cotidiano. Ao fazer suas escolhas na ordem do dizer ou escrever, posicionando-se, escolhendo os vocábulos adequados aos contextos, lendo e interpretando, pratica a análise linguística; eis, portanto, a importância das proposições do presente estudo. Nessa perspectiva, o professor de língua, observa por meio de sua lente investigatória, o dado da língua que faz efeito de sentido e que satisfaz a uma sequência comunicativa.

O aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem supõe um planejamento de situações didáticas, que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.

Diante disso, a atividade primordial nas aulas de Língua Portuguesa é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, atentando para similaridades e as condições contextuais e estruturais dos contextos linguísticos.

Referências

ANTUNES, Irandé. Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Ângela; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Déborah; SALCES, Cláudia Dourado de. Leitura & produção de textos na universidade. Campinas, SP: Alínea, 2013.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

KÖCHE, Vanilda Santos; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. Estudo e produção de textos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola?: norma e uso na Língua Portuguesa. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Análise linguística nos gêneros textuais. São Paulo: Saraiva, 2012.

---

[i] MARINÊS ULBRIK COSTA. Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas e docente na URI/FW. E-mail: marines@uri.edu.br

[ii] ADRIANE ESTER HOFFMANN. Doutoranda em Letras pela UPF e docente na URI/FW. E-mail: adriane@uri.edu.br

VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL: UMA LEITURA DE NARRATIVAS DE *ANGU DE SANGUE*

Mathias Paulus Link[i]
Luana Teixeira Porto[ii]

Introdução

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a representação da violência em narrativas curtas contemporâneas publicadas por autores a partir dos anos 2000. Elegeu-se a obra *Angu de sangue,* de Marcelino Freire (2000), que é formada por dezessete contos que acenam para a violência, para identificar relações entre violência e realidade social nos textos do autor. Desta forma, por meio de análise e leitura das narrativas, buscou-se traçar um perfil dos personagens que agem de forma violenta nos textos e as razões pelas quais cometem práticas de violência.

A escolha do tema do trabalho, a representação da violência em contos do século XXI, foi motivada pela observação de que a literatura brasileira contemporânea é multifacetada, reflete aspectos histórico-sociais-político-culturais e representa uma leitura da realidade social do país. Desta forma, um dos temas frequentes em textos contemporâneos é a violência, que, segundo pesquisadores da área como Jaime Ginzburg, (1999) Karl Erik Schollhammer (2000) e Tânia Pellegrini (2004), é descrita como elemento constituinte da cultura nacional.

Com objetivos deste estudo, procura-se, além de identificar o perfil do personagem agressor e da forma de narração das histórias, discutir a violência na produção ficcional brasileira e refletir se os autores posicionam-se ou não diante da violência, ou seja, se possuem uma postura passiva e desinteressada ou se existe o enfrentamento da prática violenta. Para isso, foram escolhidos cinco narrativas do livro *Angu de sangue*, sendo então abalisadas “Muribeca”, “Socorrinho”, “Angu de sangue”, “O caso da menina” e “J.C.J”.

Para desenvolver o estudo, a primeira seção deste trabalho busca contextualizar o leitor sobre as diferentes matizes da violência nas obras brasileiras contemporâneas e, por conseguinte, a segunda seção contextualiza a obra de Marcelino Freire e os olhares voltados a análise das cinco narrativas.

Literatura, sociedade e violência no Brasil

Em seu ensaio intitulado “A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil”, Jaime Ginzburg menciona Karl Erik Schollhammer, o qual propõe que “a violência aparece como constitutiva da cultura nacional, como elemento ‘fundador’”. (SCHOLLHAMMER, 2000, p. 236-7). Desta forma, é necessário, primeiramente, reconhecer o contexto histórico-cultural do país. Neste, desde a colonização e apropriação pelos portugueses de terras que, anteriormente, eram propriedade dos índios, já eram presentes pequenos traços de violência, mas, no decorrer dos anos de formação da sociedade brasileira, a presença da violência foi se intensificando. Pode-se mencionar como exemplos de momentos em que a violência se institui no Brasil os períodos de conquista, ocupação, colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão, lutas pela independência, formação das cidades e latifúndios, processos de industrialização, o imperialismo, a ditadura, entre vários outros períodos. Isso faz com que a violência seja considerada um traço constitutivo da cultura brasileira, formando a ordem social.

Em um cenário como esse, é natural reconhecer obras literárias que problematizam a violência em todas os seus diferentes matizes. Dessa forma, grande parte das minorias, como pobres, presidiários, homossexuais, prostitutas, escravos libertos, soropositivos, miseráveis, brancos pobres, vadios, e também moradores de periferia, são sujeitos que recebem e praticam violência, e isso tem sido denunciado ou registrado em textos literários.

Nessa perspectiva de visão social sobre determinados grupos humanos, Tânia Pellegrini (2004) comenta sobre bandidos de grandes centros e acrescenta que, quando se referem a eles, as expressões “bom bandido” e “malandro” tomam

diferentes rumos, uma vez que, quando são usadas essas diferentes expressões para caracterizá-los, a última adquire uma posição mais simpática, mesmo que esteja ligada diretamente ao crime, e "recebe tratamento carinhoso e dignificante", convivendo amigavelmente em sociedade.

O motivo da violência nas obras literárias está ligada ao que Tânia Pellegrini (2004) chama de "pedagogia da violência", consequência da indústria cultural, sobretudo, nos meios visuais, como obras televisivas e fílmicas, cuja principal característica é a espetacularização ou a exacerbação da violência, transformando-a em espetáculos dignos de cinematografia hollywoodiana, tendo grande demanda para os autores e transformando uma obra em uma mercadoria valiosa. Nesse tipo de obra, utilizam-se a morte expositiva, a destruição, a tortura e a violação exacerbada como diluição de uma narrativa na qual existe certa neutralidade estética ou moral na representação. Estetizar a violência também tem atraído leitores, que a utilizam como um estranho deleite, reforçando estereótipos sociais e julgamentos morais voltados para práticas de discriminação.

Contos de Angu de Sangue: uma proposta de leitura

O título da obra de Marcelino Freire, *Angu de sangue,* por si só, já apresenta a ambiguidade de significados, em que angu pode ser conhecido tanto por ser uma comida misturada à farinha, quanto um estado de confusão. Também cabe ressaltar que o angu, como comida, é muito popular na culinária brasileira, tanto como a violência, que, segundo Schollhammer (2000), é constitutiva da formação social brasileira. Outra relação possível de se fazer com o significado da palavra angu é que este prato é servido em fatias, podendo relacionar-se com a violência que os contos trazem na sua integridade no sentido que várias facetas da violência são abordadas no conjunto da obra do autor.

Buscando observar a forma como a representação da violência é abordada, e também a sua forma estilística, as cinco narrativas da obra eleitas para estudo foram analisadas de diversas formas e olhares, objetivando analisar o perfil dos

personagens nelas inseridas, tanto protagonistas, quanto coadjuvantes, caracterizando-os quanto sua etnia, classe social, escolaridade, faixa etária, profissão, orientação sexual, localização geográfica, espaço onde o enredo se desenvolve, condição final dos personagens na narrativa, temas abordados, tipo de violência, entre outros.

Em uma sociedade cada vez mais capitalista e interligada ao sistema que acaba por não favorecer igualmente todas as classes sociais, são comuns narrativas que abordam a violência entre as classes consideradas mais excluídas socialmente, como as classes que envolvem mendigos, pobres, negros, presos, dentre outras.

Ao tomar como instrumento de análise alguns textos literários, considera-se que situações do cotidiano estarão presentes em muitos deles, e, possuindo papel fundamental de humanização do leitor, a literatura, considera-se uma leitura que aborda vários tipos de assuntos, sendo alguns, representações de diferentes povos, sociedades e o que objetiva esse trabalho, os tipos humanos propensos a cometerem a violência nas narrativas contemporâneas, sendo este o principal objetivo do trabalho.

O conto “Muribeca” é uma das narrativas de Marcelino que retrata a realidade de famílias que sobrevivem do lixo produzido em grandes centros, mas que correm o risco de serem retiradas do local, já que os órgãos governamentais não querem mais a existência do lixão. Neste conto, há o uso de várias palavras indicativas de angústia para intensificar ao leitor o drama vivido pelos personagens da narrativa. Ao se deparar com o contexto citadino narrado pela personagem protagonista, pode-se constatar que a classe social e escolaridade do personagem principal é baixa e o espaço no qual o enredo de desenvolve é justamente no lixão, onde ocorre a violência simbólica e social quando os órgãos governamentais, por sua vez, querem retirar o sustento de muitas famílias que, com o trabalho no lixão, constroem suas casas e também seus móveis.

A narrativa “Socorrinho” é o quinto conto de Marcelino na obra. Este conto traz uma realidade presente em muitas das grandes metrópoles junto de seu enredo, o qual aborda o sumiço de uma garotinha mulata com cerca de seis anos que

supostamente fora estuprada. Esse acontecimento fica claro no trecho “o homem arreava as calças, mais o grito, moço, não, não, Socorrinho chorava, Socorrinho esperneava, Socorrinho mais não entendia aquele mundo estranho, aquele desmaio de anjo” (2000, p. 48-49).

O espaço onde se desenvolve o enredo é em todo o ambiente que Socorrinho vivia, seu bairro e cidade. Os personagens possuem baixa escolaridade, consequentemente, sua classe social também é baixa. Ao utilizar o narrador observador na narrativa, não é perceptível seu gênero e seu ponto de vista diante dos fatos narrados, pois ele não expõe comoção. O tipo de violência abordado neste conto é a física (estupro) e a psicológica e é o leitor que deverá posicionar-se sobre isso, já que o narrador busca uma aparente neutralidade.

A narrativa “Angu de sangue”, sem dúvidas, é um dos mais conhecidos de Marcelino Freire e aborda um assalto à mão armada em um sinal, e, ao ver que a vítima não tinha muito dinheiro consigo, o assaltante resolve ir para o apartamento da namorada da vítima em busca de mais bens que pudessem acumular determinado valor. Esse é o momento em que a vítima dispara um tiro no assaltante, lembrando que, anteriormente, também tinha feito isso com sua namorada, chamada Elisa.

Em debate dos personagens, o assaltante aparenta ter baixa escolaridade, enquanto Elisa e o assassino aparentam ter escolaridade um pouco mais elevada, o que indica pertencerem a uma classe social média. O enredo se passa em metrópoles ou em cidades um pouco mais desenvolvidas, deduzido pelo fato do assalto em um sinal. Este conto é mais um dos quais Feire utiliza o narrador protagonista, passando este a ser do gênero masculino e que se comove com a trama, embora seja autor dos dois assassinatos à mão armada.

Na narrativa “O caso da menina”, Freire utiliza um dos traços que mais são presentes em sua obra, a oralidade. O texto é um dos contos em que só existem três personagens, sendo que apenas dois participam ativamente da narrativa. O enredo é bastante simples de ser compreendido: uma mãe tenta entregar sua filha de apenas dois dias ao primeiro desconhecido que vê pela frente. Diante disso, pode

perceber-se que a classe social e a escolaridade já não são elevadas, de ambos os personagens, tanto que em nenhum trecho podemos notar alguma informação sobre profissão de nenhum personagem. A narrativa utiliza o narrador protagonista e apresenta um ponto de vista indiferente com os fatos ocorridos, e o enredo se desenvolve em uma calçada. O tipo de violência presente na narrativa é simbólica e social.

"J.C.J" é o décimo sexto conto do livro e último submetido à análise. Este conto retrata uma mulher que sofre um duplo assalto e é morta por um menino em seu carro com um corte no pescoço. Ambos os personagens que a assaltam são de classe baixa, sendo que o primeiro assaltante, utiliza de sua identidade e posição de dominação para com a vítima. A vítima aparenta ser de classe mais elevada, um dos motivos que justificam o assalto que se passa dentro do carro e em um centro maior.

Ao utilizar o narrador onisciente seletivo, existe a comoção por parte deste, aparentando ser masculino quanto ao gênero. A narração tem como personagem protagonista a mulher assaltada, enquanto os assaltantes são coadjuvantes e abandonam a cena do crime até que uma velha que está por perto clama por ajuda. Claramente, a violência é física e os personagens utilizam de sua menoridade para que os crimes possam ser cometidos.

As cinco narrativas apresentam diferentes tipos de violência, como a social e a física, e mostram o quanto a violência está enraizada nas práticas sociais de diferentes grupos brasileiros. Chama ainda atenção as várias formas de se contar uma ação de agressão, já que já narradores mais comprometidos em julgar a violência e condená-la e outros em apenas registrá-las, o que pode soar como um tema banal ao leitor.

Considerações finais

Baseado em uma observação de Antônio Cândido, pode-se reconhecer uma exposição a narrativas que não utilizam parâmetros críticos de julgamento. Pouco se cogita produzir obras nas quais existam emoção, simetria, harmonia, beleza e graça,

visto que esse tipo de narrativa possui pouca visão na sociedade contemporânea, que busca cada vez mais obras de impacto produzidas pela força e habilidade, por textos que sejam difíceis de serem avaliados. De outro lado, a população de massa prefere estranhamente uma narrativa em que exista traços de violência, pois acaba pontuando mais em relação à outras.

Também utilizando um estudo de Ântonio Cândido, é possível dizer que, quando a narrativa é realizada em primeira pessoa, a situação transmite-se muito mais facilmente pela brutalidade de seu agente. Define-se essa característica como “abdicação estilística”, a qual, na tradição anterior, impedia a identificação do narrador com o personagem, preservando a distância social entre eles. Utilizar a terceira pessoa retoma uma distância crítica do antigo realismo, a intencional identificação com a matéria bruta do mundo narrado, acaba por não ocorrer, e não existe a “abdicação estilística”, em que o narrador consequentemente não consegue uma identificação efetiva com o contexto que pelo narrador é narrado, não se incluindo nos fatos. Não é somente o estilo narrativo um fator de importância para as obras que abordam a espetacularização da violência, mas também as situações em que ela se desenvolve, como o sexo, violência e morte, temas considerados necessários tanto para o escritor, como para o leitor, garantindo o interesse narrativo “escorado no terror e na piedade, na atração e na repulsa, na aceitação e na recusa”, atraindo o indizível, o que não está necessariamente exposto.

A necessidade de retratar a violência tem caráter importante para a sociedade, pois, através dela, abrem-se novas visões acerca do assunto, e representando aquilo que não se entendia: a violência constitutiva, podem ser tomados como base e consequência da violência ainda existir atualmente, sem negar seus primórdios.

Também se consideram as obras literárias que abordam o tema da violência, representações de uma realidade, que mesmo sendo traumática, é inescapável, mesmo funcionando como estereótipos da cultura brasileira e ocidental. A violência em suas representações é um assunto complexo e vasto, mas de acordo com Pellegrini, “comporta um viés político necessário”.

Na busca e mapeamento dos personagens em contos de *Angu de sangue*, pôde-se elencar que, em relação à obra, a posição dos personagens violentos em grande maioria é a de dominação, havendo ameaça para com as vítimas caso exista alguma forma de reação. O perfil destes, geralmente, é de carência socioeconômica, pois parece não lhes restar outras escolhas a não ser a vida em grandes metrópoles. Cabe frisar que a violência também se dá nos contos como forma de solução de problemas, portanto, o desemboco em um crime ou morte pode ser suscetível nas narrativas contemporâneas.

Jaime Ginzburg (1999) conclui em seu ensaio já citado que, "para a catástrofe, guardemos a perplexidade, a inquietação, jamais a linearidade ou a banalização". E a realização desta pesquisa mostrou que grande parte das narrativas literárias são capazes de mover inquietações que, se não provocarem mudança da realidade social de violência, podem incitar a uma mudança de postura de cada um dos receptores.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade.* 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. O Direito à Literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 1988. p. 169-191. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/62187793/CANDIDO-A-O-direito-a-literatura>. Acesso em: 03 abr. 2013.

FREIRE, Marcelino. *Angu de sangue*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre literatura e autoritarismo no Brasil. *Revista Letras*, v. 18/19, Santa Maria, jan./dez. 1999, p. 121-144.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. *In*: DALCASTAGNÈ, Regina (org.). *Ver e Imaginar o outro*: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Horizonte, 2008. p. 41-56.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Os cenários urbanos da violência na literatura brasileira. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messender (org.) *Linguagens da Violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 236-259.

[i] MATHIAS PAULUS LINK é graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. Atualmente possui um projeto de pesquisa junto da orientadora deste trabalho, intitulado *Literatura e outras linguagens: práticas de Leitura Comparatista no Ensino Médio*. Já atuou como bolsista de iniciação científica CNPq, com o projeto *Narrativas da violência na literatura brasileira contemporânea: Literatura e televisão*. E-mail: mathias.paulus1@hotmail.com

[ii] LUANA TEIXEIRA PORTO é professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus Frederico Westphalen. Possui graduação em Letras pela universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente desenvolve estudos sobre literatura brasileira contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas, histórias e violência. E-mail: luana@uri.edu.br

A FIGURA NEGRA EM NOSSA LITERATURA: UMA ANÁLISE COMPARATISTA DO POEMA "ESSA NEGRA FULÔ", DE JORGE DE LIMA E PROPAGANDAS MIDIÁTICAS ACERCA DA CONDIÇÃO NEGRA.

Maurício Ferrari[i]
Ilse Maria da Rosa Vivian[ii]

Introdução

Há tempos sabemos que certo tipo étnico começou a aparecer na construção de nossa cultura, seja ela, popular ou erudita: o negro. Sabe-se também que, o negro aparece ainda nos escritos do nosso período Quinhentista, nas primícias da nossa Literatura. Existem relatos, no século XVI, do comportamento, bem como, da presença, desse tipo étnico, que fora trazido da África, a partir da escravidão, do comércio e dos interesses mercantilistas.

Porém, quando somos desafiados a pensar na figura desempenhada pelo negro em nossa Literatura, sentimo-nos obrigados a desfazer todo o nosso pensamento racista, construído ao longo dos séculos passados. Prova disso, é o fato do negro ser observado, sempre, senão na maioria das vezes, com estereótipos negativos e ser visto de maneira pejorativa, submetido a inúmeras humilhações. Outrossim, é cabível destacar aqui, que, em alguns textos, o negro é visto apenas como objeto, não escapando, assim, de um tratamento, por vezes, marginalizador. Dito isso, pretende-se, no decorrer deste estudo, abordar a importância social desempenhada por nossa Literatura, no que tange a perspectiva negra.

Análise entre os dois objetos: o poema e as propagandas

O presente trabalho tem como objetivo analisar brevemente a figura do negro na literatura brasileira, bem como discutir e propiciar questões inerentes ao tema. Para isso, elegemos como objeto o poema “Essa negra fulô”, de Jorge de Lima, cujo estudo consiste na revisão crítica sobre essa obra, segundo uma abordagem teórica e comparatista. Considerando que a presença do negro é marcante na ficção brasileira, faremos a análise da construção dessa figura no poema para, em seguida, ampliarmos o leque de discussões acerca dessa problemática, colocando o poema em diálogo com algumas propagandas veiculadas na mídia brasileira, as quais também tratam da representação do negro em determinados contextos.

“Essa negra Fulô”, do escritor modernista Jorge de Lima, é sem dúvida um dos poemas mais conhecidos do autor. O poema contextualiza, no passado brasileiro, a condição do negro e traz a mulher como figura central. Composto no início do século XX, precisamente na década de 20, em plena efervescência do Modernismo, “Essa negra Fulô” foi publicado na obra *Poemas negros,* a qual reúne dezesseis poemas antes editados em outras obras e vinte e três novos poemas. Nos poemas novos, a obra apresenta a peculiaridade de constituir, pela representação de deuses africanos, a história do negro no Brasil.

Não se pode esquecer que o referido autor, ao lado de Drummond e Murilo Mendes, é fundador da lírica moderna brasileira. *Poemas negros* caracteriza-se pelo ritmo marcante e pela força de evocar imagens, embora seja a capacidade crítica com que se constrói o olhar sobre a realidade a maior responsável pela profundidade de seus significados. A realidade social, histórica e cultural de um Brasil precário e desigual é claramente expressa, bem como a força da religiosidade e toda sua aura mística, constituintes da poesia complexa e singular desenvolvida por Jorge de Lima.

O Modernismo revelou-se pela ruptura com padrões estabelecidos e significou o espaço necessário aos artistas para criar e também, a partir de modelos tradicionais do passado, recriar formas. As maiores das rupturas talvez tenham sido

as abordagens que ousaram e abriram caminhos para que se estabelecesse o trânsito entre passado e presente no uso das formas, o que possibilitou o diálogo entre estilos, entre técnicas, entre ideais. A atenção, então se volta, às linhas temáticas. (FARACO & MOURA, 1983).

A obra de Jorge de Lima pode ser dividida em três perspectivas: a que segue as normas parnasianas, cuja ordem era preconizar incondicionalmente a forma; a que tematiza o nordeste e sua diversidade regional; e a que reúne textos de cunho religioso. Na segunda fase, portanto, podemos situar o poema "Essa negra fulô", quando o autor se dedica a escrever sobre as condições existenciais do povo do nordeste, bem como as problemáticas de cunho afro.

Na primeira estrofe do poema, observamos um eu-lírico que, ao iniciar o relato da história da *Negra Fulô,* enuncia-se da perspectiva de quem presenciou os acontecimentos, pois fala do presente a respeito do passado:

> Ora, se deu que chegou
> (isso já fez muito tempo)
> no bangué do meu avô
> uma negra bonitinha
> chamada Nega Fulô. [...]

Esta forma de iniciar o poema, escolhida pelo autor, faz alusão às nossas conhecidas narrativas populares, que eram contadas oralmente, passadas de geração em geração e que, por conseguinte, conhecemos até hoje. Essas narrativas têm como início expressões conhecidas como *"Era uma vez", "Certo dia"*. Se observarmos como as pessoas iniciam os "causos", veremos que elas se utilizam dessas mesmas expressões ou semelhantes a estas. Conforme a forma narrativa,*"Essa Negra Fulô"* pode ser considerado um "causo" em forma de poema.

É importante ressaltar que, no segundo verso da primeira estrofe, a frase entre parênteses apresenta tom memorialista, ou seja, o eu-lírico recorda-se de seu tempo de infância, ainda na casa de seu avô durante a chegada de Fulô, que vinha para trabalhar na condição de escrava. O tom memorialista também sugere a presença do autor, que parece estar recordando momentos de sua infância. Nota-se

também que nesses primeiros versos já se fazem presentes e observáveis os elementos que estruturam o discurso narrativo, o tempo, o espaço, personagens e narrador, dotado da onisciência narrativa.

A forma do poema, escolhida entre os inúmeros recursos que a nossa língua nos oferece, é constituída por heptassílabos ou redondilha maior, o que indica a preocupação com a forma mais curta, Essa escolha que o autor faz em relação ao tamanho dos versos, aliada às rimas, a divisão das estrofes e às repetições que aparecem, ao longo do poema como um refrão, constituem um perfeito trabalho de linguagem que diferencia a poesia dos demais tipos de textos. É válido ressaltar que, como se trata de um texto vinculado à tradição oral, a maneira como pronunciamos as palavras, podem alterar o significado do texto.

O leitor, logo ao iniciar a leitura do presente objeto, consegue perceber que este, tem como temática principal, a questão da escravidão, vivenciada em nosso país, por longas décadas, e, portanto, este poema, volta-se à problemática/tema de cunho afro, baseado, no caso, em uma perspectiva nordestina. Isso sem falar que, o poema em questão é escrito em forma livre, não obedece a regras de escritas, como um soneto, por exemplo, fazendo-o se enquadrar na estética modernista.

Jorge de Lima volta aqui, sua atenção, para a memória dos engenhos e todas as práticas escravocratas, como por exemplo, a violência, a opressão, humilhações, castigos entre outros. Contudo, o escritor, ao realizar tamanha faceta, articula a dura vida e as duras condições existenciais a que eram submetidos os escravos aos aspectos sensuais e sedutores das escravas. Com isso, ele toma como foco a beleza física das escravas, valorizando assim os atributos físicos e as belezas da raça afro.

Nesta obra ainda, Jorge de Lima, evidencia sua preocupação acerca das condições existenciais dos escravos, que na época, ainda eram concebidos como objetos. Para isso, fala da vida cotidiana da negra Fulô, retratando seus trabalhos domésticos exigidos por sua sinhá (ajudar a tirar a roupa, fazer cafuné, forrar a cama, balançar a rede e etc.). Além disso, o autor consegue transpor no poema, as punições em que a escrava era submetida.

Observa-se ainda que, ao longo dos versos, só lhe é designado (Negra Fulô) um único atributo, contido no adjetivo: uma negra *bonitinha:* escolha esta, do autor que, pode ou não, referenciar-se a questão sexual, atribuída à Fulô, ao longo dos versos.

Evidencia-se também, durante o poema, um confronto (desigual), das classes sociais. Inicialmente, a Sinhá, que se manifesta em voz própria: Ó Fulô! Ó Fulô!

> (era a fala da Sinhá)
>
> vai forrar a minha cama, pentear
> os meus cabelos,
> vem ajudar a tirar a minha roupa, Fulô.

