

José Flávio da Paz (Org.)

SUBJETIVIDADES, CULTURALIDADES, SEUS PREFIXOS E SUFIXOS



aspectos educativos, artísticos e literários

SUBJETIVIDADES, CULTURALIDADES, SEUS PREFIXOS E SUFIXOS

~aspectos educativos, artísticos e literários ~

1ª Edição

José Flávio da Paz
(Organizador)

SUBJETIVIDADES, CULTURALIDADES, SEUS PREFIXOS E SUFIXOS

~aspectos educativos, artísticos e literários ~

1ª Edição

José Flávio da Paz
(Organizador)

Joinville/SC
Clube de Autores Publicações S/A
2020

Copyright © 2020 – Todos os direitos reservados ao organizador.

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste livro só é autorizada pelo organizador. A violação dos direitos do autor, conforme Lei nº 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Coordenação Editorial: Casa Literária Enoque Cardozo

Ficha catalográfica

Subjetividades, culturalidades, seus prefixos e sufixos: aspectos educativos, artísticos e literários. / 1º edição. Organização José Flávio da Paz – Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2020.

356 p.

ISBN: 978-65-87128-56-6

1. Literatura. 2. Arte. 3. Interdisciplinaridade. 4. Educação. I. Paz, José Flávio da.

NOSSO CONSELHO EDITORIAL e CIENTÍFICO:

Carlos André Lucena da Cruz (Estácio-RN/Brasil); Deise Leite Bittencourt Friedrich (IFRS/Brasil); Ederson Luís Silveira (UFSC/SE-Brasil); Eva Cristina Francisco (IFSP/Brasil); Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA/Brasil); Gueidson Pessoa de Lima (IFRN/Brasil); José Eduardo Martins de Barros Melo (UNIR/Brasil); José Flávio da Paz (UNIR/Brasil); Paula Raphaele Soares Pompeu (Estácio-RN/Brasil); Rafael Ademir Oliveira de Andrade (UNISL/Brasil); Walnice Aparecida Matos Vilalva (UNEMAT/Brasil)



Clube de Autores Publicações S/A - CNPJ: 16.779.786/0001-27
Rua Otto Boehm, 48 Sala 08, América - Joinville/SC, CEP 89201-700
www.clubedeautores.com.br

atendimento@clubedeautores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 09

O LÚDICO NO PROCESSO PEDAGÓGICO NA
EDUCAÇÃO 11

Andréia Maria de Jesus Ferreira

Leila Cristina Gonçalves

“FUGA”, DE FERNANDO SABINO: REFLEXOS DA
CONTEMPORANEIDADE 23

Ângela Maria da Silva Elias

Aroldo José Abreu Pinto

A DIALOGICIDADE DO DISCURSO LITERÁRIO NO
CONTO “TCHAU”, DE LYGIA BOJUNGA 39

Antonia Rodrigues da Cruz

Aroldo José Abreu Pinto

FOGATA E BORRALHO: TRADUÇÕES INTERSEMIÓTICAS
DO CONTO A FOGUEIRA DE MIA COUTO 59

Bento Matias Gonzaga Filho

ENTRE O SONHO E A VIOLÊNCIA: A IMAGEM DA
MULHER E A TRANSGRESSÃO POÉTICA EM “A LÍNGUA
DO P” (1974), DE CLARICE LISPECTOR 77

Carolina Lobo Aguiar

AS MENINAS EM “MEIO SOL AMARELO”, DE
CHIMAMANDA ADICHIE: ANÁLISE NA PERSPECTIVA
DE GÊNERO E DOS PÓS-COLONIALISMO 103

Francisca Lusía Serrão Ferreira

Marília Lima Pimentel Cotínguiba

O ESPAÇO DO MITO E DO SENSUALISMO EM TERÊZA
TENÓRIO 121

Eduardo Martins de Barros Melo

Maria Elizabete Sanches

A DOCÊNCIA E O CONCEITO DE MODELOS MENTAIS:
UM ENSAIO 137

José Flávio da Paz

Ricael Spirandeli Rocha

DIREITO, LITERATURA E AMAZÔNIA: PROJEÇÕES DE
RESISTÊNCIA INDÍGENA NAS OBRAS DE MÁRCIO
SOUZA E MILTON HATOUM 149

Júlio César Barreto Rocha

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Reny Gomes Maldonado

Najila Andrielly dos Santos Melo

Fernanda Ellen Klein Nordt

RICARDO RAMOS E UM ESTILO PRÓPRIO 177

Liliane Lenz dos Santos

Eliany Lenz Wiirzler

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE OS MARCOS LEGAIS
INSTITUÍDOS A PARTIR DE 1990 199

Luanne da Costa Modesto

José Francisco Feitosa Soares

Pâmela Priscila Vale de Souza

REDES DE SIGNIFICAÇÃO EM “AMOR”, DE CLARICE
LISPECTOR: DIÁLOGOS COM A FILOSOFIA 223

Luciana Raimunda de Lana Costa

Aroldo José Abreu Pinto

TESSITURAS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA RIBEIRINHA
AMAZÔNIDA DE RONDÔNIA EM MOMENTO DE
PANDEMIA MUNDIAL 247

Maria Auxiliadora Gomes de Freitas

Maria do Socorro Gomes Freitas

BOI “RISO DA MOCIDADE”, DA REGIÃO NORDESTE, E
“BOI GARANTIDO”, DA REGIÃO NORTE: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA DE SUAS TOADAS 267