E em seguida, a voz do narrador, que retoma a palavra, bem como, o foco narrativo:

> Essa Negrinha Fulô ficou logo
> pra mucama, pra vigiar a Sinhá
> pra engomar pro Sinhô

Com efeito, a ocorrência dessas formas simples, no texto em estudo, vem como que confirmar, por analogia, o caráter de anonimato e subalternidade da personagem. E mais vez, ouve-se a voz imperativa da Sinhá:

> Fulô! Ó Fulô! [...]
> Vem me contar uma história que eu
> estou com sono, Fulô!

Vemos também que são atribuídas à Fulô, outras habilidades. Habilidades estas que são inerentes a sua condição servil (abanar o corpo suado da patroa; coçar a sua coceira; balançar a sua rede; contar histórias para embalar-lhe o sono; botar os meninos pra dormir, em acalantos populares).

E vale lembrar, por fim, que, o poema pode ser visto como um instrumento de denúncia, rememorando um tempo de escravidão, projetando assim, os desejos do homem branco sobre a mulher negra.

Partindo, agora, para a análise do segundo objeto em estudo-as propagandas- percebe-se, antes de qualquer coisa que, a toda a questão ligada ao preconceito das raças, não é atual, mas sim oriundo de décadas atrás: parece estar enraizado em nossa cultura.

Na mídia brasileira, por exemplo, é possível perceber um percentual mínimo de negros, em relação a brancos, sobretudo nas propagandas veiculadas na televisão, na internet, no rádio e etc. Fato este que, se torna bastante desproporcional, visto que, esse tipo cultural étnico representa quase metade da população brasileira. Porém, devido ao empenho de algumas pessoas, atualmente, já celebramos, no dia 20 de novembro, o dia da Consciência Negra, que é dedicado à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira Vale ressaltar que, essa data comemorativa, só foi determinada, graças à lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, corroborando o que informalmente já se celebrava no Brasil pela comunidade negra, desde 1971. Todavia, sabemos que em décadas e até mesmo nos séculos passados, o preconceito racial era evidente na sociedade e refletia diretamente nas campanhas publicitárias. Adiante, serão apresentadas e analisadas duas imagens, que circularam na mídia, seja ela, brasileira ou não, tendo o negro como enfoque principal. Veremos que, o que hoje pode parecer um absurdo, em décadas passadas era comum ver campanhas publicitárias, com enfoques racistas e preconceituosos.

Comecemos a análise das propagandas, pela seguinte imagem, veiculada pela Cervejaria Devassa, entre os anos de 2010/2011.

Anúncio da *Devassa Tropical Dark*. Acesso em 22 de agosto de 2016

Nessa propaganda, podemos ter uma leitura bem clara de como a mulher negra e/ou mulata é vista e manipulada pela mídia. Primeiramente, ela está aí, comparada a um objeto de consumo, ou seja, vemos a vida humana igualada a uma mercadoria. A posição em que se encontra a figura feminina, bem como, sua vestimenta, ocupa quase toda a imagem e fazem apologia à vulgaridade e a sensualidade. Outro fator que não passa despercebido pelo leitor, quando este se propõe a ler a imagem, é a comparação explícita entre a cerveja e a negra: ambas são escuras e subentende-se nela, a comparação entre a mulher e o produto. O slogan da propaganda, em letras brancas, revela-se, deveras, preconceituoso, pois afirma que uma boa cerveja e uma "boa" negra são fáceis de reconhecer pelo seu corpo.

A propaganda seguinte, veiculada pela mídia americana, ainda no século XIX, remete ao lançamento de uma marca de sabão famosíssima: o *Sabão Pears*. A empresa, criadora da marca, tratava a pele negra como suja e impura, fato esse, que se comprova ao vermos a criança negra lavando-se em uma bacia ou algo do tipo. Subentendemos, com nosso conhecimento de mundo, que só lavamos o que está sujo e quando queremos limpar algo. O que chama a atenção do leitor na imagem e, de certo modo, deixa-o deveras perplexo, é que, a empresa optou por colocar crianças no local de adultos, sendo impossível não lermos na imagem, toda a questão da inocência e pureza infantis, representadas pelas crianças.

Foto: Alamy /BBCBrasil.com

De um lado, vemos o menino branco, como sendo um ideal de beleza a ser seguido e em contraponto a isso, um menino negro, num processo de embranquecimento, através do *Sabão Pears*. Se traduzíssemos a frase, que se encontra em inglês, para nossa língua materna, veremos que ela diz o seguinte: "*Pears, sabão transparente para melhorar a tez, a pele".* Ou seja, mais uma vez, comprovamos/reafirmamos, aqui, a questão do preconceito

Considerações Finais

Ao realizar essa pesquisa, pensando em uma perspectiva social, conclui-se que o negro *ainda* não conseguiu (ou não totalmente), se inserir em nossa sociedade, uma vez que, ainda hoje, sofre com toda questão da discriminação racial. As empresas, bem como, a mídia brasileira precisa *(re)ver*, acima de tudo, o lado da mulher negra, e mais do que isso, precisam entender a relação de respeito que se deve a elas, que na maioria das vezes foram tratadas como segunda e terceira classes.

Do mesmo modo, considero de grande valia, nós, professores, trabalharmos com essa questão de enfoque negro em nossa Literatura, pois é importante formar novos leitores, com perspectivas ideológicas diferentes. Outrossim, no caso da

Literatura, seria interessante, no ensino superior, principalmente nos cursos de formação de professores, se tivéssemos uma formação literária, na seleção e discussão de textos, para que assim, os futuros profissionais pudessem capacitar-se para a formação de novos leitores. Com certeza, se isso for muito bem equilibrado, não teremos mais diferenças discriminatórias, como por exemplo, as raciais, sociais e políticas. Sem sombra de dúvidas, teremos uma geração que pautará pela igualdade e não pela diferenciação.

Referências

FARACO, Carlos.; MOURA, Francisco. **Língua e literatura.** Volume 3, São Paulo: Ática, 1983.

LIMA, Jorge de. *Essa Nega Fulô***. Jornal da Poesia**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html>. Acesso em: 12 de jul. 2016.

[i] MAURÍCIO FERRARI é graduado em Letras- Língua Portuguesa pela pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen.

[ii] ILSE MARIA DA ROSA VIVIAN é Doutora em Letras (2014 - bolsa CNPq) pelo Programa de Pós-graduação em Letras (CAPES 6) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Mestre em Letras (2004 - bolsa CNPq) pela mesma Universidade. Estágio de doutorado (2012 - bolsa CAPES) na Universidade de Coimbra. Atualmente, é professora do Programa de Pós-graduação em Letras – Literatura Comparada e do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Contato: ilsevivian@hotmail.com

MUROS FÍSICOS, SOCIAIS E IMAGINÁRIOS: A REPRESENTAÇÃO DE MINORIAS EM "BUBA E O MURO SOCIAL" E "A CEGA E A NEGRA"

Minéia Carine Huber[i]
Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo[ii]
Denise Almeida Silva[iii]

Introdução

Que a literatura é uma fonte de conhecimento e despertar da consciência crítica não há dúvidas. Ela possibilita a reflexão sobre questões comuns do cotidiano e questões mais complexas vivenciadas pelas pessoas. Através dela é possível o indivíduo libertar-se de seu mundo comum e conhecer mundos novos e diferentes, e, com isso, tornar-se mais livre enquanto ser humano. Sendo a literatura essa fonte de conhecimento, reflexão e libertação dos indivíduos, ela deveria estar acessível a todos e contemplar textos distintos, representativos da diversidade cultural e social presentes na sociedade. Porém, não é isso que, no Brasil, ao longo dos anos e ainda hoje, pois se percebe a predominância de textos que representam as classes sociais que estão no poder e lá se perpetuam ao longo dos anos.

Isso porque, na literatura, como em outras artes, sempre existiu um cânone de obras consideradas de excelência, as melhores, sendo incontestável o seu valor. Não que essas obras canônicas não sejam de excelência. Elas são, não há dúvidas. O problema do cânone é que ele é excludente, pois as obras que dele fazem parte estão ligadas às elites hegemônicas do poder, portanto, ligadas ao branco, homem, de classe social privilegiada. Dessa forma, são excluídos do cânone obras representativas de minorias sociais. Ao lançar um olhar sobre a sociedade, o que é possível perceber é que essas minorias sociais, na verdade, representam a maioria, em termos numéricos, da população. As minorias são todos aqueles grupos

excluídos socialmente, tais como o negro, o indígena, a mulher, o homossexual, o estrangeiro, o pobre, o favelado, entre tantos outros.

Com base nos pressupostos apresentados, este trabalho foi pensado, na medida em que desenvolve um estudo bibliográfico, objetivando fazer considerações e reflexões a respeito das literaturas de minorias e estudar dois textos dessa literatura para analisar como se constituem as relações sociais, processos discriminatórios e a afirmação identitária neles representados. O corpus a ser analisado é constituído pelos textos “Buba e o muro social”, de Ferréz, e “A cega e a negra”, de Miriam Alves. O recorte teórico da pesquisa está embasado, sobretudo, em Sergius Gonzaga (1981), Graça Graúna (2015), Robert Ponge (1981), Cíntia Schwantes (2011), Denise Almeida Silva (2013) e David Foster (2013).

O estudo dos textos é feito sob um viés comparatista, tendo como base os muros físicos, sociais e imaginários presentes nos textos e que se apresentam como metáforas às relações sociais, uma vez que as minorias presentes nos textos estudados encontram inúmeros “muros”, que se configuram como obstáculos em suas vidas. O trabalho está organizado nas seguintes seções: “A literatura de minorias: um recorte teórico”, “Contextualização do corpus de análise” e “Muros físicos, sociais e imaginários em “Buba e o muro social” e “A cega e a negra””.

A literatura de minorias: um recorte teórico

A literatura, manifestação escrita da arte, embora sendo fonte de conhecimento e libertadora dos indivíduos ao longo dos anos, ainda hoje mantém excluídos de seus círculos obras representativas de diferentes grupos sociais, as chamadas minorias. Esses grupos sempre produziram seus textos e hoje, como forma de resistência e luta, produzem muito mais. Aliada a isso está a maior divulgação desses textos com o apoio das mídias, meios de comunicação, internet, etc. Além disso, o engajamento e união desses grupos na defesa de suas causas e o apoio de grupos como de direitos humanos e de universidades possibilita mais disseminação aos textos por eles produzidos.

Dessa forma, tem-se hoje o que chamamos de literatura de minorias, ou literatura marginal, em que aparecem textos representativos e de qualidade inquestionável do negro, do homossexual, do favelado, etc. É considerada literatura marginal aquela não pertencente ao cânone e não reconhecida pela classe social dominante, conforme define Ponge:

> [...] definiremos a literatura marginal como a literatura que, num momento dado, aparece à classe dominante (isto é, à classe dominante e/ou a seus ideólogos, seus críticos, sendo o consenso relativamente unânime) como sendo outra, como não lhe pertencendo (1981, p. 139).

Dessa forma, a literatura marginal é aquela que representa e dá voz às inúmeras minorias sociais que estão excluídas e sofrem diversos preconceitos das classes elitizadas. Essa configuração de excluídos socialmente está, de certa forma, atrelada ao desenvolvimento capitalista, que classifica os indivíduos com base naquilo que possuem. Isso porque, com o desenvolvimento das grandes cidades e a crescente desigualdade social

> [...] passou a ver no marginal não apenas o favelado, mas todo aquele elemento que – excluído das formas mais ou menos ortodoxas de apropriação e sobrevivência capitalista – procurasse outras maneiras de adaptação vital nos médios e grandes centros. Marginal tornou-se o ladrão, a prostituta, o mendigo, o menor abandonado, etc. (GONZAGA, 1981, p. 148)

Ou seja, o marginal é visto como aquele não pertencente ao círculo capitalista e, por isso, busca formas de sobreviver em meio a isso. Mesmo buscando sobreviver nesse espaço, ele continua excluído, pois não pertence ao grupo dominante, que é fechado. Acontece que esses grupos chamados de minorias sociais são, na realidade, numericamente muito superiores em termos de população do que as camadas dominantes, conforme Graúna, ao afirmar que “Passando o olhar pela geografia dos excluídos, por exemplo, a minoria são os milhões de desempregados, maiores e menores abandonados sem-teto, sem-terra, sem-vez, sem voz,

espalhados pelo país" (2013, p. 44). Assim, eles estão à margem, pois dispõem de poucas oportunidades de ter voz e se manifestarem.

Esses grupos sociais minoritários buscam, através dos textos, afirmar suas identidades e se fazer conhecer e respeitar. Fazem isso como uma forma de lutar por seus direitos. A literatura de minorias permanece à margem e sendo rotulada como inferior ou ruim, em grande parte, pois faz pensar, mostrar realidades desconhecidas, aquelas que muitos não desejam ver e, em muitos casos, totalmente ignoradas pelas pessoas não pertencentes às camadas excluídas, conforme salienta Graúna, destacando especialmente a literatura indígena e africana:

> Nos códigos das cidades letradas, a literatura indígena e a literatura africana (oral, ou escrita) não ocupam as vitrines porque problematizam as diferenças, subvertem a noção predominante que é a de rotular as literaturas extraocidentais de discurso 'subliterário' (2013, p. 66).

Dessa forma, percebe-se que os grupos excluídos socialmente buscam formas de problematizar as diferenças para que estas sejam respeitadas. Além disso, essa literatura não segue o discurso literário tradicional, que esconde muitas realidades, mas faz questão de trazer a realidade para as linhas do texto, com o intuito de provocar a reflexão e respeito através das obras.

Contextualização do corpus de análise

Os dois textos analisados neste trabalho pertencem à chamada literatura marginal. O primeiro texto, intitulado "Buba e o muro social" é de autoria do escritor Ferréz, nome artístico de Reginaldo Ferreira da Silva, nascido em São Paulo. Ferréz é contista, romancista e poeta. Está ligado à corrente literária marginal, por tratar de assuntos e temas relacionados a este universo em seus textos. Possui uma linguagem influenciada pela variante linguística utilizada na periferia de São Paulo e sua inspiração vem desse espaço também, já que viveu desde criança nesse ambiente e sabe as dificuldades encontradas pelas pessoas nesse lugar. É engajado em causas sociais e fundador do 1DaSul, grupo interessado em promover

eventos e ações culturais na região do Capão Redondo (São Paulo), ligados ao movimento hip-hop.

Em “Buba e o muro social” temos a história de um cachorrinho contando sua trajetória de vida. Logo que nasceu perdeu contato com o pai, que lhe dizia que os “pit bulls estão na moda” (FERRÉZ, s.d., p. 41), e foi vendido para Moza, “Um cara super 10” (FERRÉZ, s.d., p. 41). Com Moza o cachorro levava uma vida tranquila, com muitas regalias, mas quando seu dono precisou de dinheiro, vendeu-o para um “cara mal-encarado” (FERRÉZ, s.d., p. 42). Esse novo dono levou o cachorro para a favela, local onde ele residia. As regalias, como banhos no veterinário, acabaram, mas o cachorro fez amigos na rua e podia ver as estrelas e a lua; além disso, recebia carinho de seu novo dono, que mais tarde descobriu ser um escritor.

O segundo texto, intitulado “A cega e a negra”, é de autoria de Miriam Alves, uma poetisa, dramaturga e prosadora, nascida também em São Paulo. Escritora de literatura negra também ligada à literatura de minorias, tem textos traduzidos na Alemanha e Estados Unidos. Nos anos de 1980, fez parte do Quilombhoje, coletivo que mantém os *Cadernos Negros*, uma publicação anual, surgida em 1978, que permanece até hoje e apresenta escritores que dão voz ao negro e sua luta. É uma publicação exemplo de resistência dentro de um sistema literário comercial que ainda exclui as produções de escritores negros. É uma escritora militante pelas causas dos negros e mulheres e disso tira a inspiração para as suas obras, sempre carregadas de denúncia e consciência crítica e reflexiva.

Em “A cega e a negra” temos a história de Cecília, uma mulher que sempre encontrou dificuldades para entrar no banco, pois as portas giratórias não giravam quando era a vez de ela entrar no ambiente, mesmo que ela não tivesse mais nenhum objeto de metal. Isso fez com que ela, certo dia, decidisse entrar com violência pela porta para não ser barrada. Ao fazer isso, conseguiu entrar, mas tropeçou na bengala de Flora e “para não derrubar, instintivamente a abraçou” (ALVES, 2008, p. 90). Os seguranças do banco interpretaram o ato como perigoso e protegeram Flora e seu patrimônio, agindo inclusive com truculência contra Cecília, mas Flora a defendeu. Depois desse episódio surgiu uma amizade entre as duas.

Amizade que se fortaleceu, tendo Cecília como companheira de Flora, que era cega, e passou a ver o mundo através do olhar da amiga, que a descrevia o que via. Por outro lado, Cecília abria a Flora um mundo de possibilidades e vivências de que era excluída dada sua condição étnica e social.

A história de Cecília e Flora acontece na medida em que Cecília observa uma aranha e faz uma comparação entre as teias e acrobacias feitas pela aranha e por ela, na teia da vida. Cecília observa o trabalho da aranha e fica refletindo, mesmo sem compreender a dimensão de tudo e de sua própria vida, mas observa e pensa. A aranha em sua teia, em que faz sempre o mesmo processo e Cecília a observá-la e procurando entender o porquê de as portas giratórias travarem para ela e o porquê de muitas pessoas temerem a sua proximidade com Flora, uma mulher cega e de boa classe social.

Muros físicos, sociais e imaginários em "Buba e o muro social" e "A cega e a negra"

É fato sabido por todos que a desigualdade social é um obstáculo para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham assegurados seus direitos e deveres e possam viver com respeito e em harmonia. Essa desigualdade é presenciada em todas as esferas e ambientes sociais, mas só é sofrida por aqueles que fazem parte de grupos minoritários e excluídos socialmente. Dessa forma, a denúncia e o desejo por mudança não vai partir de grupos que não sentem a desigualdade na pele, mas vai surgir de grupos que vivem e sofrem com isso todos os dias. Dessa forma, a literatura marginal surge com esse viés, de denúncia, de reflexão, na busca por mais igualdade.

Essa busca por mudança e denúncia social é possível identificar nos textos aqui analisados. Primeiramente, por serem produzidos por autores engajados em movimentos de minorias sociais. Segundo, por terem a temática voltada para causas dos grupos representados no texto. E, terceiro, pela forma com que os textos foram escritos. Em ambos há a presença de animais, a aranha e o cachorro, que

incrementam a história com metáforas e demonstram a maestria dos autores em utilizar esse elemento para significações no texto, há muros, funcionando como barreiras para os excluídos socialmente, e metáforas às relações sociais, como exclusão e discriminação existentes no círculo social.

A exclusão e a discriminação podem ser identificadas nos textos quando em “A cega e a negra”: “Previa que de novo aquela maldita porta giratória travaria para ela. Pelo alto-falante ouviria a voz metálica do segurança dizer: ”tem objetos metálicos? [...]. Porém, passaria pelo constrangimento de abrir a bolsa e procurar” (ALVES, 2008, p. 90). Observa-se que a mulher que não conseguia entrar no banco pois as portas travavam sofria a discriminação por sua cor e sua classe social, além de ser excluída socialmente por ter dificuldade em entrar no banco. E em “Buba e o muro social”: “Sabe, a primeira vez que choveu, eu tomei um puta susto, pois começou a encher o quintal de barro, e depois também fiquei sabendo que aquilo era uma enchente” (FERRÉZ, s.d., p. 43). Nota-se que envolvido na história sofre com a enchente, o que é característico de quem vive em áreas de risco, em ambientes excluídos socialmente e por isso também passam pela discriminação.

Em “Buba e o muro social” percebe-se a expressão de uma voz que normalmente permanece excluída, pois vem da favela. Essa voz chega até nós como sendo de um cachorro, mas como sabemos que cachorros não falam e não escrevem, entende-se como uma metáfora, e isso chama mais ainda a atenção, pois é como se o animal fosse ser racional, quando na realidade o homem é que é racional, mesmo que as vezes não demonstra isso. A voz da favela é identificada em “estou vivendo somente com ração de combate e algo louco aconteceu. Eu posso ficar dentro de casa, e até dentro do lugar em que meu novo dono trabalha” (FERRÉZ, s.d. p. 42-43). A ração de combate sinaliza o racionamento, a pouca quantidade de alimento e a possibilidade de o animal ficar junto com o seu dono no ambiente de trabalho sinaliza a simplicidade.

Em “A cega e a negra” percebe-se a manifestação de uma voz marginalizada em “Avançou sobre Cecília como se ela fosse transparente. Já acostumada a isso, se preparou para sair da frente [...] Com um discreto meneio de cabeça e a

comunicação sutil entre olhares, o garçom avisou ao homem que ela guiava uma cega" (ALVES, 2008, p. 92). A situação ocorre quando Cecília acompanha Flora (a cega) ao banheiro em um restaurante e um homem resolve interpelar o caminho, pois sentiu a presença de Cecília como uma ameaça. O garçom então, com uma troca de olhares disfarçada com o homem que resolve interpelar o caminho, sinaliza que se trata de uma acompanhante e não oferece riscos à outra.

Ressalta-se que a barreira que o homem tenta fazer para impedir a passagem de Cecília em “A cega e a negra” é semelhante à porta giratória que dificulta a sua entrada no banco. Isso leva a reflexão de quantas vezes ao dia, por exemplo, uma pessoa em condição de marginalidade passa pelo constrangimento de ter sua passagem bloqueada por questões sociais e de cor. Essas portas e barreiras são muros que se configuram não só como empecilhos físicos, mas também, e principalmente, como muros sociais para a construção de uma dignidade social, pois toda e qualquer barreira contra uma pessoa é uma forma de interferir no seu direito de ir e vir em todos os ambientes sociais.

Schwantes afirma que no Brasil “[...] a questão da escritura de autores negros se organiza de forma política, como um meio de afirmação de uma identidade étnica e de combate ao racismo” (2011, p. 169). Ao pensar essa afirmação no contexto do texto de Miriam Alves, em que Cecília é negra e isso incomodou os demais clientes do restaurante, nota-se a militância em favor do combate ao racismo e a busca pelo respeito e dignidade. Assim, textos como de Miriam Alves trazem à tona realidades dos marginalizados e uma busca por denúncia e respeito. É possível traçar a distinção entre dois tipos de marginalidade, segundo Silva:

> a imposta por estruturas opressivas e a escolhida como local de resistência, abertura e possibilidade radicais. Concebida a partir dessa última alternativa, marginalidade passa a ser encarada como um local de transformação no qual a subjetividade negra pode emergir plenamente, impondo-se, ao invés de ser imposta por um Outro orientalizante, através de confronto com a diferença, travado nesse espaço contra-hegemônico (2013, p. 302).

Com base na afirmação de Silva, entende-se que Ferréz e Miriam Alves trazem a escrita como forma de resistência e abertura. Fazem isso como forma de afirmação de suas identidades e dos espaços que ocupam. Silva disserta a respeito do negro, mas essa resistência pode ser estendida a outras minorias sociais, como o pobre, o indígena, o homossexual etc. Dessa forma a "a literatura não é vista apenas como objeto estético, mas também como um instrumento na luta contra a discriminação" (SCHWANTES, 2011, p. 175). Assim, a literatura assume um papel social e suas obras podem levar à reflexão e, consequentemente, a busca pela mudança.

Em ambos os textos é possível perceber que há muros funcionando como obstáculos aos envolvidos na história. Esses envolvidos representam os milhões de pessoas que passam por situações semelhantes todos os dias e não possuem voz, sofrem o preconceito e a discriminação diários. Os muros de "Buba e o muro social" são de variadas configurações, conforme se observa em:

> Cara, você não imagina o medo que me deu, eu fui saindo de perto daqueles prédios bonitos e umas casas grandes de cachorro foram aparecendo. Nossa! Parecia que eu tava indo para uma terra de gigantes, fiquei imaginando o tamanho que eles mediam, mas depois me espantei quando vi gente saindo daquelas casas, depois os cachorros que conheci na rua me explicaram que eu estava entrando numa favela (FERRÉZ, s.d., p. 42).

Com base nessa fala do cachorro, que descreve a sua chegada na favela, a casa de seu novo dono, visualizam-se dois espaços: aquele que o animal já conhecia, com prédios bonitos e o novo espaço, com "casas grandes de cachorro", que na realidade são pequenas casas de pessoas. A maestria do autor está no poder de julgamento e discernimento conferido ao cachorro através de sua observação, que vê algo não visualizado por muitos humanos. Esses espaços são separados por um muro imaginário, entre a cidade de prédios e casas bonitas e a favela com casas pequenas e humildes.

Com isso, há, também, o muro social, em que se visualiza o contraste entre o grande e pequeno. Além disso, o cachorro que antes vivia em um ambiente mais

abastado, não percebeu de imediato a situação de diferença. Mas logo fez amigos, que lhe contaram certas dinâmicas sociais, e com isso ele passou a perceber como aconteciam os processos. Pôde compadecer-se da situação vivida pelos vira-latas, que podem ser entendidos como sendo aqueles que, além de ser da favela, não possuem nada, vivem totalmente excluídos, sem um teto. Percebe-se isso em "às vezes tenho saudade do meu ursinho, mas aprendi a sobreviver aqui e tenho exemplos de muita vitória, como são os vira-latas, nossa! Eles passam cada situação" (FERRÉZ, s.d., p. 43).

Os muros também são constantes em "A cega e a negra". Neste texto a porta giratória da agência bancária configura-se como um muro físico, metáfora para a dificuldade que Cecília encontra para realizar uma atividade simples: ir ao banco. Essa dificuldade se deve ao fato de ser uma mulher que pelo contexto depreende-se ser negra. Toda vez que ela chegava ao banco tinha que passar pelo constrangimento de abrir a bolsa, mesmo tendo certeza de que não há mais objetos metálicos, para os guardas verificarem. Esse constrangimento é uma humilhação que muitas pessoas passam no dia a dia. No trecho está presente a situação que a personagem precisa passar para realizar a atividade:

> Não entendia por que as portas giratórias não giravam na sua vez de adentrar o recinto. Passou a não portar mais bolsa, somente o necessário nos bolsos. Mesmo assim, lá vinha a voz do segurança 'Tem chave: Guarda-chuva? Celular? Moedas? Objetos metálicos?' Naquele dia, rebelara-se sem paciência em submeter-se mais uma vez ao constrangimento de ser barrada (ALVES, 2008, p. 90).

Essa situação também revela os muros sociais presentes no texto de Miriam Alves. Estes são percebidos na atitude dos guardas no banco quando Cecília esbarra e abraça Flora, pois acreditam que a primeira oferece algum tipo de risco à segunda. A situação no restaurante, também é um muro social, pois as pessoas têm medo e desconfiam das atitudes de Cecília. Além disso, o fato de ambas terem se tornado grandes amigas, mesmo pertencentes a mundos sociais tão diferentes.

Em "Buba e o muro social", apesar de o cachorro ir para um ambiente menos favorecido e mais pobre, é possível identificar mais alegria e liberdade no animal.

Isso pelo fato de que ele pode entrar no local de trabalho de seu dono, que ele ouviu dizer que é escritor, e este lhe dá carinho. Também o fato de ele poder ver as estrelas e a lua à noite e não precisar se preocupar com quem entra em casa, pois são todos conhecidos, o que demonstra mais afeto entre as pessoas. Dessa forma, o muro imaginário e social representado pela diferença no tamanho das casas também sinaliza que o ambiente mais humilde e excluído, na realidade, é o mais feliz e mais seguro, conforme se segue:

> Eu quase não faço barulho, também não olho o portão, porque não precisa, é todo mundo conhecido e fica entrando gente o dia inteiro. Eles bebem café e conversam durante horas, eu fico esperando a noite chegar, pois no prédio em que eu morava eu não via umas luzinhas no céu, e aqui eu consigo ver. E, de vez em quando, aparece uma bola prateada muito bonita. Eu adoro viver aqui. O céu é azul e não cinza como lá (FERRÉZ, s. d., p. 43).

Em “A cega e a negra” percebe-se as marcas do muro físico representado pela porta giratória na vida de Cecília. Ela sempre sofreu com isso, mas depois do ocorrido com Flora e a amizade entre ambas, ela passa a não ter mais esse problema, pois acompanha Flora, que era chamada de “Doutora”, portanto, alguém respeitado e para esta as portas se abriam. Mesmo sendo cega Flora podia ver e transitar muito mais que outras pessoas, pois é considerada uma mulher importante, ela “defendeu Cecília contra a incompreensão dos seguranças. Na confusão que se armara, era a única que via com nitidez dos sábios” (ALVES, 2008, p. 91). Ou seja, um cego é capaz de “ver” as relações sociais e de exclusão presentes na sociedade.

A aranha presente no conto, que tece a sua teia, faz “Acrobacias determinadas pela magia do fazer e não do viver. Ela e Flora faziam acrobacias do viver, dependuradas no fio aparentemente tênue da vida. Fio invisível, resistente, frágil” (ALVES, 2008, p. 89). Ou seja, assim como a aranha, as duas amigas teciam fios frágeis por serem de classes sociais distintas, e isso poderia abalar sua amizade, como um fio tênue e frágil. Além disso, a teia representa a vida, com seus fios frágeis, ou seja, a vida em si apresenta fragilidades, a as suas muitas

acrobacias do viver, em que há dificuldades, alegrias, momentos bons e ruins e os obstáculos enfrentados para viver nessas acrobacias.

A teia, que é frágil, construída pela aranha também sinaliza o quanto as relações entre as pessoas são frágeis, e a própria vida também é frágil. Assim, a relação entre Flora e Cecília é uma teia que foi construída, inicialmente, do nada e foi se fortalecendo. Essa amizade, igual "A aranha supera-se a cada teia, por mais que a simetria dos fios pareça sempre a mesma" (ALVES, 2008, p. 93), precisa ser tecida diariamente, para não se perder, pois ela constituiu-se através das teias do viver, igual a aranha tece a sua teia, e, por isso, é frágil.

Considerações finais

Os textos pertencentes à literatura marginal estão engajados na luta contra a discriminação e o preconceito e muitos de seus autores vivenciam, direta ou indiretamente, as situações retratadas nos textos. Percebe-se o quanto os grupos das minorias sociais têm para dizer ao restante da sociedade e como possuem talento, fazendo obras com estética e conteúdo, aliados a um encadeamento crítico sobre o local de onde sai a voz marginalizada. Voz que permanece longe dos círculos do cânone literário, que ainda é excludente e preconceituoso e abarca textos de apenas uma cultura, preferencialmente a do homem branco, de classe social abastada, de boa família, heterossexual, etc.

Textos como "Buba e o muro social" e "A cega e a negra" retratam realidades não mostradas pelos holofotes da mídia. Além disso, a forma como os textos são construídos, com a presença de animais e muros físicos, sociais e imaginários provam a riqueza dessa vertente da literatura que, infelizmente, ainda é pouco conhecida e respeitada. Mas, já se nota a crescente disseminação desses textos nos meios sociais e midiáticos e o maior número de pessoas conhecendo os autores marginais, que estão, cada vez mais, presentes ativamente na sociedade, fazendo seus textos e suas realidades serem conhecidas e respeitadas e sempre com um cunho de denúncia e reflexão.

Através deste estudo foi possível perceber o quanto as vozes marginalizadas buscam mostrar a realidade em que estão inseridas e a discriminação sofrida e afirmar sua identidade como pessoas que possuem valores e merecem respeito e voz. Nota-se o quanto o cânone literário é excludente, pois as obras analisadas são ricas, mas não pertencem ao cânone; além disso, ressalta-se como as vozes marginais lutam para serem ouvidas, bem como a qualidade de sua produção artística.

Referências

ALVES, Miriam. A cega e a negra. In.: *Cadernos negros* - 24, 2008, p. 89-93.

FERRÉZ. Buba e o muro social . In.: *Ninguém é inocente em São Paulo.* São Paulo: Objetiva, s. d. p. 41-43.

GONZAGA, Sergius. Literatura marginal. In: HESSE, Reinhard et. al. *Crítica literária em nossos dias e literatura marginal.* Porto Alegre: UFRGS, 1981. p. 143-153.

GRAÚNA, Graça. Identidades e utopias. In.: _____. *Contrapontos da literatura contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013, p. 43-93.

PONGE, Robert. Literatura marginal: tentativa de definição e exemplos franceses. In: HESSE, Reinhard et. al. *Crítica literária em nossos dias e literatura marginal*. Porto Alegre: UFRGS, 1981. p. 137-142.

SCHWANTES, Cíntia. A literatura negra no Brasil. In: DALGASTAGNÈ, Regina: THOMAZ, Paulo. (org.) *Pelas margens*: representação na literatura brasileira contemporânea. Vinhedo, S P.: Horizonte, 2011.

SILVA, Denise Almeida. Entre imposição e proposição: reflexoes sobre a literatura marginal brasileira. In: FOSTER, David William; MARTINS, Ricardo A.F. (orgs). *Excluídos e marginalizados na literatura:* uma estética dos oprimidos. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 271-306.

[i] MINÉIA CARINE HUBER é Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de

Frederico Westphalen. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Contato: mineiacarine@hotmail.com.

[ii] CRISTIANE TERESINHA MOSSMANN QUEVEDO é Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Mestranda em Letras/Literatura Comparada pela URI - Campus de Frederico Westphalen. Contato: cristianamk@hotmail.com.

[iii] DENISE ALMEIDA SILVA é Professora Doutora em Letras (UFRGS), e docente do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI /FW, no PPGL e Graduação. Contato: dnsalmeidasilva@gmail.com.

UM ESTUDO ARQUITETÔNICO DO CENTRO CULTURAL E COMERCIAL DA RESERVA INDÍGENA KAINGANG DE IRAÍ-RS

Mirian Fronza[i]
Renata Steffens[ii]
Lucimery Dal Médico[iii]

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar um resultado parcial das propostas de um Centro Cultura e Comercial, realizadas para comunidade Indígena Kaingang do município de Iraí, localizado no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Para Milanesi (1997), o que caracteriza um centro de cultura é a reunião de produtos culturais, a possibilidade de discuti-los e a prática de criar novos produtos.

Para o desenvolvimento das propostas os procedimentos metodológicos utilizados foram: levantamento de dados referentes à cultura, tradições e costumes da comunidade Indígena kaingang de Iraí, bem como o levantamento de dados do terreno disponibilizado para o Centro Cultural e Comercial.

Para Tylor (1971) a cultura é algo existente no plural, somos seres culturais quando adquirimos diferentes conhecimentos e utilizamos em nossa sociedade como algo habitual ao passar do tempo, mesclando hábitos de antepassados ou até mesmo adquiridos de outras sociedades.

O objetivo desse projeto é a criação de um Centro Cultural e Comercial a fim de preservar as tradições culturais da comunidade Kaingang de Iraí, promover eventos religiosos e proporcionar um local fixo para venda dos produtos

artesanais produzidos pela comunidade local, já que atualmente é necessário o descolamento para outras regiões.

O projeto segue em fase de adequação, para expansão do estudo da cultura trabalhada na reserva indígena Kaingang de Iraí, dando continuidade nas alterações buscando a concretização e conclusão do projeto.

Contextualização

Localizada na região norte do estado, Írai é um município que abriga aproximadamente 7.969 mil habitantes *segundo* dados do *IBGE* (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e é conhecida pelas suas fontes de águas minerais e termais, recebendo visitantes de todo o Brasil e de países vizinhos.

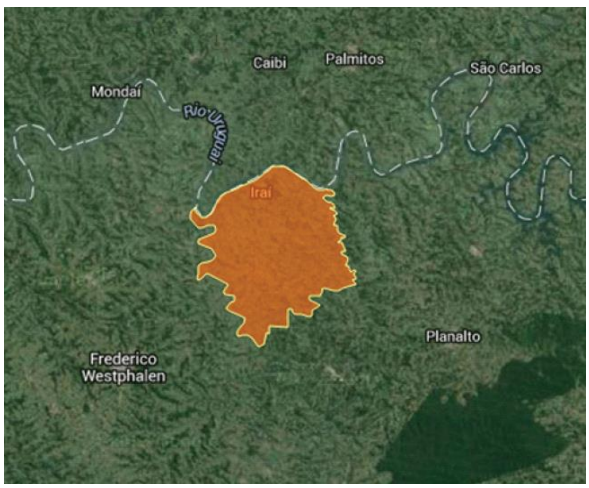


Imagem 01: Localização do município de Iraí, RS
Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

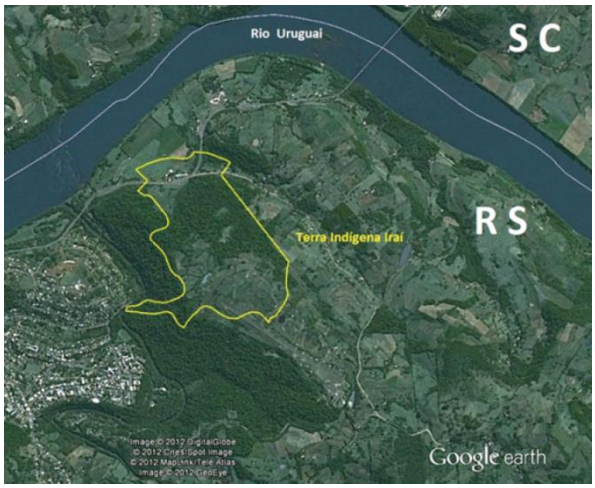


Imagem 02: Localização da aldeia Kaingang dentro de Iraí, RS
Fonte: Portal Kaingang

A aldeia Kaingang está localizada próximo à estação hidromineral a seis quilômetros de distância do centro da cidade, dentro dessa área encontra-se

localizado o aeroporto, que após uma longa disputa passou a fazer parte da reserva onde hoje abriga o centro das habitações indígenas.

Imagem 03: Vista do lote da proposta
Fonte: Arquivo Pessoal

As terras pertencentes à aldeia são basicamente compostas por mata nativa e áreas com solo pedregoso, o que dificulta o plantio, tornando o artesanato sua principal fonte de renda.

A cultura e os povos tradicionais

Kayser (2010) diz que os índios se estabeleceram no Brasil há mais de onze mil anos. Estes povos tradicionais viviam na confluência dos rios Negro e Solimões, até a chegada dos portugueses. A estimativa é de que, na época, havia algo entre dois e cinco milhões de índios, com um total de mil e quatrocentas etnias. Hoje, a contagem é de cerca de seiscentos mil índios e duzentas etnias.

Santos (2008) denomina “tradicionais” os povos que mantém os aspectos culturais de seus antepassados, que praticam agricultura ou pesca como forma de subsistência.

"Cultura é este conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade." (LEVI-STRAUSS, aput MELLO, 1986, p.397).

Ferramentas e métodos

Na primeira etapa do projeto foi realizado um levantamento de estatísticas e dados referentes à população indígena brasileira, com ênfase na cultura da aldeia Kaingang do município de Iraí, localizado no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Em um segundo momento, um diagnóstico local foi efetuado, e realizado um levantamento do terreno, para proposição de um Centro Cultural e Comercial que suprisse as necessidades da comunidade e também da região, proporcionando um maior contato com a cultura indígena Kaingang e colaborando com o turismo local.

Resultados

A reserva indígena Kaingang de Iraí tem sua história consolidada na venda do artesanato, sendo que muitos de seus integrantes migram para outros municípios turísticos com o intuito de vender seus produtos, passando meses acampados em locais improvisados e vivendo em condições precárias. Além disso, dentro da aldeia existe a carência de um local para abrigar as reuniões e atividades culturais da tribo Kaingang.

Diante do exposto, propostas arquitetônicas estão sendo realizadas para o Centro Cultural e Comercial da aldeia. As idéias são apresentadas para o cacique que, junto com as lideranças, a análise sugere as alterações necessárias para que, ao se chegar ao produto final, o mesmo atenda as necessidades culturais e comercias da comunidade indígena.

O lote disponibilizado para realizar o projeto possui área de 2000m² de superfície plana e vegetação rasteira, é um terreno rochoso e encontrasse localizado próximo ao campo de futebol da aldeia.

Imagem 04: Demarcação e dimensionamento do lote disponibilizado
Fonte: Google Earth

A primeira proposta apresentada, com base nas primeiras conversas realizadas com as lideranças, consistia em uma edificação maior de 725.80m², destinada para Centro Cultural e uma menor de 85,00m² para exposição dos produtos artesanais produzidos pela tribo Kaingang.

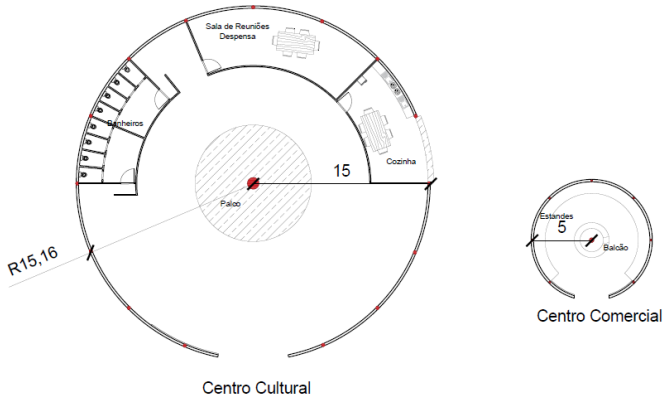


Imagem 05: Planta baixa da primeira proposta apresentada
Escala: Sem escala

Inicialmente o projeto para o Centro Cultural partia de uma forma circular, possuindo divisórias internas destinadas para uso de banheiros, salada de reuniões e cozinha e no centro junto ao pilar principal estaria localizado o palco. Já o centro o comercial possuiria prateleiras em toda sua extensão, inclusive em seu centro para melhor disposição dos produtos.

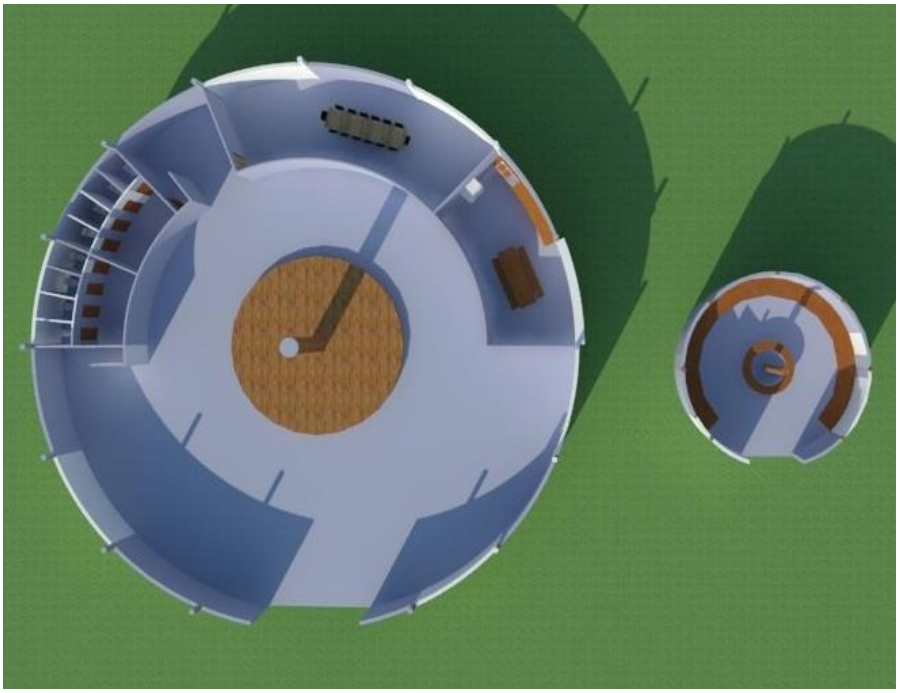


Imagem 06: Maquete eletrônica da primeira proposta
Escala: Sem escala

A estrutra de ambas as edificações seria em alvenaria, com pilares em madeira distribuidos em forma radial e sua cobertura com estrutura também em madeira e cobertura em palha ficara apoiado sobre um pilar central. A edificação possuiria abertura para entra de ar e sua forma resgataria um pouco das antigas moradias utilizadas pela tribo Kaingang.

Imagem 07: Elevações tridimensionais da primeira proposta
Escala: Sem escala

Após a primeira proposta ser apresentada para as lideranças e comunidade, as primeiras alterações começaram a surgir. No Centro Cultural o palco fora realocado para onde antes era a sala de reuniões, sendo essa extinguida, uma despensa foi agregada a cozinha e um almoxarifado fora criado próximo aos banheiros. Outro pedido foi que dentro do Centro Cultural existisse uma pequena loja para que os turistas que participassem dos eventos pudessem conhecer os seus produtos.

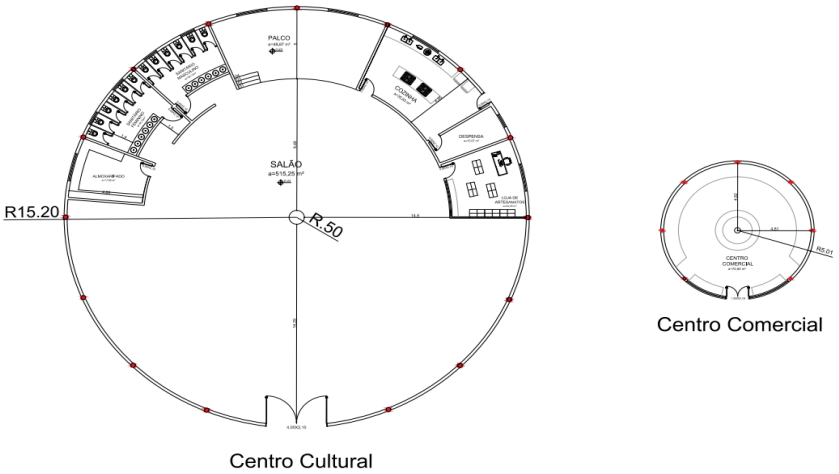


Imagem 08: Planta baixa da segunda proposta
Escala: Sem escala

Outra alteração solicitada foi que o Centro Comercial que anteriormente possuía apenas uma unidade passasse a ser três e que estas ficassem dispostas ao lado do Centro Comercial, além disso, ambos os Centros passaram a ser fechado até o teto e teriam janelas como abertura. A proposta ainda esta em fase de analise e futuramente novas alterações poderão ser realizadas.

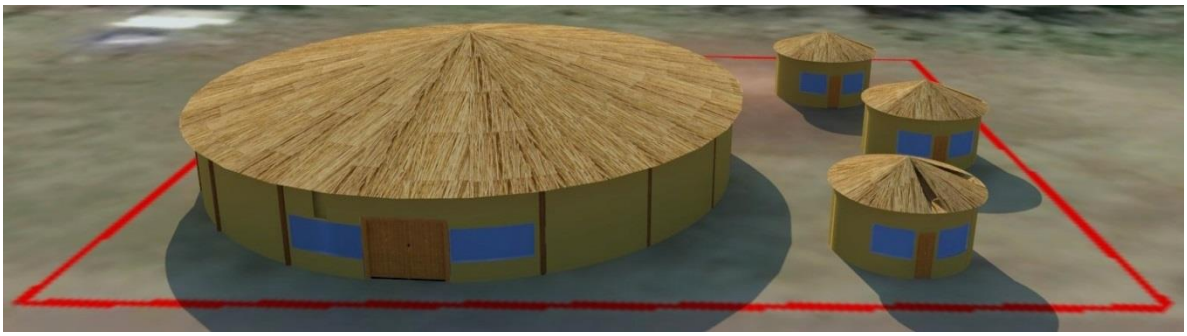


Imagem 09: Maquete eletrônica da segunda proposta inserida no lote
Escala: Sem escala

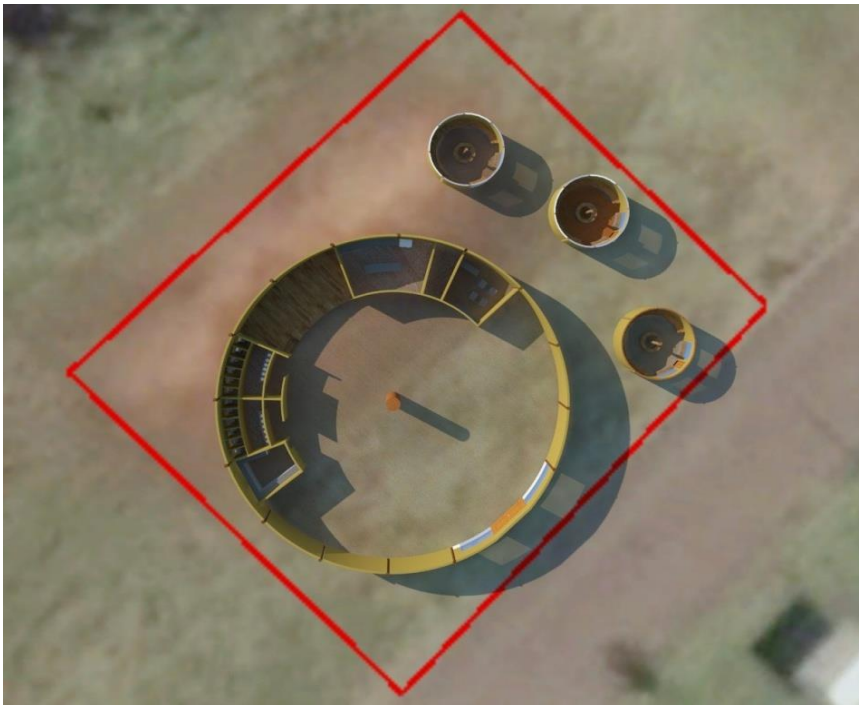


Imagem 10: Maquete esquemática da proposta inserida no lote
Escala: Sem escala

Considerações finais

Com esta análise, chegou-se ao consenso para formulação de um centro de convivência cultural e comercial que suprisse todas as necessidades solicitadas. O projeto segue em fase de adequação, para expansão do estudo da cultura trabalhada na reserva indígena Kaingang de Iraí, tanto para a concretização e conclusão do projeto.

Referências

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001 .

KAYSER, Helmut-Emanuel. *Os direitos dos povos indígenas no Brasil:* desenvolvimento histórico e estágio atual. Tradução: Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus Peter Rurack. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2010.

MELLO, Luiz Gonzaga de (1986). *Antropologia Cultural.* Petrópolis: Vozes.

MILANESI, Luis. *A casa da invenção*. Ateliê Editorial. São Caetano do Sul, 1997.

MOREL, J. *O patrimônio da humanidade*. In: YAZIGI, E. et al. Turismo: espaço, paisagem e cultura. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo, SP: Cortez , 2008.

[i] MIRIAN FRONZA é estudante de arquitetura e urbanismo na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). É estagiária da Prefeitura Municipal de Frederico Westphalen. Contato: mirianfronza_02@hotmail.com.

[ii] RENATA STEFFENS é estudante de arquitetura e urbanismo na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E é bolsista da mesma desde o segundo semestre de 2016. Contato: reh_steffens@hotmail.com.

[iii] LUCIMERY DAL MEDICO é doutoranda pela Universidade FEEVALE. Atua como professora do curso de arquitetura e urbanismo na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Contato: arquitetalucy@gmail.com.

HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO LEITOR JUVENIL: UMA PROPOSTA DE LEITURA DA OBRA *OLHOS AZUIS, CORAÇÃO VERMELHO* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Monica Paula Bilibio[i]

Introdução

É no Ensino Fundamental que se inicia a formação de leitores, por meio de interações significativas com o registro escrito da cultura e proporcionando assim a fruição do texto. Desenvolver projetos e planos que promovam a leitura que privilegiem construção de repertório e proporcionem a realização de uma atividade peculiar de interação social, que não é necessário que esteja voltada a nenhuma atividade prática. A literatura pode ser vista com um dos exercícios mais importantes para a liberdade, constituída por meio da linguagem e respondendo as demandas subjetivas, proporcionando, a um só tempo, satisfação pessoal e o conhecimento do mundo.

Considerando que os nossos professores estão trabalhando de forma insuficiente a falta de humanização na sociedade brasileira, é imprescindível não pensar em uma maneira de aproximar aluno e professor de reflexões que tratem da necessidade de cada ser humano pensar sobre o seu ser humano e sobre a sua relação com o outro. Nesse sentido, este trabalho se justifica por propor uma discussão sobre a humanização.

Esse tema, ao ser pensado para o Ensino Fundamental, através da promoção de leitura que suscite questionamentos sobre a humanização, pode ainda incitar um desenvolvimento da emancipação do leitor juvenil, que poderá se tornar mais autônomo ao avaliar as suas relações sociais. Acredita-se que propor uma leitura para o livro *Olhos azuis coração vermelho*, de Jane Tutikian, pode ser um meio para desenvolver habilidade leitura e a humanização pelo contato com a literatura.

Percebendo a importância da humanização e emancipação de leitores, considera-se relevante pesquisar e analisar o livro da escritora gaúcha, já que a narrativa apresenta um enredo que permite uma conexão da ficção com a realidade. Nos dias de hoje ainda, famílias ainda têm preconceito em relação ao sujeito com deficiência e tende a ver de forma indiferente o ser especial. Incitando uma percepção crítica sobre isso, a narrativa infanto-juvenil estudada pode propor uma nova leitura da relação do ser humano com o ser considerado especial. E essa possibilidade de o leitor se identificar com a história e viver a "vida" dos personagens configura-se como uma justificativa para abordagem do texto de Tutikian nos espaços escolares.

Sabendo da grande importância em formar leitores, cabe ao professor pesquisar, analisar e buscar temas recorrentes da literatura e conhecer mais sobre literatura brasileira, não apenas conhecendo as obras, mas também examinado os textos que mostram aspectos da humanização. A exclusão recorrente nesta obra particularmente é realizada pelo sujeito se mostra indiferente a uma criança com síndrome de Down, e por isso é importante analisar até que ponto essa não aceitação do outro na sociedade é problematizada no texto literário a ponto de fundir realidade e ficção.

Nessa perspectiva, este trabalho propõe-se a analisar de que forma a humanização é aborda na obra *Olhos azuis coração vermelho*, de Jane Tutikian. Busca-se ainda refletir de que maneira a humanização se relaciona à função social da obra literária de Jane Tutikian, numa leitura que articula literatura e vida social, e relacionar, no processo de análise da narrativas, exclusão e humanização na literatura através da apresentação de uma proposta de prática leitora para a sala de aula que promova o debate sobre o texto literário e suas formas de expor leituras de mundo e sobre os seres humanos.

Para atender a essa proposta de investigação, o estudo procura registrar respostas para as seguintes questões: Como promover a compreensão da narrativa literária infanto-juvenil, tendo em vista a concepção de humanização do leitor juvenil? Que estratégia de leitura podem ser apresentadas para desenvolver a

compreensão do texto literário em sala de aula, associando-o a perspectiva de humanização e emancipação do estudante?

Em um de seus textos sobre Literatura em Sala de Aula KLEIMAN(1993), defende que uma das formas de trabalhar e ensinar literatura em sala de aula é conversar sobre os textos, ajudando assim os alunos a construírem significados e ampliarem sua compreensão dos mesmos. Com isso entendemos então que o texto só fica interessante quando o professor formula pergunta sobre ele, assim gerando discursão do mesmo.

A literatura infanto-juvenil estimula a criatividade e valoriza os produtos originários da imaginação e habilidade dos indivíduos. O literário Afrânio Coutinho ressalta muito bem o ensino de literatura, em “A literatura no Brasil”, quando diz:

> O ensino da literatura faz parte de um todo chamado humanidades. É o antigo ensino liberal, que possui um caráter funcional, preenchendo uma finalidade específica, a de fornecer ao educando uma filosofia da vida, de modo a torná- la apto a uma existência útil à sociedade de seu tempo e a um domínio completo da expressão cultural. Não há outra finalidade para o ensino das humanidades. Elas são um caminho de humanização, isto é, visam a tornar o homem mais humano e capaz de uma vida plena na sociedade. Já se definiu mui belamente a literatura como o meio pelo qual as idéias e a vida imaginativa de um povo ou de uma civilização tomam corpo e crescem. Para tornar ativa essa concepção lata da literatura é necessário incorporá-la num plano vasto de ensino orgânico e vital (COUTINHO, 2004, p. 218).

É no campo da literatura que o homem se torna mais humano e compreensivo a sua realidade.

Literatura infanto-juvenil no Brasil: temas e formas

No artigo de Martha (2011),ela argumenta que os estudos realizados especialmente a partir da década de 70, do século XX, foram fundamentais para a o reconhecimento do estatuto artístico da literatura infantil e influíram de forma decisiva para a compreensão do vazio que se abria em relação ao estabelecimento de um “específico juvenil”, traços que se apresentam em obras que ocupam espaços entre aquelas voltadas às crianças e a literatura destinada a adultos. Autores

empenham-se no fortalecimento de distinções entre as obras anteriormente designadas de forma genérica como “infanto-juvenil”. O mercado editorial voltou-se a esse público, e houve oferta produções diferenciadas, com grande quantidade de publicações. Esta produção infanto-juvenil ocorreu no período entre 1955 e 1975:

> [...] até onde se pôde pesquisar, para o caso exclusivo e específico do que se convencionou chamar literatura juvenil, a sondagem da esteticidade de um conjunto significativo de obras produzidas no período ainda não havia sido realizada de forma mais sistemática e rigorosa. Nesse caso particular daliteratura juvenil, somente depois de toda a análise realizada ao longo desta pesquisa parece ser possível afirmar com segurança que, se a literatura juvenil brasileira comungou duas décadas atrás do caráter pedagogizante [...], hoje existe um conjunto de obras significativo em que isso não ocorre, afirmando a autonomia do subgênero (CECCANTINI, 2000: 433 apud MARTHA,p2 2011).

Essas publicações de narrativas literárias brasileiras eram apropriadas para leitores mais maduros, não havia a preocupação com o leitor juvenil embora já houvesse produções para esse público-leitor antes.

De acordo com Martha (2011), a história da literatura brasileira infanto-juvenil começou com a publicação de obras como *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Saudades*, de Thales de Andrade (1919). Em meados da década de 1970, surgem autores com obras destinadas a adolescentes, obras estas que tratam de temas mais atraentes aos jovens leitores e com linguagem próxima a seu cotidiano.

A autora elenca algumas obras que o narrador trata de temas mais atraentes aos jovens leitores, com linguagem mais próxima ao seu cotidiano, tais como: *A casa da madrinha* (1978) e *Corda Bamba* (1979), ambas de Lygia Bojunga, *Cão vivo, leão morto* (1980), de Ary Quintella, *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) de Ana Maria Machado, entre outros.

Martha (2011) ainda informa que as narrativas juvenis apresentam marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária de seus leitores, com linguagens mais acessível e ligada ao contexto sociocultural do leitor. Essas obras

contemporâneas tratam de assuntos que antes era proibidos a leitores mais jovens, como temas que se referem a morte, separação, violência, relacionamentos, perdas, sexualidade e outros muitos assuntos.

Nossos jovens vêm de uma cultura na qual pouco se lê e aqueles que leem gostam de leituras, como textos sobre vampiros, bruxas, ou histórias de amor, mistério, imortalidade contadas numa linguagem fácil e tema com o qual eles possam se identificar. Por isso, cabe a nós, professores, conhecermos e identificarmos este tipo de gosto do nosso aluno e aprendermos a trabalhar com as leituras, pois esses jovens são leitores em formação e devemos acolher a suas leituras e tentar compreender o encantamento por estes tipos de textos, apresentando a eles narrativas que lhe prende a atenção e o gosto de uma boa leitura.

Nas palavras de Martha(2011, p. 2), a compreensão e função da narrativa juvenil levam ao reconhecimento de obras significativas na produção brasileira contemporânea que se configuram num plano temático ou formal em que os conflitos da juventude estão representados nas narrativas.

De acordo com Maziero e Niederauer (2009), as narrativas novas trazem problemas aos quais dizem respeito e envolvem os jovens leitores na sociedade atual, tentando assim criar e estimular a capacidade de compreensão dos acontecimentos da vida humana. São os jovens que tentem a ser responsáveis pelas soluções de seus problemas, não sendo passivos, e indo em busca de seus ideais.

Segundo Zilberman(2003) *apud* Maziero e Niederauer (2009),a literatura desempenha uma função de conhecimento e o ato ler relaciona-se com o desenvolvimento do real por meio da fantasia, pois proporciona ao leitor o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Através da fantasia e do imaginário, teremos que encontrar uma maneira de transformar as práticas de leitura literária em atividades prazerosas e que estejam na rotina do aluno, e, para isso, o professor deve dialogar com sua turma a respeito

dos textos de que eles gostam de ler, se os textos contribuem para o conhecimento ou se são mera informação.

Literatura infanto-juvenil e formação do leitor

> Mas o que é exatamente um leitor? De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes "literaturas" _ científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras _ existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2004, p. 114) *apud* Curia (2012).

Forma-se leitor ao longo da vida, pois o sujeito entrará em contato com diferentes textos, linguagens e autores à medida que tiver oportunidade de ler e ampliar seu repertório de leituras. Estas vão ajudando o leitor a se desenvolver socialmente e a reconhecer diversos gêneros que estão associados a autores e tendências literárias. Assim, a leitura pode ser um caminho para o leitor compreender melhor o mundo e a si mesmo. Por isso, é importante oportunizar o contato do leitor com o texto muito cedo, ainda na infância.

De acordo com Curia (2012), a literatura começa a ser desenvolvida lá na educação infantil, quando a professora conta histórias infantis. Mais tarde vêm as séries iniciais, e a professora usa livros clássicos infantis e a voz é da criança, que verbaliza as narrativas. Já do quinto ano do Ensino Fundamental em diante, as leituras são direcionadas, e o professor passa a cobrá-las na prova. A partir do nono ano, a tortura começa, pois o professor indica livros de linguagens difícil e muitas vezes este professor não conhece o livro ou nem se interessa por literatura, o que pode provocar um afastamento do aluno da leitura literária. Se os professores gostassem de literatura, adotariam estratégias de leituras para transformar a literatura agradável.

Curia (2012) em seu artigo traz uma citação de BAYARD(2007), p.14 sobre a sacralização da leitura, isto é o afastamento da pessoa do livro:

> A primeira dessas imposições poderia ser chamada de obrigação de ler. Vivemos ainda em uma sociedade, em vias de destruição, é verdade, na qual a leitura continua sendo objeto de sacralização. A sacralização enfoca de maneira privilegiada um certo número de textos canônicos _ a lista varia segundo os meios _ que é praticamente proibido não ter lido, se não se quiser ser desconsiderado. A segunda imposição, próxima da primeira, embora diferente, poderia ser chamada de obrigação de ler tudo. (BAYARD, 2007, p. 14)

Na fala de Ricardo Azevedo (2001) apud de Curia(2012), ele reflete as condições materiais que possibilitam ou não a formação de uma criança leitora. Ainda hoje no Brasil os livros são caros para comprar, e os didáticos que a escola apresenta para o aluno não são suficientes para formar alunos leitores que gostam de devorar obras poéticas.

Nos dias de hoje, não se pode mais falar dos livros de literatura, pois há muitos autores empenhados em escrever e produzir livros muito bons para as escolas, autores estes voltados para o público infanto-juvenil.

Curia(2012) informa que, na década de 1980, surgiu a urgência na formação de leitores, e a literatura infanto-juvenil foi privilegiada pelas políticas públicas que criaram dois programas para o incentivo a leitura: o Programa Nacional Salas de Leituras e o Programa Biblioteca da Escola:

> Embora o público-alvo fosse os alunos matriculados em escolas de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, constam do acervo em questão apenas obras de dois autores canônicos da literatura infantojuvenil: um livro de poesias de Vinícius de Morais e a coleção infantojuvenil de Monteiro Lobato. (FERNANDES, 2007, p. 64).

Na visão de Curia(2012), o despertar para o gosto da leitura começa em casa, mas, quando crianças e jovens não têm esta vivência familiar, a tarefa fica a cargo dos professores de Língua e Literatura e também os professores de história, geografia e filosofia, e, para isso, estes profissionais precisam ser apaixonados por

seu objeto de estudo. Isso porque, para professor formar leitores, os docentes precisam ser leitores e mostrarem para seus alunos como a leitura é prazerosa.

Através da leitura, é possível notar várias mudanças na sociedade, neste sentido a literatura desempenha um papel importante trazendo textos ricos em diálogos poesias que emociona os leitores.

Leitura de narrativa infanto-juvenil na escola: uma proposta de prática leitora

A literatura, nas séries inicias, é trabalhada de forma prazerosa e lúdica, através do aprender brincando. Ao avançar para os anos seguintes, as leituras vão sendo direcionadas para atender o educando e vai se tornando necessário o ensino de narrativas.

Segundo Fernandes(2013), na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999b, p. 13) propuseram um currículo em que o ensino estivesse baseado na “contextualização”, “interdisciplinaridade” e no incentivo do “raciocínio e da capacidade de aprender”, em oposição ao ensino “descontextualizado”, “compartimentalizado” e fundamentado no “acúmulo de informações”. Vale lembrar que essa reformulação curricular do Ensino Médio, bem como da Educação Fundamental e da Infantil, é orientada pelos princípios expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 2002c).

Desta maneira, todas as obras e propostas curriculares mostram metodologias inovadoras, buscando novos caminhos educacionais em todas as series e disciplinas, valorizando a participação e as necessidades dos alunos, preparando-os para a vida.

De acordo com Fernandes (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa concebem o aprendizado inicial da leitura na escola não como um simples ato de decodificação, mas como uma “situação de aprendizagem” que, além de exigir a intervenção do professor, necessita “interagir com a diversidade de textos escritos” Percebemos, então, uma mudança no modelo de leitura escolar, na medida em que essa passa a ser considerada uma “prática social”.

Para Fernandes(2013), citando os PCN's, a escola deve assumir o compromisso de intermediar a "passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações e fragmentos para o leitor de textos originais e integrais" (BRASIL, 1998, p. 70). Assim, enquanto os PCNLP do Ensino Fundamental revelam uma visão dogmática do que se entende por literatura, a equipe responsável pela elaboração dos PCNLP no Ensino Médio questiona a certeza das definições: "O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno." (BRASIL, 1999b, p. 137). Como se não bastasse essa contradição, o mais espantoso é observar que, enquanto as diretrizes governamentais desqualificam textos infantis e juvenis, o governo compra e distribui, com sua própria verba, esse mesmo tipo de produção para ser enviada às escolas do Ensino Fundamental por meio do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), (inclusive, a partir de 2003, foram incluídas as 8ª séries e a Educação de Jovens e Adultos no atendimento desse programa).

Quando foi implantando este programa PNBE, havia requisitos para atender, pra a escola receber estas coleções, a escola teria que ter 150 ou mais alunos de 1ª a 4 serie, se não tivesse não receberia estas coleções.

Fernandes (2007, p.65) comenta:

> Torna-se necessário esclarecer que, enquanto as propagandas e os documentos oficiais anunciam que nenhum município foi excluído pelos critérios de atendimento, as escolas com um número menor do que o exigido acabam sendo. Ainda passa despercebido um importante critério presente na resolução do MEC/FNDE n.o 008, de 23 de março de 1999, que exclui do atendimento as escolas "já contempladas com acervos compostos pelos títulos relacionados na Portaria n 652, de 16 de maio de 1997". Ou seja, embora os acervos sejam diferentes, não são cumulativos na mesma escola.

Para compor este acervo foi reunidas as mais diversos gêneros literários. O PNBE tem como poesias, contos e crônicas, novelas, peças teatrais, textos de

tradição popular, ficção, fabulas, contos de fadas livros de imagens, literatura policial e romance.

Sendo assim este acervo atenderia crianças, jovens, adultos e lhe proporcionaria uma boa qualidade de leitura e entendimento das narrativas.

Considerações finais

Sabemos que é através da leitura que abrimos muitas portas para o conhecimento. O aluno como leitor tem sido pensado e discutido muito no âmbito escolar, acerca da condução necessária para formar um aluno leitor que goste de ler.

No ambiente escolar existe muitas práticas que podem ser adotadas para formar verdadeiros leitores e pra isso se faz necessário que os alunos descubram a leitura pelo prazer e não vejam somente como ato pedagógico. Para isso é preciso que se tenha convicção e acredite que o prazer da leitura é aprendido (LAJOLO,2005), mesmo que o professor ou a escola tenha práticas que afastam o aluno da leitura, existe a possibilidade de busca-lo ao verdadeiro mundo da leitura, perpassando a imaginação o deleite ao o encanto da palavra escrita.

Nesta linha de pensamento que Jane Tutikian (2005), traz em seu livro uma leitura com linguagem fácil de ser compreendida e entendida, tornando assim uma leitura gostosa e prazerosa.

Referências

GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patricia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva. Michelli (orgs.). *A literatura infantil e juvenil hoje*: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

BRASIL**.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Afrânio**.** *Introdução à literatura no Brasil.* São Paulo: Global, 2004.

CURIA, Denise Fonseca dos Santos. A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: um olhar pra o literário em sala de aula. *Revista Thema,* Pelotas, RS**,** v. 9, n. 2, p. 1-16, 2012.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Leitura, literatura infanto-juvenil e educação. Londrina: EDUEL, 2007.

FERNANDES, Célia Regina Delácio*. Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

_____. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina : Eduel, 2013. Disponível em: http://www.eduel.com.br/leitura-literatura-infanto-juvenil-e-educacao-ebook-907.html.

_____. et. al. *História e histórias*: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 99: literatura infanto-juvenil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001 Fundação Nacional Do Livro Infantil E JUvenil. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JOVENIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 1999. Disponível em . Acesso em: 15 nov. 2007.

MARTHA**,** Alice Áurea Penteado: *Temas e Formas da Narrativa Juvenil Brasileira Contemporânea*. 2011.

MAZIERO, Estefania; NIEDERAUER, Silvia Helena. Literatura Infantojuvenil: dos contos de fadas às narrativas contemporâneas. *Disc. Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação*, S. Maria, v. 10, n. 1, p. 111-128, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Linguagem e letramento em foco*: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura:* teoria e prática. São Paulo: Pontes/ Unicamp, 1993.

[i] MONICA PAULA BILIBIO é graduada em Letras- Língua portuguesa. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: claudialine7@hotmail.com

CYBER RACISMO: AS PECULIARIDADES DE UM DISCURSO DE VIOLÊNCIA – O CASO NEGRA LI

Philipe Gustavo Portela Pires[i]

Introdução

Negra Li, nome artístico de Liliane de Carvalho (São Paulo, 17 de setembro de 1979), é uma cantora, compositora, rapper e atriz brasileira. Solista do coral da Universidade de São Paulo, ela estuda música e piano e é considerada uma das principais cantoras *black* com sua bela voz de contralto. Teve sua ascensão musical aos 16 anos, quando foi chamada para fazer parte do grupo de Rap RZO, obtendo grande destaque no cenário Underground.

Sucessos gravados com Charlie Brown Jr e Akon, a fez vencedora de dois Prêmios Hutuz, Negra Li já atuou como atriz protagonista em Antônia, no cinema em 400 contra 1 e no teatro como Rainha Branca no musical infantil O Chapeleiro Maluco e Madalena no musical da Broadway Jesus Cristo Superstar.

A data de 04 de julho de 2016 foi distinta para Negra Li, seu *site* e sua *fanpage* no *facebook* foram invadidas por d*efacers*[1] e c*rackers*[2] que se utilizaram de discurso racista para atacar à artista e espalhar material particular da mesma na rede mundial de computadores.

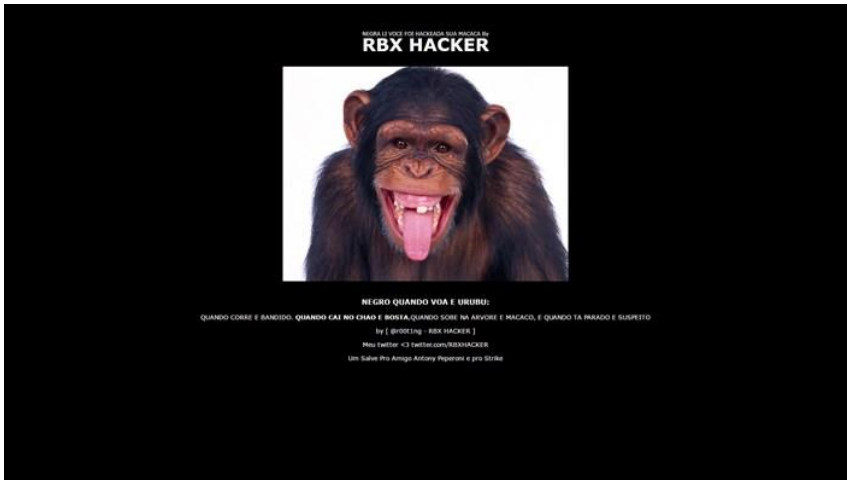
Os ataques carregados de conotativos e descrições extremamente racistas, aferem em uma leitura de tentativa de diminuição da artista, a fala: *Negro quando voa é urubu, quando corre é bandido, quando cai no chão é bosta, quando sobe em árvore é macaco e quando tá parado é suspeito*", e a imagem de um chimpanzé,

[1] O Defacer é um termo de origem inglesa para o ato de modificar ou danificar a aparência de algum objeto podem ter cunho pessoal, transformando-se em uma espécie de troféu para o autor pode ser analogamente comparado à pichação de muros e paredes.
[2] O termo cracker (quebrador) é empregado para a pessoa que possui o conhecimento de um hacker, mas agindo totalmente de maneira criminosa.

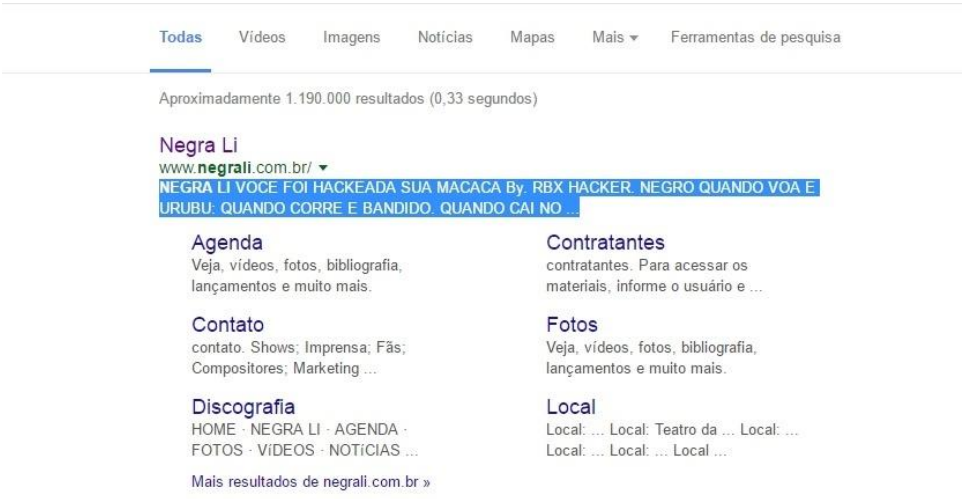
desdentado e mostrando a língua, são açoites à honra e a imagem da artista e toda sua representação cultural.

Em uma leitura interpretativa sucinta, entende-se que além do discurso de ódio e violência, o ataque vem impregnado de uma estereotipização que significa uma afronta à cultura afro-brasileira.

O grupo RBX Hacker, assinou o ato, a atitude é comum entre os praticantes dessas ações de invasão, confira os anexos:



Anexo 1 – print do site oficial da cantora Negra Li - www.negrali.com.br - em 04 de julho de 2016



Anexo 2 – print do site de pesquisa www.google.com utilizando o termo Negra Li - em 04 de julho de 2016

Anexo 3 - print do Twiter do @RBXHACKER - em 04 de julho de 2016

Além de toda repercussão e de ter se reproduzido em níveis geográficos incalculáveis, o ataque virtual, continuou até a data da publicação deste artigo inserido na página do *Twitter* do @RBXHACKER, sem nenhuma oposição, realçando o empoderamento do sujeito opressor.

Meio ambiente virtual

A vida não é apenas mais em formas físicas, coexiste-se em vidas paralelas, em universos e redes que permitem uma realidade aumentada e alcançando outros pares em uma rede mundial.

> O mundo digital atual não é apenas uma ideia ou um conjunto de ferramentas, da mesma forma que um dispositivo digital moderno não é apenas algo ativado para nos entreter e nos agradar. Ao contrário – para um número cada vez maior de pessoas, é uma passagem para o lugar onde lazer e trabalho estão interligados: uma arena em que conciliamos de forma contínua amizades, notícias, negócios, compras, pesquisas, política, jogos, finanças e muitas outras atividades. (CHATFIELD, 2012, p.10)

Tem de se lembrar sempre que desde seu advento para o uso civil “a Internet é um projeto de inteligência coletiva um mosaico formado pelas páginas pessoais, de instituições de grupos e de empresas. Dados, imagens, sons, animações

arquivos de texto, tudo é matéria de composição de uma rede de conteúdos e formas" (LEVY, 1996, p. 97), sendo assim, construída por seus próprios habitantes, conforme suas vontades e culturas, tradições, gostos e influências.

Deve-se ressaltar o quão tênue são as compreensões e estudos sobre essa realidade, independente do meio ao qual ela se dá, sendo tardia, desqualificada ou até incompreensível a ciência que trata dos sobre o ambiente cybernético. Aqui abordaremos a metáfora da "luz elétrica" para uma compreensão célere:

> Não percebemos a luz elétrica como meio de comunicação simplesmente porque ela não possui "conteúdo". É o quanto basta para exemplificar como se falha no estudo dos meios e veículos. Somente compreendemos que a luz elétrica é um meio de comunicação quando utilizada no registro do nome de algum produto. O que aqui notamos, porém não é a luz, mas o "conteúdo" (ou seja aquilo que na verdade é um outro meio). A mensagem da luz elétrica é como a mensagem da energia elétrica na indústria: totalmente radical, difusa e descentralizada. Embora desligadas de seus usos, tanto a luz como a energia elétrica eliminam os fatores de tempo e espaço da associação humana, exatamente como o fazem o rádio, o telégrafo o telefone e a televisão, criando a participação em profundidade. (MCLUHAN, 1996, p. 10)

Por isso cabe àqueles que pensam os cyberespaços e suas infiltrações no mundo real, como uma forma de ciência, ir além do fator técnico, e interpretar a formação dessas novas relações compreender o virtual dentro da realidade cotidiana.

> Alguns tratam a cultura digital só como uma tecnologia, só como uma técnica, como uma novidade, esse conjunto de transformações da tecnologia que dos anos 70 para cá vem transformando o mundo analógico neste mundo do bit, algo invisível, mágico, que o digital engendra. (MANEVY, 2009, p.39)

Mas o que se tem hoje é o repertório necessário para se enfrentar essa realidade modificadora e modificada pelos próprios habitantes? Quais são as bases constituintes doutrinárias e legais que constroem os limites desse infinito?

Nossa realidade virtual e pecularidades

Não se faz necessário ser um estudioso para saber que "em termos intelectuais, sociais e legislativos, estamos anos, se não décadas, atrasados em relação às questões do presente" (CHATFIELD, 2012, p.09). E nisso é que se motivam pesquisas em casos como este, onde previsões poderiam extirpar tais crimes.

Todavia, desde 1996 ecos saem do discurso de John Perry Barlow, um dos três fundadores da Electronic Frontier Foundation[3], que foi proferido em Davos na Suíça com o título de "Declaração de Independência do Cyberespaço" e ressaltava a total liberdade de construção desgovernada deste espaço.

> Vocês não nos conhecem, muito menos conhecem nosso mundo. O espaço cibernético não se limita a suas fronteiras. Não pensem que vocês podem construi-lo, como se fosse um projeto de construção pública. Vocês não podem. Isso é um ato da natureza e cresce por si próprio por meio de nossas ações coletivas. (BARLOW, 1996)

Em um contexto geral temos poucos precedentes jurídicos que amparam o direito digital, ferramenta esta o direito, da qual nos atende à liberdade e aos deveres com os pares para a sobrevivência em qualquer meio que nos relacionamos.

> A investigação de infrações penais cometidas no espaço-tempo da internet apresenta dificuldades quanto à forma, ao meio e aos instrumentos utilizados pelos órgãos policiais, na medida em que a típica territorialidade e tangibilidade, inerentes à clássica atuação desses órgãos, transmutam-se no ambiente virtualizado. A natureza dos cibercrimes insere-os em um contexto no qual a aplicação das normas jurídico-penais internas de um Estado pode ser insuficiente para que viabilize-se a instrumentalidade da investigação preliminar, uma vez que sendo atípica determinada conduta, não há falar-se em crime e, conseqüentemente, não há falar-se em processo penal. Por outro lado, a existência de múltiplos ordenamentos jurídicos (internacionais) enseja a ocorrência da incompatibilidade procedimental investigativa entre diferentes países envolvidos em um cibercrime, uma vez que diferentes etapas e sujeitos estarão presentes em diferentes sistemáticas processuais. (COLLI, 2009)

[3] Organização sem fins lucrativos localizada em San Francisco, Califórnia, com objetivo de proteger os direitos de liberdade de expressão no contexto da era digital.

Contudo, nossos mais altos órgãos jurídicos, prelecionam atualmente sob a ótica de nossos Ministros e corroboram como insta transcrever o entendimento do Superior Tribunal de Justiça que sustenta:

> [...]
>
> 5. Ao ser comunicado de que determinado texto ou imagem possui conteúdo ilícito, deve o provedor agir de forma enérgica, retirando o material do ar imediatamente, sob pena de responder solidariamente com o autor direto do dano, em virtude da omissão praticada.
>
> 6. Ao oferecer um serviço por meio do qual se possibilita que os usuários externem livremente sua opinião, deve o provedor de conteúdo ter o cuidado de propiciar meios para que se possa identificar cada um desses usuários, coibindo o anonimato e atribuindo a cada manifestação uma autoria certa e determinada. Sob a ótica da diligência média que se espera do provedor, deve este adotar as providências que, conforme as circunstâncias específicas de cada caso, estiverem ao seu alcance para a individualização dos usuários do site, sob pena de responsabilização subjetiva por culpa in omittendo.
>
> 7. Ainda que não exija os dados pessoais dos seus usuários, o provedor de conteúdo que registra o número de protocolo (IP) na internet dos computadores utilizados para o cadastramento de cada conta mantém um meio razoavelmente eficiente de rastreamento dos seus usuários, medida de segurança que corresponde à diligência média esperada dessa modalidade de provedor de serviço de internet. (BENETI, 2014)

Mas com insustentável cadencia da Rede, surge neste universo inteiramente novo para nós a força de empoderamento do sujeito que desvia-se de tais elementos e “em questão de minutos; está a apenas alguns segundos de distância do contato com milhares de pessoas e possui poderes divinos e se especializando cada vez mais no uso deles” (CHATFIELD, 2012, p.23).

Assim fazemos do medo uma realidade cada vez mais cativa em nossa contemporaneidade, fazendo-o tão habitante de nossa realidade quanto somos desse meio ambiente cybernético.

> Talvez a única distinção dos medos atuais seja o desacoplamento entre as ações inspiradas pelo medo e os tremores existenciais que geraram os medos que, por sua vez, os inspiraram; o deslocamento dos medos, das brechas e fissuras das defesas humanas em que o “destino” é produzido e incubado para áreas da vida amplamente irrelevantes em relação à

> verdadeira fonte de ansiedade, mas em vez disso – consoladoramente – visíveis e alcançáveis. O problema é que, evidentemente, nenhuma quantidade de esforço investida nas áreas para as quais o medo foi deslocado poderá neutralizar ou bloquear suas verdadeiras fontes, e assim tende a se mostrar impotente em aplacar a ansiedade original, ainda que esse esforço possa ser honesto e engenhoso. É por essa razão que o círculo vicioso do medo e das ações por ele inspiradas (aparentemente preventivas ou defensivas) vai em frente sem perder nem um pouco do vigor – mas sem se aproximar do seu fim. (BAUMAN, 2008, p.125)

Estamos em um período de nos conhecermos dentro desse meio e "durante a transição, muitos modificarão seus hábitos porque sentem vergonha da antiga maneira de fazer as coisas. Assim, talvez não seja demais esperar que, se encontrarmos já o lugar adequado da honra, podemos melhorar o mundo." (APPIAH, 2009, p.10)

Continuamos sendo no Brasil o país que bate recordes em pedidos de remoção de conteúdo da web[4], e isso é notável não por sermos atentos, mas sim por estarmos atrasados em meios jurídicos que previnam essas formas de crime e ainda mais em uma consciência cultural menos carregada de violência e medo afinal "é inacreditável que, em pleno momento em que vivemos, ainda existam pessoas com um pensamento tão limitado, com disposição e energia para promover o ódio e a ignorância. Tenho muito orgulho da minha trajetória e de tudo que sou." (NEGRA LI, 2016)

Conclusões

Permanecemos não somente em um estado de navegação sem direção em meio à Rede Mundial de Computadores, mas também, aqueles que tem direção muitas vezes praticam-na em ataques à realidade com ofensivas embebidas de práticas violentas, carregadas de terror e provocando o medo nos usuários.

O filtro social e jurídico não estão presentes na Rede, pois nela há infinitas possibilidades de qualquer um ser seus demônios de faces ocultas, embrenhados

[4] Dados conforme: Transparência Global Google - www.google.com/transparencyreport/

em bits que escondem o ser no mundo real e em protocolos inventados que interferem no registro oficial daqueles que usam a internet para o mal.

Por fim, não de forma sentenciosa, mas sim perceptiva, identifica-se que é necessário conhecer melhor o cyberespaço, seus indivíduos naturais e criados, e procurar meios que tornem esse habitat cada vez mais empático para toda forma de cultura, tradição e relações com os pares.

Bibliografia

APPIAH, Kwame A. O Código de Honra. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

BARLOW, John Perry, *Declaração de Independência do Cyberespaço*. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/ciber/textos/barlow.htm>. Acesso em: 21 de set. 2016.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial REsp 1306066 MT 2011/0127121. Relator Ministro Sidnei Beneti. Pesquisa de Jurisprudência**,** Acordãos, 17 de abril de 2012 - Disponível em: <http://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/21539721/recurso-especial-resp-1306066-mt-2011-0127121-0-stj/inteiro-teor-21539722>. Acesso em: 02 de out. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Medo Líquido. Rio de Janeiro: Zahar. 2008.

CHATFIELD, Tom. *Como viver na era digital*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

COLLI, Maciel. Cibercrimes : limites e perspectivas para a investigação preliminar policial brasileira de crimes cibernéticos. – Porto Alegre, 2009. 172 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) – Faculdade de Direito, PUCRS, 2009 – Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/1747/1/000421288-Texto%2BParcial-0.pdf> Acesso em: 02 de out. de 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34 1999

MANEVY, Alfredo. *Culura digital.br*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009. Disponível em: <http://culturadigital.br/files/2010/02/cultura-digital-br-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix,1996.

NEGRA LI, Negra Li tem site hackeado com mensagens racistas. 06 de jul, 2016 São Paulo. Disponível em: <http://g1.globo.com/musica/noticia/2016/07/negra-li-tem-site-hackeado-com-mensagens-racistas.html>. Acesso em: 07 de agosto de 2016.

[i] PHILIPE GUSTAVO PORTELA PIRES. Graduado em Direito e Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria – Campus de Frederico Westphalen. Técnico Administrativo no Setor de Comunicação e Marketing da URI/FW. E-mail: portelaph@gmail.com

COMO APRECIAR O CINEMA CRITICAMENTE? UMA ANÁLISE DA SOCIEDADE BRASILEIRA RETRATADA EM *QUE HORAS ELA VOLTA?*

Rafaela da Silva Pinto[i]
Rosângela Fachel de Medeiros[ii]

Trabalhar a leitura de outras linguagens, discutir questões narrativas, estéticas e temáticas presentes nas obras, associar o conteúdo das obras com a realidade e, consequentemente, com a sociedade brasileira é o que objetivamos ao propor levar o audiovisual de maneira crítica para a vida dos professores e das escolas. Fazer esse contraponto com a educação tem como objetivo revelar o potencial das narrativas audiovisuais como ferramentas para ajudar na constituição de discussões dos mais variados temas e perspectivas instigando à construção da reflexão crítica.

Nesse sentido, acreditamos ser importante dar ênfase a produções que apresentam diferentes realidades, promovendo uma ampliação cultural e a reflexão crítica. Além disso, engajados à preocupação com um contexto cultural latino-americano, objetivando dar a conhecer a produção de outros países da região, queremos desviar a atenção de professores e de alunos das produções hollywoodianas para as mercosulinas, que são então o foco de nossa pesquisa. Pensamos assim na forma com os educadores/espectadores podem trabalhar melhor com o cinema enquanto produto cultural, mas também comercial, sendo preciso para isso, que eles reaprendam a apreciar e a repensar o cinema para além do modelo comercial e globalizado.

Em relação à crítica de alguns de que a escola não é o lugar para esse tipo de trabalho com o audiovisual, Bergala, responde que a escola “representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar” (*apud* FISCHER; MARCELLO, 2016). Para Badiou:

> [...] a experiência com o cinema aproxima-se da experimentação filosófica, pela condição de um filme ser ao mesmo tempo arte e não-arte, objeto aproximado do cotidiano, do "comum" e igualmente algo que se faz disponível ao trabalho do pensamento." (apud FISCHER; MARCELLO, 2016)

Além disso, Badiou também chama atenção ao fato de que o cinema ‘’nos apresenta o outro no mundo" (apud FISCHER; MARCELLO, 2016).

Segundo leituras realizadas para a escrita deste artigo, as práticas de leituras e análises coletivas no ambiente escolar podem ajudar o estudante a ter consciência sobre várias questões, porque permitem o contato com diferentes visões sobre a mesma obra e favorecem a atividade do exercício do senso crítico. Ou seja, não deve haver a intenção de impor leituras específicas do filme, como se existisse a maneira certa de interpretá-lo, cada espectador (professor/estudante) deve buscar a partir de suas próprias ferramentas fazer a sua leitura única e individual da obra. O objetivo é também chamar a atenção para a importância de outras narrativas e, principalmente, das narrativas audiovisuais como material que colabora na educação e na consolidação de sujeitos críticos. Ou seja, além de entretenimento, as narrativas audiovisuais são também estão associadas à formação do indivíduo e, por isso, devem fazer parte dos processos educativos.

É sob essa perspectiva de utilizar o filme como estopim de múltiplas discussões, que esse artigo faz uma reflexão sobre os principais temas abordados em *Que horas ela volta?* (2014), de Anna Muylaert, pensando em seu posterior trabalho junto a educadores que, por conseguinte, poderão utilizar o filme com seus alunos, com sugestões de discussão e apreciação do filmes.

Que horas ela volta? faz parte de um conjunto maior de filmes, selecionados para o projeto "Caderno de cinema para professores", que tem como objetivo criar um catálogo fílmico para instigar professores a repensarem sua relação com o audiovisual mercosulino. Todos os filmes selecionados foram assistidos e estudados pelos integrantes do grupo. No Caderno, cada filme é apresentado através de sua sinopse, dados técnicos de produção e a revisão de sua fortuna crítica. Além disso, há também a análise da obra realizada pelos integrantes do grupo que destaca os

principais aspectos da obra, elementos que pode ajudar nas discussões a serem realizadas com os professores, bem como no posterior trabalho desses com seus alunos em aula.

O filme

Que horas ela volta? (2014) conta a história de Val, personagem vivida pela famosa atriz e apresentadora brasileira Regina Casé, é uma empregada doméstica que veio do Recife para morar e trabalhar em São Paulo há mais de uma década. Assim como muitas outras empregadas domésticas brasileiras, Val vive na ampla casa de classe média alta dos patrões, sendo considerada "quase da família". Val ajudou na criação do filho dos patrões, Fabinho, dedicando a esse o amor que não podia entregar à filha que deixara no Recife. No entanto, são evidentes as diferenças estabelecidas na rotina da casa entre o mundo dos patrões e mundo da empregada mesmo que todos habitem o mesmo espaço. Val deve se restringir ao seu espaço, não deve invadir o espaço dos patrões a não ser para servi-los, ela come sozinha na mesa da cozinha, dorme em um "quartinho de empregada" nos fundos da casa e jamais colocou os pés na grande piscina onde a família se diverte.

"Que horas ela volta?" é a pergunta feita pelo menino Fabinho para Val logo no início do filme, quando sob os cuidados de Val na piscina da casa, ele quer saber a que horas a mãe ira voltar, pergunta que a empregada não saber responder. Após essa cena, infere-se um hiato temporal de anos, que traz a narrativa para o presente, quando a ausência da mãe anunciada já na primeira cena e a presença da empregada, igualmente anunciada na primeira cena, revelam o amor maternal estabelecido entre a empregada e o já jovem Fabinho, uma estreita relação de afeto e de confiança, que chega a se sobrepor à relação que o jovem deveria ter com os pais em vários momentos da narrativa. É no presente que iremos conhecer a história de Val, que deixou sua cidade e foi para São Paulo buscado conseguir um bom emprego para sustentar sua filha Jéssica, interpretada quando jovem-adulta por Camila Márdila. Instaura-se assim a grande e triste ironia da trama, para poder dar

uma vida melhor à filha, Val tem de deixa-la para trás ao mesmo tempo em que vai trabalhar cuidando de Fabinho. Após treze anos trabalhando na casa e longe da filha, às vésperas do vestibular de Fabinho, Val recebe um telefonema da filha que pede sua ajuda para estar em São Paulo e prestar vestibular. Alegre e apreensiva ao mesmo tempo, Val se prepara para o tão sonhado reencontro como a filha, sendo nisso apoiada por seus patrões. Mas quando Jéssica chega e não age dentro do que é esperado como comportamento da filha da empregada, a convivência se revela difícil e instaura-se um clima de tensão dentro da casa. Emerge então o desconforto dos personagens e, o principal, também do espectador em relação ao comportamento da garota, que parece não ter noção do espaço que lhe cabe. É esse então o ponto central da narrativa que leva Val, assim como o espectador, a questionar a naturalidade com que assumimos esses limites.

Ao chegar a São Paulo, Jéssica questiona como após treze anos trabalhando na casa dos patrões, Val segue confinada ao quarto de empregada, sem condições de viver em seu próprio canto? Com sua personalidade forte e suas convicções sociais e políticas, Jéssica questiona os limites espaciais da relação entre patrões e empregada: come na mesa junto com os patrões, escolhe dormir no quarto de hospedes, brinca na piscina com Fabinho e um amigo e ataca sem cerimônias o sorvete reservado ao filho do casal. A jovem desestabiliza o poder da patroa e questiona a posição subserviente da mãe. Sua intromissão na rotina da família coloca em xeque os limites, nem tão velados, entre a cozinha e a sala de estar. E no limiar destes mudos simbólicos, está Val que é levada a questionar antigas e arraigadas certezas e que terá de descobrir como lidar com essa nova perspectiva.

A chegada de Jéssica desequilibra a dinâmica familiar, questionadora dos limites há muitos arraigados à rotina familiar, que faz dela um elemento de subversão que desvela a artificialidade daquela estrutura de pseudo-harmonia e igualdade, que era tomada por natural tanto pela família quanto por Val. Nesse sentido, Jéssica é a chave da narrativa, ao instaurar o contraponto ideal à posição e à ação subalterna da mãe.

A divisão dos espaços e a falsa proximidade entre patrões e empregados são destacadas através de passagens discretas. Com quando Val diz à filha que há um sorvete que ela e a filha podem comer e que há outro exclusivo para Fabinho e seus pais. Ou no desconforto de Val quando a filha diz aos seus patrões que quer ficar no quarto de hospedes, bem como quando a filha é convidada a sentar à mesa dos patrões. Mas, com certeza, a mais impactante é quando após ver Jéssica se divertindo na piscina com seu filho Fabinho, a patroa pede que a piscina seja esvaziada e limpa, pois haveriam caído ratos dentro dela. Sob a lente de Muylaert, o pote de sorvete, o quarto de hospedes, a mesa de jantar e a piscina da família são revelados em seu real valor simbólico, enquanto elementos que demarcam as barreiras invisíveis estabelecidas para e pelo trato social. A própria empregada se sente afrontada pelo comportamento da filha, pois como ela diz: “A gente já nasce sabendo o que pode e o que não pode fazer” (transcrito do filme). E assim como Val, também para nós, espectadores, essas barreiras já foram naturalizadas, sem que nos déssemos conta.

A figura da empregada doméstica como protagonista de uma trama que tem como cenário a vida íntima de uma casa de classe média, parece haver sido escolhida como forma de questionar e provocar essa “elite” a olhar-se em um espelho que constrói a imagem a partir da cozinha. A classe média sempre foi uma referência nos filmes de Muylaert.

Que Horas Ela Volta? é uma narrativa mais convencional que os filmes anteriores da diretora: *Durval Discos*, *É Proibido Fumar* e *Chamada a Cobrar*, e para alguns é, também, sua melhor obra até agora, com certeza, é a mais popular e de maior sucesso de público. O filme congrega a temática contemporânea instigante e a qualidade artística e formal a uma linguagem cinematográfica simples, bem aos moldes da narrativa clássica hollywoodiana e, por tudo isso, teve um grande engajamento popular, atingindo um público variado. Mas, notoriamente, o filme teve muito êxito junto ao público da camada mais pobre da população brasileira. No entanto, pessoas de diferentes classes sociais e formações socioculturais encontrarão no filme elementos a relacionar com suas próprias famílias, uma vez

que o filme acontece no mais íntimo das relações sociais brasileiras, no convívio doméstico das relações entre patrões e empregados domésticos.

Um forte ingrediente para o sucesso do filme é o humor, que se faz presente apesar da dureza das questões abordadas ou, talvez, justamente por elas para amenizar a tensão social ali apresentada. Doce e comovente, sem cair no maniqueísmo fácil em que o jogo de opostos poderia se transformar: fazer dos patrões serem os vilões e da empregada e sua filha serem as vítimas. A utilização do humor transforma o filme em algo raro na cinematografia brasileira uma comédia de cunho social. Misturando drama e comédia, o filme de Muylaert coloca em discussão o imaginário apaziguador de união nacional, apresentando o perfil velado de segregação da sociedade brasileira, que instaura fronteiras culturais, sociais, políticas, econômicas e simbólicas entre o Nordeste e o Sudeste, entre os ricos e os pobres.

Outro ponto forte para o sucesso do filme é a atuação de Regina Casé, que mergulha na personagem assumindo movimentos simples e lentos, de quem desempenha as mesmas tarefas há anos. Apesar de inocente, simples, e coloquial o humor de suas falas é irônico e, em alguns momentos, assume o tom de crônica social. Val é delicada, discreta e sóbria, muito diferente da figura pública exuberante, chamativa e cômica de Casé, popularizada por seu programa de TV Esquenta.

Apresentado no Sundance, o filme recebeu uma dupla premiação de Melhor Atriz, que contemplou a ambas as atrizes: Casé e Márdila, uma exceção aberta pelos organizadores do Festival. E no Festival de Berlim**,** o filme recebeu o prêmio do público.

Pensando no filme como uma ferramenta para a discussão de diferentes questões artísticas, estéticas, políticas, sociais e educacionais, poderíamos começar por suas relações com os gêneros cinematográficos drama e comédia, bem como por suas semelhanças e diferenças (estéticas e narrativas) em relação ao cinema hollywoodiano. Em seguida, podemos pensar nas relações de poder e de subalternidade entre o rico (patrão) e o pobre (empregada), entre o nordeste (Val) e o sudeste (família de classe média). E, voltando a questões narrativas, podemos

questionar o papel do humor na trama. Tematicamente, *Que Horas Ela Volta?* discute valores que estão presentes em diferentes contextos sociais e de diferentes formas.

De maneira sucinta buscamos destacar alguns aspectos interessantes e instigantes do filme, que colaboraram para o seu sucesso de público e de crítica. Mas desejamos destacar que essas proposições de análise são apenas alguns dos múltiplos caminhos que podem ser trilhados a partir do filme, uma vez que cada espectador dialoga com o filme a partir de sua realidade sociocultural. Concluindo podemos afirmar que cada nova investida em uma nova narrativa audiovisual estimula novas discussões e reflexões, bem como amplia o arcabouço imagético dos envolvidos (professores e/ou alunos) promovendo discussões em relação à alteridade, à ética, bem como em relação à imagem especificamente. Neste sentido, incentivar e disseminar a exibição e a discussão de narrativas audiovisuais é sempre e ao mesmo tempo uma ação cultural, educativa, cultural e política.

Referências

ABREU, Ana Paula Nunes de. Projetando ideias a partir de materiais pedagógicos sobre filmes. *Revista Teias*: Cinema e educação em debate. v. 17.n.47. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana. Pensar o outro no cinema: Por uma ética das imagens. *Revista Teias*: Cinema e educação em debate. v. 17.n.47. 2016.

KLAMMER, Celso Rogério. GNOATTO, Dejanira Malacarne. OZÓRIO, Érika Vanessa Kampa. SOLIERI, Mariluz. *Cinema e educação*: possibilidades, limites e contradições. Disponível em:<http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/cinema-e-educac3a7c3a3o-possibilidades-limites-e-contradic3a7c3b5es.pdf> Acesso em: ago. 2016.

KLAUS, Viviane. Revista Brasileira de Educação.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200014> . Acesso em: ago. 2016.

QUE HORAS ELA VOLTA?. Direção: Anna Muylaert. Produção: Caio Gullane, Fabiano Gullane, Débora Ivanov, Gabriel Lacerda. Brasil. 2015. cor. 114 min.

Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=W6QwrhFt8kU> Acesso em: ago. 2016.

VESCE, Gabriela E. Possolli. Relação entre Cinema e Educação - Info Escola. Disponível em: < http://www.infoescola.com/pedagogia/relacao-entre-cinema-e-educacao/>. Acesso em: ago. 2016.

[i] RAFAELA DA SILVA PINTO é graduanda do Curso de Letras na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI/FW. Bolsista PIIC-URI. Contato: rafaeladasilva0806@gmail.com.

[ii] ROSÂNGELA FACHEL DE MEDEIROS é professora do mestrado em Letras e do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI/FW. Contato: fachel@uri.edu.br.

UM ESTUDO PARA REALIZAR UMA AVALIAÇÃO PÓS-OCUPAÇÃO DE UM PROJETO HABITACIONAL INDIGENAS KAINGANG DE IRAÍ

Renata Steffens[i]
Mirian Fronza[ii]
Lucimery Dal Médico[iii]

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar a avaliação de habitações já existentes, recolhendo informações visuais do ambiente, e opiniões de seus moradores, desenvolvendo uma análise crítica sobre os fundamentos projetuais aplicados e a sua relação com a satisfação de seus ocupantes.

Seu objetivo é contribuir para a inserção de políticas públicas voltadas ao direito às moradias indígenas culturais, de modo que os ambientes projetados construídos não afetem, de qualquer modo, as atividades cotidianas ou a cultura local. Para Ornstein (1995) a Avaliação Pós-Ocupação (APO) é como um instrumento de diagnóstico, através do qual pode-se obter resultados e informações referentes aos ambientes estudados, seguindo uma visão sistêmica, visando modificações e reformas no objeto de avaliação, para aprofundar o conhecimento sobre este ambiente, e assim poder melhorar o local seguindo a demanda dos usuários.

As residências escolhidas são projetos habitacionais de 50 m², e instalados na Aldeia Kaingang de Irai, RS, através do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR).

A pesquisa foi realizada através do método de “entrevistas e questionários”. Foi apresentado aos moradores perguntas referentes a diversos setores de uma residência, partindo do conforto térmico, até o desempenho estrutural das fundações.

O presente estudo está em andamento, foram aplicados oito questionários dos 20 que se pretende. O objetivo é descobrir as necessidades, anseios e desejos da comunidade indígena com relação às moradias. Para que, desse modo, os próximos projetos idealizados sejam de acordo com seus anseios, levando em conta a sua cultura.

Contextualização

A Aldeia Kaingang em estudo fica localizada no município de Iraí, ao norte do estado do Rio Grande do Sul, é conhecido por suas fontes de águas minerais. O município é bastante procurado por quem busca tratamentos naturais através de suas águas.

Iraí, localiza-se entre Frederico Westphalen e o estado de Santa Catarina, foi distrito do município de Palmeira das Missões até o ano de 1933 quando se emancipou.

Essa região foi, primeiramente, habitada por indígenas que chamavam a região de Irahy, o que em tradução livre seria Águas do Mel (Ira = mel e Hy = água). Nome inspirado pelas várias fontes de águas minerais frias e quentes que brotavam da terra.

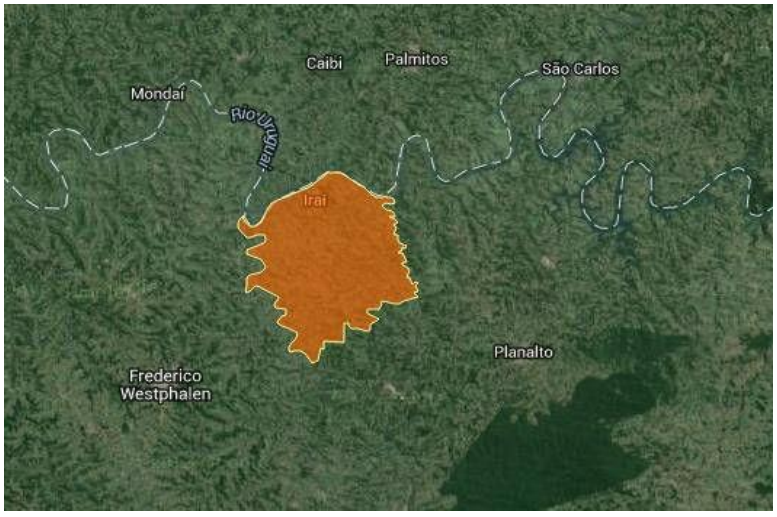


Imagem 01: Localização do município de Iraí, RS
Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

A análise desde estudo está sendo feita apenas nas 68 residências do projeto de 50 m². Atualmente a aldeia abriga aproximadamente 800 indígenas, e possui 110 unidades habitacionais construídas através do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), sendo 22 com 36,48 m² e 30 com 54,00m².

Imagem 02: Residência de 50 m²
Fonte: Arquivo Pessoal

Os Programas de habitação social

A precariedade habitacional afeta grande parte das famílias brasileiras, e acaba gerando uma população sem condições de moradia digna. Os programas de habitação social, como o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS) e o Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), corroboram para a melhoria das condições de vida das famílias de baixa renda. Esses programas têm como objetivo implementar políticas públicas que promovam acesso à moradia digna à essas famílias.

O Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social - SNHIS foi instituído pela Lei Federal nº 11.124 de 16 de junho de 2005, tem o objetivo principal implementar políticas e programas que promovam o acesso à moradia digna para a população de baixa renda. Além disso, esse Sistema centraliza todos os programas e projetos destinados à habitação de interesse social, sendo integrado pelo

Ministério das Cidades, Conselho Gestor do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, Caixa Econômica Federal, Conselho das Cidades, Conselhos, Órgãos e Instituições da Administração Pública direta e indireta dos Estados, Distrito Federal e Municípios, relacionados às questões urbanas e habitacionais, entidades privadas que desempenham atividades na área habitacional e agentes financeiros autorizados pelo Conselho Monetário Nacional.

Para Folz (2002), casa é uma estrutura física que separa os espaços externos e internos. Moradia seria indicação de realização de alguma função humana, o fato de que uma casa pode ter características distintas dependendo do modo de vida de seus habitantes. Já habitação é a integração dos dois primeiros conceitos, uma casa onde se realiza funções humanas integrada em um entorno urbano ou rural.

Os programas de moradia social foram pensados para melhorar a vida de famílias rurais, de baixa renda, povos tradicionais e/ou sem condições dignas de vida e moradia, disponibilizando para estas habitações, de modo que tenham uma melhor qualidade de vida.

Segundo a Cartilha PNHR, o Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR é uma modalidade do Programa Minha Casa, Minha Vida, regulamentado pelo Ministério das Cidades, voltado para quem vive no campo como os agricultores familiares e trabalhadores rurais, e comunidades tradicionais.

Cultura e povos tradicionais

Kayser (2010) fala que os indíos se estabeleceram no Brasil há cerca de onze ou doze mil anos. Esses povos tradicionais viviam em conglomerados humanos altamente desenvolvidos na confluência dos rios Negro e Solimões, assim como o Alto Xingu. Na chegada dos portugueses, a estimativa era entre dois e cinco milhões de índios, sendo registrado um total de mil e quatrocentas etnias. Hoje em dia, a contagem é de cerca de seiscentos mil índios e duzentas e vinte e cinco etnias.

“Os direitos dos povos tradicionais são direitos culturais e suas formas de expressão, seus modos de criar, fazer e viver, suas obras, objetos, documentos,

edificações e demais espaços destinados a manifestações são bens culturais." (MEDICO, 2016)

Santos (2008) chama esses povos de "tradicionais", por manterem muitos dos aspectos culturais seculares e por praticarem a agricultura e/ou pesca voltada à subsistência.

> Na aldeia indígena Kaingang de Iraí vivem constantemente a experiência de estar em comunidade, durante o ano fazem em conjunto seus artesanatos, sextos, balaios, colares e adornos para comercializar no litoral e nas cidades turísticas. Quando estão na reserva indígena trabalham em comunidade e ao saírem para a comercialização de seus artesanatos também procuram sair em grupos para sentirem-se mais seguros, normalmente as pessoas mais idosas permanecem na aldeia e os casas mais jovens juntamente com seus filhos partem para a comercialização do artesanato. (MEDICO; PEDDE, 2016, p. 306).

Ferramentas e métodos

Utilizou-se o método de "Entrevistas e Questionários" para a realização deste estudo. Foram realizadas visitas regulares à aldeia, para a análise das residências, observações de patologias, conversa com os moradores e entrega dos questionários.

Segundo Rheingants (2000), o método de entrevistas e questionários busca verificar as opiniões dos moradores sobre certos "fatos", elementos e situações do lugar. A entrevista funciona como uma maneira de o investigador se aprofundar nas informações levantadas. Desse modo, se pode entender a conduta dos usuários atuais e do passado, para assim entender como o ambiente reflete neles e vice-versa.

Metodologia

Foram aplicados, até o presente momento, oito questionários com perguntas sobre 15 assuntos, referentes às características das habitações, do lote e da unidade habitacional. Além de observações mais pessoais, como aspectos

ambientais, desempenho estrutural, janelas, portas, qualidade de acabamentos, telhado, divisórias internas, instalações elétricas, hidráulicas e hidro sanitárias, adequação dimensional, conforto térmico e durabilidade dos elementos.

Realizou-se, também, uma conversa com os moradores, a fim de observar o nível de satisfação dos mesmos com relação às moradias.

Modelo dos questionários aplicados

Questionário aplicados aos moradores.

Casas de 50 m² executadas pelo Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR

Descrição das Unidades Habitacionais: Dormitórios, sala, cozinha, banheiro, varanda frontal.

1 - CARACTERÍSTICA DAS HABITAÇÕES

1.1 - A casa foi construída em mutirão ( ) Sim ( ) Não
1.2 - Infraestrutura da localidade ( ) coleta de lixo ( ) praça ( ) colégio ( ) igrejas ( ) posto de saúde ( ) transporte.

2 - CARACTERÍSTICAS DO LOTE
2.1 - Descrever se há possibilidade de encontrar um lote diferente dos demais ou seja, normalmente as casas não possuem lotes delimitados.

2.2 - Drenagem ( ) Seco ( ) Úmido ( ) Alagadiço
2.3 – Topografia ( ) Plano ( ) Acidentado/Inclinado
2.4 - Inclinação do terreno ( ) Nivelado ( ) Aclive ( ) Declive
2.5 - Nível do terreno em relação à rua ( ) Acima ( ) No nível ( ) Abaixo
2.6 - Proteção do terreno ( ) Cercado ( ) Murado ( ) Não possui
2.7 - Possui árvores no terreno ( ) Sim ( ) Não

2.8 - Tipo de árvores existente ( ) Pequeno porte ( ) médio porte ( ) grande porte ( ) Frutífera

3 - CARACTERÍSTICA DA UNIDADE HABITACIONAL
3.1 - Uso da unidade habitacional ( ) Uni familiar ( ) Multifamiliar (mais de uma família) ( ) Misto (com comércio junto)
3.2 - Número de habitantes na residência ( ) 0 - 12 anos ( ) 12 - 18 anos ( ) 18 - 60 anos ( ) Acima de 60 anos
3.3 - Renda familiar (em R$) ( ) 0 - 400 ( ) 401 - 700 ( ) 701 - 1000 ( ) 1000 - 1500 ( )

1500 - 2000 ( ) + 2000
3.4 - Profissão dos moradores

4 - ASPECTOS AMBIENTAIS
4.1 - Orientação solar
4.1.1 - Quartos ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
4.1.2 - Sala ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
4.1.3 - Cozinha / Banheiro ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

5 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESTRUTURAL
5.1 - Paredes
5.1.1 - As paredes apresentam trincas? ( ) Sim ( ) Não
5.1.2 - Há passagem de vento por alguma parede? ( ) Sim ( ) Não
5.1.3 - Há passagem de água da chuva em algum ponto das paredes? ( ) Sim ( ) Não
5.2 - Fundação/alicerce
5.2.1 - A fundação possui trincas? ( ) Sim ( ) Não
5.2.2 - Sofreu deformação ou deslocamento? ( ) Sim ( ) Não

6 - JANELAS
6.1 - Material Empregado ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
6.2 - Funcionamento ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
6.3 - Qualidade das fechaduras ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
6.4 - Quanto ao ruído ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

7 - PORTAS
7.1 - Material Empregado ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
7.2 - Funcionamento ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
7.3 - Qualidade das fechaduras ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
7.4 - Quanto ao ruído ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

8 - QUALIDADES DOS ACABAMENTOS
8.1 - Piso do banheiro, cozinha, sala, dormitórios e área de serviço ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
8.2 - Paredes de banheiro, cozinha e área de serviço ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
8.3 - Teto do banheiro, cozinha, sala, dormitórios e área de serviço ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

9 - TELHADO
9.1 - Material Empregado ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
9.2 - Funcionamento ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

10 - DIVISÓRIAS INTERNAS
10.1 - Observações:

10.1.1 - Paredes ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

11 - INSTALAÇÕES ELÉTRICAS
11.1 - Sofreu alguma alteração? ( ) Sim ( ) Não
11.2 – Se sim, qual?

11.3 - Com relação à alteração ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

12 - INSTALAÇÕES HIDRÁULICAS E HIDROSSANITARIAS
12.1 - Houve algum dos seguintes problemas nas instalações hidráulicas:
() Mau funcionamento dos aparelhos ( ) Pequena pressão no chuveiro ( ) Pequena pressão na descarga do vaso ( ) Entupimentos ( ) Vazamentos ( ) Mau cheiro
12.2 - Houve necessidade de algum tipo de manutenção? ( ) Sim ( ) Não
12.3 - Se sim, qual?

12.4 - Com relação à alteração ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

13 - ADEQUAÇÃO DIMENSIONAL, FÍSICA E FORMAL
13.1 - Quanto ao tamanho de cada peça da casa: ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
13.2 - Quanto a aparência da casa ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

14 - CONFORTO TÉRMICO
14.1 - Quanto a temperatura da casa no verão? ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
14.2 - Quanto a temperatura da casa no inverno? ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro
14.3 - Quanto a ventilação? ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

15 - DURABILIDADE DOS ELEMENTOS
15.1 - Cite ponto forte da casa:

15.2 - Cite ponto negativo:

15.3 - Outras observações que achar necessário:

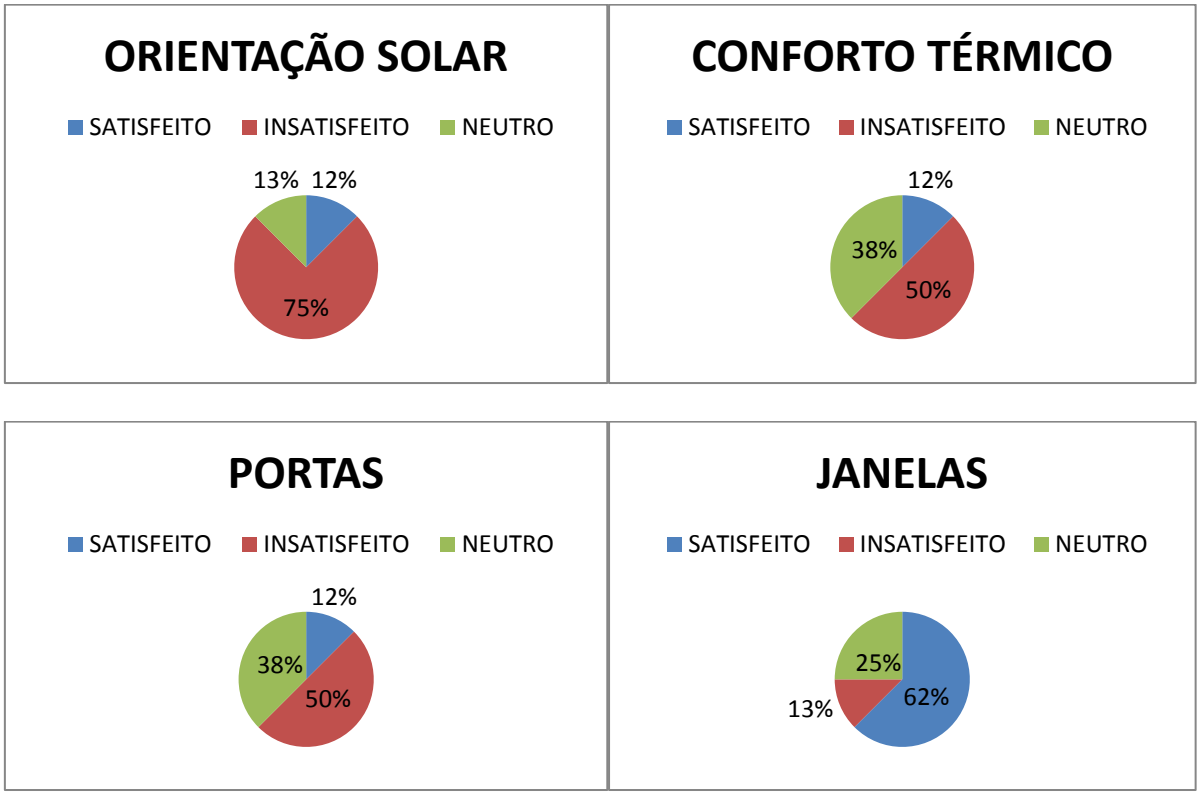
15.3.1 - Quantos à observações ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

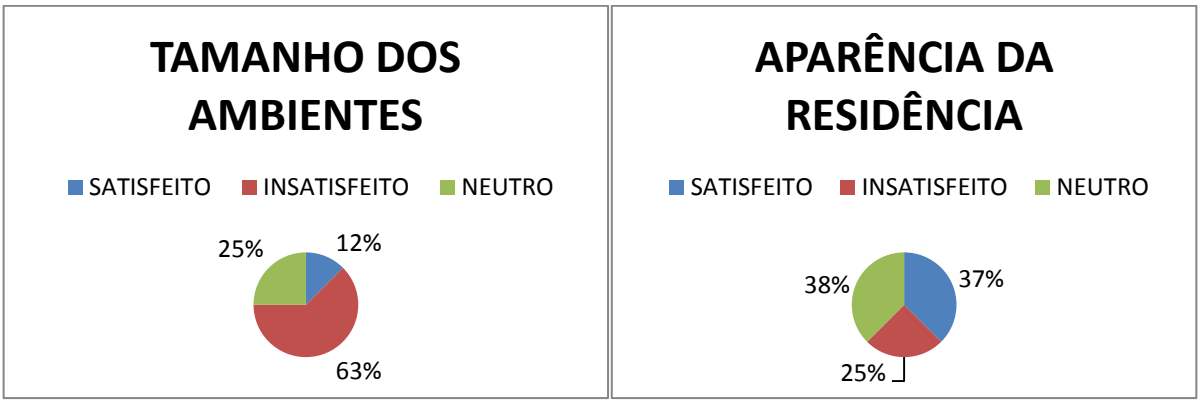
Resultados

Os gráficos a seguir são resultados preliminares da pesquisa, que mostram a satisfação dos beneficiários das residências de 50 m². Os usuários acreditam que a

residência é pequena, devido à grande quantidade de pessoas nas famílias indígenas (boa parte das famílias é composta por oito ou mais membros). A maior parte dos entrevistados gostariam que as portas tivessem outro tipo de material pois consideram a atual frágeis e fáceis de arrombar. As questões de conforto térmico e orientação solar também pesam bastante na hora dos moradores expressarem suas opiniões. Relatam-nos que por ser de alvenaria são muito quentes no verão e muito frias no inverno. Diante do exposto e, por ser um estudo inicial, acredita-se que algumas alterações projetuais e tipos de materiais (como as aberturas de madeira, elemento citado pela maior parte dos usuários) deverão ser repensados para a aplicação em projetos futuros.

A seguir será apresentado os gráficos que mostram a satisfação dos moradores.





Considerações finais

Analisando os resultados obtidos até o presente momento, pode-se perceber que os moradores possuem opiniões semelhantes com relação a certas partes da edificação. Sabendo o que agrada e desagrada, e o que pode afetar culturalmente aos indígenas, pretende-se quantificar os prós e contras para que, futuramente, se possa criar um projeto que atenda as necessidades e anseios do povo Kaingang de Iraí, e assim, melhorar sua qualidade de vida, sem interferir ou agredir a sua cultura.

Referências

FOLZ, R.R. *Mobiliário na Habitação Popular*, 2002. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo, São Carlos. 2002.

KAYSER, Helmut-Emanuel. *Os direitos dos povos indígenas no Brasil*: desenvolvimento histórico e estágio atual. Tradução: Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus Peter Rurack. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2010.

MEDICO, L. D.; PEDDE, V. Um discurso com relação às politicas públicas habitacionais brasileiras para povos tradicionais. In: IV SIAD – SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO – DISCURSOS E DESIGUALDADES SOCIAIS, 2016, Belo Horizonte, MG. *Anais IV SIAD – SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO – DISCURSOS E DESIGUALDADES SOCIAIS*, p. 306. 2016.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. *Observando a Qualidade do lugar: Procedimentos para avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo, SP: Cortez , 2008.

VILLA, S. B.; ORNSTEIN, S. W. *Qualidade Ambiental na Habitação*: Avaliação pós-ocupação. São Paulo: Oficina de textos, 2013.

---

[i] RENATA STEFFENS é estudante de arquitetura e urbanismo na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E é bolsista da mesma desde o segundo semestre de 2016. E-mail: reh_steffens@hotmail.com

[ii] MIRIAN FRONZA é estudante de arquitetura e urbanismo na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). É estagiária da Prefeitura Municipal de Frederico Westphalen. E-mail: mirianfronza_02@hotmail.com

[iii] LUCIMERY DAL MEDICO é doutoranda pela Universidade FEEVALE. Atua como professora do curso de arquitetura e urbanismo na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: arquitetalucy@gmail.com

DIALOGISMO: O ESTUDO DAS VOZES DISCURSIVAS NOS GÊNEROS TEXTUAIS NOTÍCIA E ARTIGO DE OPINIÃO

Rúbia Gabrielle Bakalarczyk Wolf[i]
Marinês Ulbriki Costa[ii]

Introdução

A linguagem ocupa um papel fundamental nas relações humanas, pois todas as atividades realizadas pelo homem se concretizam através dela. A partir dessa afirmação, nota-se o quanto ela é importante no meio social e como influencia as ações humanas. Dessa forma, estudar a linguagem é fundamental para entender sua influência e como ela atua nas questões sociais.

Segundo Marcuschi (2002), a comunicação verbal sempre é expressa através de um gênero textual, tendo os participantes entendimento de que isto acontece ou não. Neste sentido, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica. Bakhtin (2003) concebe a linguagem como um processo de interação, e a focaliza no dialogismo, afirmando que todo o enunciado é uma resposta a algo previamente dito, seja numa situação imediata, ou em um contexto mais amplo. Para ele, a dimensão dialógica é responsável pela heterogeneidade discursiva.

Este artigo propõe uma análise entre os gêneros jornalísticos mencionados, e procurou identificar a presença de dialogismo, a fim de compreender a amplitude dialógica da linguagem através das diferentes vozes dos sujeitos envolvidos no processo interlocutivo. Conceber a linguagem dialógica insere-se na perspectiva da dinamicidade da linguagem, apresentando reflexões teóricas acerca dos gêneros textuais, e como defini-los através de seus aspectos sócio-discursivos, enunciativos e culturais.

O interesse em pesquisar o dialogismo a partir dos gêneros textuais escolhidos justifica-se, pois, sendo professores de língua portuguesa, temos a

responsabilidade de ensinar os nossos alunos perceber e reconhecer as vozes e diálogos entre os discursos presentes nos textos. A pesquisa realizada integra-se a linha de pesquisa Texto e Discurso, vinculada ao Departamento de Linguística, Letras e Artes, e visa contribuir com os estudos da linguagem no sentido de promover uma investigação crítica e reflexiva acerca da composição dos gêneros textuais.

Resultados e discussões

Segundo Marcuschi (2002), consideramos gêneros textuais as entidades sócio-discursivas que fazem parte de toda e qualquer atividade de comunicação utilizada. Estes são conhecidos pelas pessoas como fenômenos históricos vinculados a vida cultural e social. Os gêneros textuais são eventos dinâmicos e maleáveis, e, acompanham o desenvolvimento da sociedade e a forma como esta se comunica.

Neste contexto, após a invenção da escrita alfabética, assim como os avanços tecnológicos e sua intensidade de uso, as possibilidades de criação de novos gêneros foram multiplicadas. Bakhtin (2003), afirma que muitos dos novos gêneros são, na verdade, apenas “transmutações” de gêneros antigos. E é assim que a carta gerou o e-mail, o diário originou o blog, e tantos outros. Percebe-se, dessa forma, que a linguagem dos novos gêneros também sofre alterações, fazendo com que a escrita utilizada neles se torne cada vez mais próxima da oralidade.

Se observarmos com atenção o papel que a linguagem em sentido estrito de linguagem verbal vem tendo nas ações sociais e na produção textual, percebemos que hoje há mudanças notáveis, se compararmos com a situação de séculos passados. Para Marcuschi (2006), vivemos em uma era em que os textos são o resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais.

O estudo das vozes, sob a análise de Cunha (2002), permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e os sujeitos que se

confrontam nesse espaço interlocutivo. É por meio das formas marcadas e não-marcadas de dialogismo que se percebe a posição e os pontos de vista do enunciador do discurso, o grau de distanciamento ou adesão destes enunciadores ou pessoas mencionadas, e os lugares ocupados por eles.

Bakhtin (2002), ao mencionar o dialogismo, preconiza que todo o enunciado é uma resposta a um já dito, seja numa situação mais imediata, seja num contexto mais amplo. A dimensão dialógica, responsável pela heterogeneidade discursiva, é onipresente, o que mostra que ela deve ser um dos focos principais na interpretação de texto.

Sendo assim, através da compreensão do que abrange o estudo da linguagem é possível entender o que o termo dialogismo não se resume a uma sequência de conversas entre falantes em uma determinada situação, mas sim a relação que é estabelecida entre aquilo que já foi dito sobre um assunto e o que se sucede numa comunicação verbal sobre o mesmo.

Para diferenciar o gênero notícia de artigo de opinião, evidencia-se que o texto de informação visa a fazer saber, como é o caso da notícia, já o comentário acerca do assunto visando expressar uma convicção, julgamento ou sentimento, nos leva ao parâmetro de um artigo de opinião. De acordo com Cunha (2002), é característica da notícia a busca pela objetividade, razão pela qual o dialogismo é mostrado por meios linguísticos e tipográficos. A perspectiva de um artigo de opinião é a de ser um gênero de enunciação subjetiva, no qual o dialogismo é raramente mostrado.

A notícia é um gênero que tem uma estrutura diferenciada de outras narrativas; elas apresentam-se de forma organizada e sequencial no texto. Sua estrutura indica ao leitor qual informação é a mais relevante dentro daquilo que é lido. Segundo Köche (2012) a notícia consiste em um gênero textual jornalístico que relata fatos recentes, despertando o interesse do leitor pela novidade que apresenta, e por seu compromisso com a verdade. O gênero textual notícia geralmente estrutura-se em título, subtítulo, lead e corpo da matéria. Nesse gênero prevalecem os verbos de ação, e os tempos verbais mais empregados são o pretérito perfeito

(se o fato já ocorreu) e o futuro do presente (se o fato já foi previsto). O redator utiliza a terceira pessoa do discurso para expor os fatos, a fim de privilegiar a impessoalidade.

Köche (2012) ainda afirma que a notícia pertence à ordem do relatar, e sua tipologia textual de base é a narrativa. Ela vale-se da linguagem comum, e, ao usar termos técnicos, quase sempre registra seus significados em parênteses. Esse gênero emprega o mínimo de palavras e o máximo de informações. Sendo assim, a notícia enfatiza assuntos e situações do mundo real, dando informações objetivas, sem digressões pessoais.

Contrastando com essa ideia, o artigo de opinião já representa um gênero que expõe o que alguém tem a expressar sobre um tema previamente abordado; o vemos através da opinião de um jornalista, colaborador ou leitor de um jornal. É um texto claramente argumentativo, no qual, o dialogismo é raramente mostrado.

Köche (2015) nos diz que o artigo de opinião consiste num gênero textual que constrói uma opinião a respeito de uma questão controversa. Esse gênero visa convencer o leitor com relação a uma ideia, de modo a influenciar e transformar seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e da refutação de possíveis opiniões contrárias. Conforme a autora, esse processo prevê a sustentação das afirmações por meio da apresentação de dados consistentes. Assim, a tipologia textual de base do artigo de opinião é a dissertativa.

No artigo de opinião, evidenciam-se a dialogicidade e a alteridade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do outro e justifica suas afirmações, a partir de possíveis questões ou conclusões contrárias, suscitadas pelo leitor. Para a autora, a finalidade comunicativa do gênero é analisar, avaliar e responder a uma questão por meio da argumentação. Cada parágrafo contém habitualmente um argumento que dá suporte à conclusão geral.

O artigo de opinião pode estruturar-se em: situação-problema, discussão e solução-avaliação, e utiliza uma linguagem acessível ao interlocutor a que se destina. Em sua escrita, utiliza a primeira ou a terceira pessoa do discurso com o propósito de debater o tema. Quanto aos tempos verbais, constata-se o uso do

presente de indicativo (ou subjuntivo) para apresentar a questão, os argumentos e os contra-argumentos, e o uso do pretérito para dar uma explicação ou expor dados.

Com o objetivo de manter a coerência temática e a coesão, esse gênero textual pode valer-se de diversos recursos linguísticos, como operadores argumentativos (mas, também, em vista disso, portanto, além disso, inclusive, etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, etc.). Neste contexto, foi analisado na seguinte etapa do estudo um corpus de cada gênero abordado.

Gênero textual notícia

O gênero notícia no texto “Para Petrobras, fraude enriqueceu Cunha” (ZERO HORA, 07 de julho de 2016) possui como conteúdo temático um assunto polêmico, atual e de grande interesse social: os desdobramentos da operação Lava-jato na investigação do ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha. A prática da corrupção é antiga na história da política brasileira, mas nos últimos anos, graças a insatisfação da população e a constante investigação do destino dos recursos públicos, principalmente os ligados a grandes estatais tal como a Petrobras, atos ilícitos têm vindo à tona e sido rigorosamente investigados.

Sendo o objetivo do gênero notícia informar os leitores sobre assuntos de impacto e cunho social, começamos comprovando tal função a partir do título, anteriormente mencionado, que traz uma chamada clara e objetiva ao referir-se à posição da Petrobras perante a participação de Cunha em supostos recebimentos de propina em acordos de contratação da empresa. O subtítulo “Estatal entregou pedido para ser assistente de acusação alegando que deputado ganhou propina de contratos de navios” complementa essa ideia e amplia a visão do leitor sobre o tema abordado na notícia.

Na notícia analisada a ênfase não é sobre a prática da corrupção em si, mas sim sobre o pedido de entrada da Petrobras como assistente de acusação no processo que investiga Eduardo Cunha, acusado de receber benefícios em

contratos da referida estatal. Nesse sentido, o lead da notícia, exercendo sua função, logo no primeiro parágrafo dá uma breve ideia ao leitor do que será abordado ao longo da leitura quando diz: “A Petrobras entrou no Supremo Tribunal Federal (STF) com pedido para figurar como assistente de acusação do presidente afastado da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), no processo em que ele é réu por suspeita de receber US$ 5 milhões de propina em contratos da petroleira.”.

Ao longo da leitura do texto, percebemos que a linguagem utilizada é comum e objetiva, e a escrita aparece em terceira pessoa do discurso, sem apresentar palavras ou expressões de difícil entendimento, “A Petrobras entrou...”, “A estatal sustenta...”, “O pedido precisa ser...”. Isto facilita a compreensão do leitor e caracteriza o gênero estudado.

É possível notar a imparcialidade do jornalista, ao apenas narrar e relatar o pedido da estatal e, também, ao apresentar citações de trechos do documento encaminhado ao STF, para comprovar a veracidade dos fatos. Com isso, vale-se do dialogismo mostrado, marcado pelas passagens retiradas do documento entregue pela petroleira, como em “o denunciado locupletou-se ilegalmente de pelo menos US$ 5 milhões oriundos da sangria perpetrada por agentes diretores da requerente…”, ”diz o documento”, “Em março deste ano, o STF aceitou a primeira denúncia contra Cunha...”.

A presença de verbos de ação como: entrar, receber, figurar, aceitar, enriquecer, sustentar, entre outros, também nos ajuda a caracterizar o gênero em questão. O tempo verbal predominante é o pretérito perfeito: “A Petrobras entrou…”, “…o deputado enriqueceu…”, “… o STF aceitou…”, “…contratações permitiram…”, com o intuito de reportar o que aconteceu ao leitor. Outros tempos verbais também são empregados, como o presente do indicativo em “A Petrobras está…”, “A estatal sustenta…”, “O pedido precisa…”, indicando que o assunto, apesar de relatado, ainda é questão de discussão da atualidade e espera por um desfecho final.

Também é possível reconhecer que o texto é composto por uma base narrativa, característica da notícia, onde relata uma sequência de fatos que já aconteceram mas que esperam por um desdobramento e solução final, como pode

ser visto no último parágrafo: “O pedido precisa ser autorizado pelo relator da Lava-jato no STF, ministro Teori Zavascki. Se for aceito, a empresa poderá auxiliar o procurador-geral da república, Rodrigo Janot, e terá acesso à integra do processo, além de poder opinar sobre o caso.”

Artigo de opinião

O gênero textual artigo de opinião no texto “O Brasil e a Fênix” (ZERO HORA, 07 de julho de 2016) apresenta como conteúdo temático a possibilidade de renascimento de um Brasil consternado pela crise econômica que enfrenta, e, pelos inúmeros casos de corrupção que vieram à público graças as investigações e denúncias feitas pela operação Lava-jato.

O tema gera polêmica devido ao grande interesse público, já que envolve pessoas de renome político escolhidas e incumbidas de garantir os direitos da população e promover o desenvolvimento da nação a partir dos recursos financeiros gerados pelas cargas tributárias cobradas. O propósito comunicativo do texto é fazer o leitor refletir e atentar a um assunto que não é novo, mas que recebe muito enfoque devido a importância da discussão que aborda.

Quanto a estrutura de construção de um artigo de opinião, logo percebemos a base dissertativa do texto argumentativo e a utilização da primeira pessoa do discurso na exposição de fatos que comprovam a crise que o país vem enfrentando nos últimos meses. Essa afirmação verifica-se em “Nós, brasileiros, ao longo da nossa história,…”; “Vemos, também, o país mergulhar…”, e ainda “Valorizemos, pois, a Lava-jato…”.

O tempo verbal predominante é o presente do indicativo, visto em “…sempre acreditamos…”, “…não deixam margem…”, “… é bom que seja assim…”, “…o que vivemos…” e “… é a chance de o país… “, pois o assunto discutido é parte da atualidade. O futuro do presente também é utilizado como em “… deveremos construir um projeto…”, o que denota que é um assunto ainda em curso, ou seja, terá muitos desdobramentos.

Operadores argumentativos e dêiticos aparecem ao longo do texto com o objetivo de manter a coerência temática e coesão. Podemos observar estes operadores em passagens como: “Hoje, onde está a esperança?...”, “Vemos, também, o país mergulhar no horror da falência do sistema político...” e “Assim como a ave mitológica...”.

O artigo analisado possui os mesmo aspectos que os demais textos dissertativos apresentam. É composto pelo título “O Brasil e a Fênix”, que desperta a atenção do leitor ao utilizar o recurso da metáfora comparando o país com a ave mitológica conhecida por renascer de suas próprias cinzas.

A situação-problema é logo apresentada no primeiro parágrafo e contextualiza o assunto, quando o autor questiona se a população brasileira conseguirá superar o período difícil de recessão política e econômica que enfrenta e viver o tão sonhado “futuro prodigioso e feliz”, como se espera que aconteça.

Na discussão, o texto argumentativo baseia-se em fatos e estatísticas citadas, como “… dívida pública, déficit fiscal, taxa de inflação, juros de 14%…” para trazer à discussão de que não será uma tarefa fácil fazer o país emergir da situação em que se encontra.

A solução-avaliação ao final do texto sugere que o país sairá deste episódio fortalecido, e o autor também argumenta que é através dos remanescentes da crise política e econômica em que o país se encontra, que a população brasileira poderá ser capaz de ressurgir das suas próprias cinzas, assim como a fênix, tornando-se uma sociedade madura, capaz de eleger e fiscalizar com mais consciência e punho os representantes políticos que escolhe. Isto é comprovado em “Assim como a ave mitológica, derrubadas as máscaras, vamos acreditar que o Brasil poderá voar altiva e soberanamente rumo a um futuro condizente com sua grandeza.”.

O dialogismo constitutivo, característica do gênero, identifica-se no texto na medida em que o autor, além de expor sua perspectiva sobre o futuro que o país enfrentará, traz dados estatísticos para comprovar sua posição de que o país enfrenta um período difícil, mas que com o comprometimento de um futuro governo engajado com a nação, esta situação pode ser superada.

Conclusão

Concluindo este estudo, objetivamos apresentar teorias sobre os gêneros textuais, que estão diretamente ligados à vida social, pois são fenômenos históricos, sociais e culturais. Os estudos acerca dos gêneros a partir das concepções dialógicas ocupam um espaço cada vez maior em congressos, seminários e práticas pedagógicas; uma vez que é uma área que tem como parâmetro norteador o estudo da linguagem, vista como um processo de interação entre sujeitos, e não mais como língua isolada do contexto em que é produzida.

A análise realizada acerca dos gêneros notícia e artigo de opinião, auxilia na identificação do dialogismo mostrado e/ou constitutivo para entender a dimensão dialógica da linguagem, responsável pela heterogeneidade discursiva, mostrando que ela deve ser um dos focos principais na interpretação de texto.

Sob o viés do dialogismo, os corpus de cada gênero foram analisados a partir do conteúdo temático, estilo da língua, construção composicional e propósito comunicativo visando à compreensão do contexto sócio-discursivo e a intenção comunicativa. Os gêneros estudados neste trabalho foram analisados segundo as formas marcadas e não-marcadas do dialogismo que determinam as vozes e os pontos de vista do sujeito enunciador.

O estudo das vozes, nas palavras dos autores referendados, permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo e foi assim que norteamos a realização da pesquisa em foco.

Sendo assim, a pesquisa foi de extrema importância, pois contribuiu com uma investigação crítica e reflexiva sobre os gêneros textuais apresentados. Reconhecer e utilizar o recurso da informação e da argumentação como ferramentas pedagógicas é uma necessidade em uma época em que a palavra é responsável pela produção de sentidos nos diversos contextos comunicativos e sociais em que é produzida e contextualizada.

Referências

ARTIGO DE OPINIÃO. *O Brasil e a Fênix.* Zero Hora. Porto Alegre, 07 de julho de 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneira da. O funcionamento dialógicos em notícias e artigos de opinião. In: MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KÖCHE, VanildaSalton; MARINELLO, AdianeFogali; BOFF, Odete Maria Benetti. *Estudo e produção de textos:* gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KÖCHE, VanildaSalton; MARINELLO, AdianeFogali. *Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO,K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. 2ª ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NOTÍCIA. *Para Petrobras, fraude enriqueceu Cunha***.** Zero Hora. Porto Alegre, 07 de julho de 2016.

[i] RÚBIA GABRIELLE BAKALARCZYK WOLF. Acadêmica do curso de Letras Inglês. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: bakalarczyk_rubia@hotmail.com

[ii] MARINÊS ULBRIK COSTA. Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas e docente na URI/FW. E-mail: marines@uri.edu.br

REPRESENTAÇÃO DE MINORIAS NA ADAPTAÇÃO DA OBRA *A MURALHA* PARA A TELEVISÃO: A PRESENÇA FEMININA E A PRESENÇA INDÍGENA

Samantha Borges[i]
Sabrina Siqueira[ii]

O presente artigo tem como objetivo analisar a representação de minorias na adaptação da obra literária *A muralha,* de Dinah Silveira de Queiroz, publicada em 1954, para a minissérie televisiva homônima, escrita por Maria Adelaide Amaral e transmitida pela Rede Globo de Televisão, no ano 2000. Na narrativa, tanto literária quanto televisiva, pode-se destacar como minoria os personagens indígenas e também a presença feminina. Essa representatividade merece destaque por motivos diferentes: enquanto os índios são retratados, especialmente no livro, como seres muitas vezes inferiores, acentuando um olhar eurocêntrico sobre a cultura indígena, as mulheres, por sua vez, em ambas as narrativas, são personagens fortes e determinantes para os rumos da história narrada.

Minorias: a presença feminina em *A muralha*

A forte presença feminina em *A muralha* perpassa toda a sua produção. A autoria do livro é pertencente a uma mulher, Dinah Silveira de Queiroz. A minissérie é igualmente escrita por uma mulher, Maria Adelaide Amaral. A direção geral fica por conta de Denise Saraceni. Acrescente-se a isso o fato de que as personagens femininas tanto da obra, quanto da versão televisiva recebem destaque na trama e podemos levantar a hipótese de que a marca feminina na produção artística como um todo constrói olhares culturalmente determinantes sobre a narrativa. Em *A Muralha*, vale destacar a presença salutar de mulheres nesses “postos”. A autoria do livro, como já se sabe, é pertencente a uma mulher, Dinah Silveira de Queiroz. A minissérie é igualmente escrita por uma mulher, Maria Adelaide Amaral. A direção

geral fica por conta de Denise Saraceni. Acrescente-se a isso o fato de que as personagens femininas tanto da obra, quanto da versão televisiva recebem destaque na trama e podemos levantar a hipótese de que a marca feminina na produção artística como um todo constrói olhares culturalmente determinantes sobre a narrativa.

Na trama, os personagens femininos ganham relevante espaço e são descritas de modo peculiar, a diferenciá-las, por exemplo, das mulheres do Reino. Determinadas e batalhadoras são elas que assumem o papel do homem enquanto esses passam meses no Sertão. O exemplo mais forte dessa mulher é Mãe Cândida, a matriarca da família Olinto:

> Como Margarida lhe dissera, as mulheres eram obrigadas a encurtar o tempo de espera, por um trabalho quase sobre-humano. Elas não participavam, nunca, daquelas horas de ócio do mulherio do Reino. Mãe Cândida, então, era como a chefe de um pequeno Estado, um verdadeiro príncipe que encarnava em si todos os poderes. Estava sempre aprumada, ereta, sem dar sinais de cansaço e de fraqueza. Começava seu dia com os próprios escravos, ao toque da madrugada. Não ficava fechada em casa, a dar ordens. Ia pessoalmente fiscalizar os trabalhos de plantio e de colheita (QUEIROZ, 2000, p. 57).

Os homens, por sua vez, “acostumados à dureza e à lonjura” (QUEIROZ, 2000, p. 189) são retratados como seres extremamente rudes e violentos, moldados pela força da terra e, principalmente, pela obsessão em desbravar o Novo Mundo, nem que para isso o confronto, as guerras e a morte se façam companheiros. Ao longo da obra, uma das questões mais assinaladas da narrativa é o aspecto machista da sociedade de então, característica que entra no rol de heranças culturais da brasilidade. Era natural, na época, que os homens tivessem muitos filhos - fora do casamento - com as índias, e as esposas se viam obrigadas a cuidar do fruto das traições dos maridos, sem se queixarem

> Quem é que sabe de vida de homem, mesmo quando se ama como eu, Cristina? A gente fica esperando o que eles querem contar. O mato é grande... Dizem que o matrimônio são dois num só corpo. Mentira! Carne de homem é diferente, tem uma brutalidade tão diferente! Hoje é o carinho da

> mulher, amanhã pode ser uma índia, ou uma aventureira nesses mataréus. (QUEIRÓZ, 2000, p. 109).

Talvez por ser escrita sob um olhar feminino, tanto da autora, quanto da personagem principal, existe certa crítica sobre esse aspecto, como demonstra a passagem em que Rosália desabafa: “Quem me vai tirar disto aqui será meu amor. Eu não me vou casar com esses homens que enquanto fazem um filho na mulher, fazem dez nas índias” (QUEIROZ, 2000, p. 59). A crítica, no entanto não é muito ferrenha, já que a “salvação” apresentada por Rosália parte de um pensamento romântico, de que um homem capaz de amá-la “de verdade” não a trairá. Prevalece, portanto, a concepção de que as mulheres acabam subjugadas às vontades e à moral ditada pelos homens. Afinal, até mesmo Cristina que se sente profundamente atingida pela traição do marido, acaba por render-se ao amor por ele e ficando ao seu lado, juntamente com o filho que Tiago tem com Isabel, que o deixa à sorte dos cuidados da gente da Lagoa Serena.

Cristina (que na minissérie se chama Beatriz) representa na narrativa a legítima figura do “estrangeiro”. Para Landowski, a concepção de estrangeiro permanece viva, até hoje, na figura do imigrante. No tempo da colonização, o termo era largamente utilizado, devido à carga de significado que trazia: a cultura do estrangeiro era vista de forma mitificada, exótica. Em *A Muralha*, no entanto, o estrangeiro assume o caráter determinado por Todorov - que tem em Colombo, seu principal representante -, quando o estrangeiro não é visto somente como aquele que vem de fora, tampouco é visto pelo seu lado estranho ou exótico, mas sim, é recebido principalmente como alguém superior. Cristina demonstra o tempo todo sua estranheza em relação ao lugar em que está: “Então a voz do vento se alteou e subjugou a casa, num gemido monstruoso, que parecia o uivo da mata, o pranto daquela terra diferente de costumes diferentes” (QUEIROZ, 2000, p. 99). Além disso, também se reconhece quase como uma intrusa, que não consegue compreender a relação entre os membros da família de Dom Braz:

> Estavam todos sorridentes entre eles: Mãe Cândida, Rosália, Margarida, Leonel, Dom Braz. O sorriso era o mesmo, como se sorrir também fosse língua, sinal de raça e de lugar. Ela, sim, era a estrangeira, não entendia nem tolerava aquele sorriso comum. (...) Nem que Cristina quisesse, poderia falar. Sentia um vontade muito especial de fugir dali, mas estava no tamborete, ajuizadamente sentada, a olhar o grupo familiar, fechada em sua ideia como quem visse a todos numa pintura sem compartilhar da significação de cada pessoa (QUEIROZ, 2000, p. 83).

E, por não entender, por não se sentir confortável em meio à nova família que a acolhe, a personagem inicia um processo de repulsa ao lugar e à gente da Lagoa Serena, colocando em prática um pensamento tão preconceituoso e egocêntrico quanto o que Colombo dispensava ao índio quando chegou ao Novo Mundo:

> Mas de repente, aquele ódio obscuro contra tudo, que começava a apontar quando a família ria seu risinho misterioso, numa espécie de conivência, tomara corpo e se apossara dela com fúria. Odiava tudo, desejava mil vezes não ter vindo. Que estúpida fora em ter vindo casar tão longe, no meio dos bugres e desses pretensiosos habitantes de um fim de mundo! (QUEIROZ, 2000, p. 83).

Envolvida pelo desejo de rejeitar o povo de Lagoa Serena e a terra do Novo Mundo, motivada principalmente pela traição de Tiago, Cristina decide voltar para o Reino. O destino, no entanto, acaba colocando-a em uma armadilha da qual não consegue se desvencilhar: Tiago, único sobrevivente do Capão da Traição é repelido pela família por ser julgado como covarde e não defender o pai. Ferido, resta à protagonista cuidar do marido do qual havia escolhido fugir. E nesse enredo, Cristina engravida e, por fim, acaba sucumbindo ao fato de que se tornara, sem perceber, uma legítima filha da Lagoa Serena, como mostra a passagem em que, de viagem para embarcar no navio que a levaria de volta a Portugal, ela encontra uma moça recém-chegada do Reino, a qual a vê com olhos de estrangeira para alguém que é da terra: “A moça olhava Cristina com a mesma curiosidade com que, tanto tempo decorrido, havia – ela própria – examinado as mulheres de Lagoa Serena: - Ai que raro! Que modas tão diferentes se usam por esta terra!” (QUEIROZ, 2000, p. 411).

Enfim, Cristina se sente tragada pela força da terra à qual agora pertence, fechando enfim um ciclo de assimilação ao outro e reconhecendo-se como capaz de ter as mesmas atitudes que as mulheres de São Paulo, sobretudo a obstinada aceitação ao que o destino e o Novo Mundo lhe impunham: "Seu marido partiria para a guerra. Seu filho nasceria na solidão. Seria capaz até de criar o fruto da infidelidade, como as outras mulheres desta terra incompreendida" (QUEIROZ, 2000, p. 414). Na minissérie, entretanto, essa repulsa de Cristina ao seu novo "habitat" não é retratada. É assumida, inclusive, a postura completamente contrária: rejeitada reiteradamente por seu noivo - que passa boa parte da história atormentado por ter tido relações sexuais com a prima Isabel -, Beatriz responde convicta todas às vezes que alguém lhe questiona, se ela gostaria de desistir do casamento, que seu destino está no Brasil, ao lado de Tiago. O que na obra foi tratado como hipótese (talvez pudesse até criar um filho ilegítimo), na minissérie é colocado também de maneira oposta: ao ver Isabel repelir seu próprio filho com Tiago, Beatriz o adota, tratando-o como se seu filho fosse e perdoando a traição do marido.

Minorias: a presença indígena em *A muralha*

Na alteridade feminina entre os personagens apresentados na obra, ainda há uma relação, manifestada de forma mais sutil - por parecer não ter tanta importância, ser algo realmente natural - que é o desprezo com que são tratadas as índias. Mais uma vez, *A Muralha* vem trazer os traços de dominação cruel, mantidos durante todo o processo de colonização. No livro *A conquista da América: a questão do outro*, Todorov (2010) apresenta considerações sobre o processo de colonização das Américas a partir de cartas de Cristóvão Colombo. As mulheres indígenas são tratadas por Colombo, em seus registros, como apenas uma amostra de gênero diferente do índio homem "'Eles me trouxeram sete cabeças de mulheres, jovens e adultas e três crianças' (*Diário*, 12.11.1492). Ser índio, e ainda por cima mulher, significa ser posto, automaticamente, no mesmo nível que o gado" (TODOROV,

2011, p. 67). Além disso, o principal diferencial no tratamento com o outro, quando se remete à mulher indígena é a violência sexual a que foi submetida. Um relato de Michele de Cuneo, fidalgo de Savona, detalha seu encontro com uma índia e revela a frieza cruel com que eram subjugadas:

> Quando estava na barca, capturei uma mulher caribe belíssima, que me foi dada pelo dito senhor Almirante e com quem, tendo-a trazido à cabina, e estando ela nua, como é costume deles, concebi o desejo de ter prazer. Queria pôr meu desejo em execução, mas ela não quis, e tratou-me com suas unhas de tal modo que eu teria preferido nunca ter começado. Porém, vendo isto, peguei uma corda e amarrei-a bem, o que a fez lançar gritos inauditos, tu não teria acreditado em teus ouvidos. Finalmente chegamos a um tal acordo que posso dizer-te que ela parecia ter sido educada numa escola de prostitutas (TODOROV, 2011, p. 68)

Na obra *A muralha*, está presente tanto a ideia de submissão das índias ao prazer carnal do homem branco, quanto a sua sujeição à servidão e as leis do "dito" civilizado. Duas passagens do livro ilustram esses dois pólos. Dom Guilherme é um solitário que recebe Cristina em sua casa durante sua viagem para a Lagoa Serena. O fidalgo, em curto espaço de tempo, demonstra as duas formas de subjugação à que a mulher indígena é submetida. Primeiro durante o dia, quando a índia é uma serviçal da casa e, portanto, deve seguir as convenções e moralidades do colonizador, usando roupas que cubram sua nudez, servindo a mesa com etiqueta europeia, etc.

Já à noite, Cristina surpreende-se quando acaba vendo de seu quarto de hóspedes o tão digno e cristão Dom Guilherme, que durante o dia obriga as índias empregadas de sua casa a seguir as regras do homem europeu, juntar-se às índias, que são submetidas ao deleite sexual de seu senhor: "Havia um tumultuar de risos de crianças e a voz bêbada de Dom Guilherme entoava a mesma música monótona e bárbara. (...) Na confusão de sombra e de luz viva, viu Dom Guilherme passar, inteiramente nu, abraçado a duas índias também despidas" (QUEIROZ, 2000, p. 28). Nem mesmo Tiago, o protagonista da história, passa incólume pela atitude de violação. Porém, da parte dele, em tentativa de lhe conferir certo grau de nobreza, essa atitude é tida como repulsiva (mesmo que inevitável). No entanto, a visão de

repulsa ao ato se torna tão violento quanto a sua consumação, pois Tiago acaba por considerar as índias quase como animais:

> (...) Cristina lhe perguntou se, como faziam outros brancos, ele também tivera algum dia mulher índia pelas matas. – Sim – respondeu. – Algumas. Mas depois sobrevinha o desgosto. Eram dóceis, estúpidas e nojentas. Cheiravam a sebo e costumavam a nos olhar inflexivelmente, enquanto nós a acariciávamos, com o olhar parado, como se fossem novilhas ou cães sonolentos. (...) Saía dessas experiências, como se houvera pecado contra minha própria condição humana. Tenho minhas dúvidas sobre se certos índios são gente como nós (QUEIRÓZ, 2000, p. 166).

Esse jogo de alteridade entre homem branco e mulher indígena apresentado na obra surge materializado na minissérie através da personagem Moatira. Capturada em sua aldeia na batalha travada entre brancos e índios logo no primeiro capítulo, separada do filho pequeno que mais tarde é adotado pela personagem Basília, Moatira se torna símbolo de duas relações de alteridade com o homem branco, ambas trabalhadas pelo viés da sexualidade. Por ser bela e jovem, Dom Jerônimo - carrasco que se autoproclama porta-voz da inquisição em São Paulo de Piratininga – ao invés de encaminhá-la para morar na Igreja, participando da catequização, a “escolhe” para ser criada de sua casa.

A escolha, no entanto, encobre o intuito de Dom Jerônimo de abusar sexualmente da jovem, o que faz, reiteradamente, sem remorsos “cristãos”. Em um segundo momento, Moatira se torna a fiel aliada da personagem Dona Ana que, casada com Dom Jerônimo, sofre com a clausura e a tortura por parte do marido. A pedido de Dona Ana, Moatira passa a frequentar a igreja e então conhece Padre Miguel. A partir daí, a índia descobre o romântico, porém proibido, “amor verdadeiro”. Padre Miguel e Moatira apaixonam-se perdidamente, provocando o já conhecido jogo melodramático do religioso x profano, atitude cristã x pecado, relações essas, que na obra de Queiroz permanecem no terreno da sugestividade (sem abordar a questão do incesto entre Tiago e Isabel, e sem a existência dos personagens Moatira e Padre Miguel), mas que na produção televisiva, são largamente exploradas.

Diferentes minorias: a representação da mulher branca e a representação da mulher indígena

A alteridade feminina na obra ainda denuncia o que Ribeiro destaca como "hierarquia étnica", característica que marca a construção da sociedade brasileira, assentada no modelo patriarcal. Na narrativa, tanto da obra, quanto da minissérie, fica resguardada às personagens brancas a identificação com a pureza e como aquelas que "doando-se em sacrifício de amor ao seu senhor pela santa imposição das normas matrimoniais" (RIBEIRO, 2007, 147), representam a ordem correta da família cristã. Essa é a figura representada por Cristina/ Beatriz, que é fonte de sonhos de Tiago, que chega a dizer que a imaginava assim, bem "branquinha". À mulher branca, depois de passada a juventude, fase profícua ao amor romântico, compete então a missão de, como se diz popularmente, "rainha do lar": "esta virgem pura se transforma em fortaleza de fé e alicerça, com segurança, as bases do sistema colonial" (RIBEIRO, 2007, p. 148).

Esse alicerce é representado por mãe Cândida, aquela que se mantém como mediadora eficaz dos conflitos em família, amenizando as intempéries e agindo sempre em prol da permanência da "instituição" familiar. Exatamente como descreve Ribeiro, mãe Cândida circula entre a responsabilidade pela administração da casa, à devoção católica (no caso da narrativa às constantes interpelações à "Madama do Anjo") e à subjugação ao marido: "Já casada, circula com olhos vigilantes sobre a administração doméstica. Divide, respeitosamente a alcova onde gera os rebentos da família, os entalhados oratórios onde trepidam velas diante de santos tutelares, e a cozinha" (RIBEIRO, 2007, p. 148).

Já à mulher indígena cabe a relação representada na narrativa pela dominação carnal. Mesmo quando Moatira encontra o amor em um homem, esse pertence ao terreno do proibido, do pecado, desta vez não diretamente por ser índia, mas sobretudo por se tratar de um jesuíta. Ribeiro destaca a representação da mulher, especialmente a índia e a negra, como mero objeto de prazer:

> Numa sociedade em que "não existe pecado no lado de baixo do equador", que induz ao "pecado rasgado, suado", não se imputa, pois, ao universo masculino culpa por ter relações sexuais com a negra, a índia, ou a prostituta, embora os jesuítas lutassem para que essa licenciosidade não imperasse. Essas mulheres são objetos de posse de seus senhores e desfrutá-las não entra para o rol dos interditos. Não são elas passíveis de serem consideradas *mulher do próximo*. São bens de livre circulação entre os parceiros, numa liberação possibilitada pelo tempo orgíaco da festa. As projeções da imagem da mulher brasileira começam a se formar sob os parâmetros que recontam a hierarquia da etnia brasileira. A mulher passa, nesse contexto, a reproduzir o universo da visão do homem (RIBEIRO, 2007, p. 149).

E é esse universo em que impera a lei do masculino, que a narrativa – escrita sob o olhar de autoria feminina - vem desvelar, no momento em que a retrata e a reconstitui. Como já comentado, na obra, observa-se uma postura mais conservadora diante desse imperativo masculino, talvez por ter sido escrita em meados do século XX, momento que preconizou a libertação feminina da década de 60, mas que em um país patriarcal como o Brasil, ainda não se tinha a mulher como cidadã de fato. Já na minissérie, observa-se um entrecruzamento de olhares: mantém-se a mulher branca, mãe, devota e defensora dos ideais da moralidade cristã, mas ao mesmo tempo é apresentada, como que em função de denúncia, Moatira, personagem refém da cruel subjugação masculina.

Referências

A MURALHA. Minissérie de Maria Adelaide Amaral. Direção geral Denise Saraceni e Carlos Araújo. Direção Musical Mariozinho Rocha. Intérpretes: Alessandra Negrini, Leandra Leal, Leonardo Brício et. al. DVD vídeo (13h30min), color. 2º Grande Prêmio Cinema Brasil – Melhor série de TV.

GORENSTEIN, Lina. *A inquisição contra as mulheres – Rio de Janeiro, séculos XVII e XVIII.* São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.

GUIMARÃES, Hélio. *A presença da literatura na televisão: observações sobre adaptações de textos literários para programas de televisão. Revista USP*. São Paulo: CCS/USP, nº. 32, p.190-198, 1996-1997.

QUEIROZ, Dinah Silveira. *A Muralha.* Brasília: EBRASA, 1971.

_____. *A Muralha.* São Paulo: Record, 2000.

REZENDE, Antonio Paulo. DIDIER, Maria Thereza. *Rumos da História: História Geral e do Brasil.* São Paulo: Saraiva, 2008.

RIBEIRO, José Luiz. *Imagens étnicas na construção do feminino brasileiro.* In: Comunicação: tecnologia e identidade. Iluska Coutinho e Potiguara Mendes da Silveira Jr. (orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Site Memória Globo. Disponível em: www.memoriaglobo.globo.br. Acesso em: março a dezembro de 2015.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2008.

[i] SAMANTHA BORGES é doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM e realizou estágio de doutorado no exterior na Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris – França. A pesquisa teve apoio da CAPES através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE - processo nº 10916/14-8). E-mail: borges.samantha@ymail.com

[ii] SABRINA SIQUEIRA é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Literários, Linha de Pesquisa Literatura, Comparatismo e Crítica Social pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista CAPES. E-mail: sabrinasiqueir@yahoo.com.br

"A MANCHA DA INFERIORIDADE": RACISMO E DISCRIMINAÇÃO EM *NA COR DA PELE*, DE JÚLIO EMÍLIO BRAZ

Tais Levulis[i]
Denise Almeida Silva[ii]

Introdução

A obra relata a vida e a rotina diária de um menino afrodescendente, do qual sofre inúmeros preconceitos, inclusive de sua própria mãe que é descrita com o seguinte estereótipo: loira de olhos verdes. O presente ato, constata-se quando o autor diz o seguinte:

> Minha própria mãe me confundia de vez em quando:
> - Você não é negro, filho.
> Tinha outra definição para mim:
> - Moreninho, você é moreninho!
> E, ainda assim, acrescentava:
> - Moreninho claro.(BRAZ,2005, p.26)

O menino conta fatos de seu cotidiano, fatos que o faziam ficar com o olhar cabisbaixo, envergonhado e ressalta que era "como se carregasse no rosto a mancha da inferioridade". Na ida para o metrô ou para a escola sempre se encontrava diante da mesma situação. No ambiente escolar, apesar de ser o único garoto negro, ele não dava muita relevância para comentários mesquinhos, pois era considerado o melhor aluno do colégio, e este mesmo colégio era visto como o melhor da região, então ele acreditava que estes mesmos comentários vinham apenas de pessoas que invejavam sua posição, que poderíamos chamar de CDF.

O enredo chega ao ápice quando em sua formatura, ele percebe olhares diferentes dos familiares dos colegas, os quais eram direcionados para a sua família. Ele entra em conflito consigo mesmo,quando percebe que ele também acha a cor da

pele de sua família escura demais, e se sente extremamente incomodado com os dreadlocks das primas e as boinas jamaicanas do tio. Tamanha incomodação, o faz pensar: “por que os lábios de meu pai são tão grossos?”, “por que meus avôs são tão escuros?”. Podemos observar a agonia do personagem quando ressalta o seguinte: “aquele silêncio gritava em meus ouvidos coisas bem ruins. Era como se quisesse deixar bem claro que éramos indesejáveis.”.

O menino chegou à conclusão que também era preconceituoso e partilhava daqueles olhares que estavam redirecionados para a sua família. E percebendo isso, começou hostilizar-se e temia que as pessoas olhassem para ele daquela mesma forma. “De repente, eu descobri que tenho medo de ser negro e não sei como escapar disso. Se é que existe ou já existiu algum meio de fugir de si mesmo.” O enredo se fecha, e o menino ainda sente-se apreensível à cor da sua pele e diz que “mais dia menos dia talvez eu até consiga ver a minha cor com facilidade, sem estranhamentos ou desconfortos.” Talvez, talvez.

Logo mais relatarei um pouco sobre a o contexto histórico do racismo e como podemos educar em relação as relações étnico-raciais.

Racismo e seu contexto histórico

O racismo não é algo novo mas uma herança colonial, quando ainda existia o colonizador e o colonizado. O racismo é algo que está muito ligado com a escravidão, pois em torno das relações de interesse que a população branca demonstrava, criou-se uma hierarquia de superioridade.

Foi no sistema escravista que encontraram condições propícias, pois estas justificavam a escravização dos povos africanos. É nesse período que o racismo se torna expressão conjugada do preconceito de cor: negro = inferior e o preconceito de classe: negro = pobre. (SANT’ ANA In MUNANGA, 2005, p. 48-49).

Por exemplo, durante a colonização do Brasil, milhares de afro descendentes foram arrancados de suas famílias da África, e trazidos para o Brasil para trabalhar nas lavouras de canas de açúcar para abastecer o mercado europeu. Exerciam as

tarefas mais pesadas, mas ocupavam o status mais baixo perante a sociedade branca.

A história do negro no Brasil começa e se encerra na escravidão. Isso de acordo com os materiais didáticos, pois ainda estão inseridos de forma silenciosa em uma segregação racial, e de certa forma, excluídos do processo de desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país.

Houve uma discussão sobre superioridade e inferioridade coordenada pelo cientista brasileiro João Batista Lacerda em conjunto com alguns outros pesquisadores. Nestes estudos, encontraram argumentos que auxiliaram a permanência da visão negativa sobre a mistura de raças. Chegaram a esta ideologia devido a uma grande preocupação da elite em relação à alta taxa de conflitos raciais e miscigenação, aí foi criado a suposta tese do branqueamento inspirada no Darwinismo social. (NOGUEIRA, 2002, P.58).

Atualmente, o Brasil possui uma ideologia de “democracia racial” que é postada com muito orgulho frente aos demais países, mas na realidade tudo isso gira em torno de um discurso para disfarçar o tratamento inferiorizante dado à população negra.

Para Moura (1994. p. 160),

> O racismo brasileiro [...] na sua estratégia e nas suas táticas agem sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos. [...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo [...], um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida descente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial. (MOURA, 1994, p. 160)

Podemos subentender através da breve fala de Moura, que a ideia de diminuição de expressões racistas ainda é muito superficial e que mesmo que haja leis que proíbam atos de discriminação, ele ainda é muito presente.

Apesar da maior parte da população atual do Brasil ser de origem afrodescendente, muitas vezes nos deparamos com atitudes discriminatórias e que são capazes de ridicularizar, principalmente em ditos populares. Além disso, na maioria das vezes são vistos e descritos como submissos, com limitação intelectual comparada ao branco, e muitas outras adjetivações impostas por essa população à negra. Quem nunca ouviu frases como: “coisa de preto”, “é negro, mas presta”, “piada de preto”, “negro de alma branca”, “só pode ser negro”, entre outras. Toda esta estereotipação construída a partir da cor, muitas vezes é dita em tom de brincadeira ou humorística, mas todas tem sentido pejorativo ao negro, de forma a ridicularizá-lo, inferiorizá-lo e colocá-los em situação constrangedora e até desumana.

Algumas ações tornaram-se imprescindíveis à neutralização dos efeitos da discriminação racial. Nesse sentido, o legislador servindo-se do princípio da igualdade “buscou proteger certos grupos historicamente marginalizados da sociedade ou hipossuficientes devido a outros fatores, estabelecendo medidas de compensação em busca de concretizar uma igualdade de oportunidades com os demais indivíduos.” (ZIECH; MENUZZI, 2016). A essas medidas, dá-se a denominação de ações afirmativas, “tais como previstas na Constituição Federal a posse indígena (art. 231, §2°), o trabalho da mulher (art. 7°, XX), a reserva de mercado de cargos públicos aos portadores de deficiência (art. 37, VIII) dentre outras regras.” (ZIECH; MENUZZI, 2016).

Educação das relações étnico-raciais

Todos devemos como cidadãos entender, respeitar e valorizar as contribuições das mais diversas culturas, as quais estão inseridas no nosso contexto de sociedade. E para conseguirmos educar este tema, devemos refletir sobre o contexto brasileiro, sobre o que está implícito entre as relações que se referem à diversidade racial e cultural, para assim podermos agir ativamente e intervir de maneira positiva neste contexto.

Comumente, manifestações de racismo têm ocorrência de maneira implícita, a hostilizar o negro, ou a propalar a ideologia de inferioridade. Este fato pode ser comprovado através da publicação feita pela ONU mencionando que o país está vivendo uma "falsa democracia racial", e que ainda favorece o branco e o torna engrandecido perante o negro. Esta democracia racial defendida pelo governo brasileiro é apenas uma forma de camuflar um processo de ideologias que negam que há ainda preconceito e racismo com a cor da pele. Até mesmo na sala de aula muitas vezes o racismo é mascarado favorecendo desta forma a naturalização e expansão do racismo de forma silenciosa. Bem como nos diz Edna Aparecida Coqueiro

> o tema não é considerado relevante, por isso, na filosofia da escola não existe nenhuma menção sobre a diversidade étnica e racial e a falta de preparo dos professores para lidar com a questão, o que indica a ausência de aportes pedagógicos que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o combate das ideologias que até então preservaram o racismo na cultura brasileira. (COQUEIRO, 2009, p.2)

Ainda hoje ao lermos um dicionário vemos uma caracterização grotesca referenciando um individuo negro. Por exemplo, no dicionário Aurélio Buarque de Holanda, traz conotações pejorativas: NEGRO – indivíduo de cor preta, encardido, melancólico, funesto, lutoso, maldito, sinistro, perverso, escravo. Ao contrário da palavra "branca", tem significados positivos: sem mácula,inocente, puro, cândido, ingênuo, homem de raça branca.(TRIUMPHO In NASCIMENTO, 1994, p.66-67).

A destruição da cultura africana para que houvesse a dominação branca, fez com que gerasse uma ausência de referências positivas aos negros, desta forma favoreceu uma criação de estereótipos e que ligados com a cultura afro-brasileira, promoveu uma intensa desigualdade social que permeia até os dias atuais. E de acordo com Coqueiro,

> a instalação do racismo no Brasil foi dada de uma forma tão peculiar e dissimulada que a questão por aqui é tratada como "coisa decidida" e "aceita", basta observarmos os lugares que são predestinados para os negros, como por exemplo: favela, periferia, presídios, prostíbulos, serviços

> braçais, fora das universidades, ou seja, pobres e bandidos. (COQUEIRO, 2009, p. 8-9)

Logo, podemos observar através dessa citação, que mesmo havendo uma suposta "democracia racial", o preconceito racial implícito na sociedade ainda promove, de uma forma ou outra, a exclusão do indivíduo afrodescendente, o privando de aproveitar e usufruir do que é proporcionado, sem pensar duas vezes, para a população branca.

O racismo é algo resultante do preconceito, que faz com que muitas pessoas, desinformadas, julguem desmedidamente as demais, sem ter realmente um motivo, julgam simplesmente por culpa de uma cultura ideológica iniciada por culturas passadas e regadas pelas atuais.

Nesse contexto se desenvolve a prática do preconceito racial, pois este também é uma ideia preconcebida, suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou efetiva que**,** transformada em atitudes**,** se constitui em um grande entrave para o desenvolvimento da humanidade. (LOPES In MUNANGA, 2005).

Escalando humanisticamente, o afrodescendente brasileiro enfrenta preconceito em três dimensões: moral, estética e intelectual, e Para CARMO (2006, p. 01), esse preconceito é reforçado através de atribuições negativas, piadas e brincadeiras.

Considerações finais

A realização do estudo do livro *Na cor da pele* foi extremamente importante na medida em que possibilitou discutir um tema que, de certa forma, até então vem sendo silenciado e mascarado dentro da escola e da sociedade. Devemos insistir por uma sociedade igualitária, sem discriminações e que as oportunidades sejam ofertadas a todas as pessoas sem olhar cor da pele, mas sim, suas capacidades, seus conhecimentos, seu currículo. Devemos, também, combater todo aquele estereótipo que foi gradualmente criado para caracterizar pessoas

afrodescendentes, pois tudo isso é um grande equívoco criado para favorecer determinados grupos sociais, e que devido a isso, infelizmente, permeiam até os dias atuais e fazem com que haja os “olhares diferentes” como nos diz o protagonista do livro. Então, se o homem e a história construíram as desigualdades raciais, esse é o exato momento para desconstruirmos esta ideologia. Isso significa fazer a reversão da história,desmistificar a ideologia de inferioridade, de abnegação e depredestinação para as condições subalternas e de desigualdade social que, na maioria das vezes, essas pessoas são submetidas.

Referências

BRAZ, Júlio Emílio. *Na cor da pele*.1. Ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

CARMO, Josué G. B. *As dimensões do Preconceito Racial***.** Educação e Literatura, 2006. Disponível em <http//páginas. terra.com. Br/educação/josué/Index%20150. htm.> Acesso em: out. 2016.

COQUEIRO, Edna Aparecida. *Educação das relações étnico-raciais*: desnaturalizando o Racismo na escola e para além dela. Curitiba, 2009.

SILVA, Joseh. *O mito da democracia racial no Brasil***.** Carta Capital, 2014. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/blogs/speriferia/aranha-e-o-mito-de-que-nao-ha-racismo-no-brasil-4850.html>. Acesso em: out. 2016.

MOURA, Gloria. Ilhas negras num mar mestiço. In: RIBEIRO, Darcy. *Carta falas, reflexões, memórias*. Brasília 4, n.13, 1994.

MUNANGA, Kabengele (org.) – *Superando o Racismo na Escola*, 2ª ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org*). SANKOFA, Resgate da Cultura Afro-Brasileira.* Rio de Janeiro: Seafro, 1994.

NOGUEIRA, J.C. *Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular – Série Pensando o Negro em Educação*. Editora Atilénde (Núcleo de Estudos Negros). Florianópolis, 2002.

ZIECH, Jacó; MENUZZI, Jean Mauro. Casamento homoafetivo com fundamento no direito contramajoritário. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIX, n. 149, jun 2016.

Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17331>. Acesso em: set.2016.

---

[i] TAIS LEVULIS é acadêmica do Curso de Letras Inglês da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI-FW. Bolsista PIIC. Contato: tais-levulis@hotmail.com.

[ii] DENISE ALMEIDA SILVA é Professora Doutora em Letras (UFRGS), e docente do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI /FW, no PPGL e Graduação. Contato: dnsalmeidasilva@gmail.com.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Arial,
formato e-book, pdf, em dezembro de
2017.