Maria Teresa P. de Sousa

Vera Lúcia C. da Silva

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA: UM ENSAIO SOBRE A CENTRALIZAÇÃO
DO ALUNO NO PROCESSO EDUCACIONAL 291

Ricael Spirandeli Rocha

José Flávio da Paz

A INVISIBILIDADE DO NEGRO NA SOCIEDADE
BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA CRÔNICA “OUSADIA”,
DE FERNANDO SABINO, A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA SOCIAL 301

Rute Barboza da Silva

INTERAÇÕES VERBAIS DE CARÁTER AGRESSIVO EM
COMENTÁRIOS NO YOUTUBE: UMA ANÁLISE ATRAVÉS
DA LINGÜÍSTICA DE CORPUS 317

Viviane Carlos de Oliveira Tavares Campos

Deise Leite Bittencourt Friedrich

Marcos Roberto Machado

Sônia Regina Nascimento Horn

POLÍTICAS MIGRATÓRIAS E DESAFIOS PARA A
INCLUSÃO SOCIAL E LABORAL DE VENEZUELANOS . 339

Carlos Eduardo Parente de Souza

Jeferson Aparecido lima de Oliveira

Odete Burgeile

APRESENTAÇÃO

A obra **Subjetividades, culturalidades, seus prefixos e sufixos: aspectos educativos, artísticos e literários** é mais uma, entre as dezenas iniciativas técnico-científica que temos empreitado em prol da socialização de saberes, conhecimentos e informações nas áreas das Ciências Humanas, Letras, Linguística e Artes.

Reunimos pesquisadores, professores, acadêmicos, escritores e poetas brasileiros que versaram sobre temas altamente pertinentes, em especial em tempos de isolamento social e de COVID-19.

Isto nos prova que a ciência, a leitura e a pesquisa resistem por meio de nós, seres humanos, sensíveis, comprometidos e preocupados em construir dias melhores, mais justos e equitativos para todos e todas.

Você, leitor ou leitora, tem em mãos um excelente recurso composto de dois ensaios, um projeto e dezoito artigos resultantes de leituras, análises e opiniões que propiciarão reflexões e conduzirão a discussões sobre ludicidade, identidades, culturas, processos de ensinâncias e aprendizagens, bem como, questões referentes ao direito, as legislações aplicadas à educação e à inclusão socioeducacionais, de gênero, negritude, pós-colonialismo, estudos referentes à poesia de autoria feminina e outros temas importantes e atuais.

Desse modo, espera-se contribuir com a formação cidadã, crítica e participativa, além de incentivar novas investidas rumo a um fazer científico que esteja a serviço da cooperação e solidariedade humana.

Boa leitura! Bons Estudos!

O Organizador.

O LÚDICO NO PROCESSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO

Andréia
Maria de
Jesus
Ferreira

Leila
Cristina
Gonçalves

Palavras-chave:

Lúdico;
Criança;
Brincadeira.

RESUMO

O lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo. Nesse sentido, esse trabalho tem a finalidade de compreender a inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento global. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica e elencaram-se assuntos pertinentes para esse entendimento. Desse modo, foi explanado sobre a história do brincar, o lúdico na educação infantil e a importância do brincar. A partir dessas ideias houve um entendimento de que as brincadeiras com objetivo pedagógico favorecem o processo de ensino-aprendizagem e tornam o sujeito mais consciente de seu papel na sociedade.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação. Abrange atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. É livre de pressões e avaliações.

Segundo Negrine (2000) a capacidade lúdica está diretamente relacionada a sua pré-história de vida. Acredita ser, antes de qualquer coisa, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida.

A escola e o educador atuam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico, de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas que respaldem o seu percurso na escola.

Desenvolver o lúdico no contexto escolar exige que o educador tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como entender que o repertório de atividades deve estar adequado as situações.

De acordo com Caillois (1986), o caráter gratuito presente na atividade lúdica é a característica que mais a deixa desacreditada diante da sociedade moderna. Entretanto, enfatiza que é graças a essa característica que permite que o sujeito se entregue à atividade des preocupadamente.

Assim, o jogo, a brincadeira, o lazer enquanto atividades livres, gratuitas são protótipos daquilo que representa a atividade lúdica e longe estão de se reduzirem apenas a atividades infantis.

Já Freinet (1998), denomina de "Práticas Lúdicas Fundamentais" não o exercício específico de alguma atividade, pois ele acredita que qualquer atividade pode ser corrompida na sua essência, dependendo do uso que se faz dela.

A ludicidade é portadora de um interesse recíproco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo, nos quais mobilizam esquemas mentais, ativando as funções psico-neurológicas e as operatórias - mentais estimulando o pensamento.

De acordo com Feijó (1992), através do lúdico e de sua história são recuperados os modos e costumes das civilizações. Com o lúdico existem possibilidades que oferece à criança a capacidade de revelar as contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil quando da interpretação do brinquedo; travar contato com desafios, buscar saciar a curiosidade de tudo, conhecer; representar as práticas sociais, liberar riqueza do imaginário infantil; enfrentar e superar barreiras e condicionamentos, ofertar a criação, imaginação e fantasia, desenvolvimento afetivo e cognitivo

Sabemos que o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

A finalidade deste trabalho é apontar a importância do lúdico como proposta pedagógica, pois a criança só aprende o que lhe dá prazer.

2. OBJETIVOS GERAIS

Demonstrar a importância da inserção de jogos

lúdicos, como um modelo prático de vivência e consciência, visando uma melhor prática no desenvolvimento da criança.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a importância do lúdico no ensino das crianças com o intuito de ter uma sociedade que se volte para esse trabalho.
- Perceber as possibilidades e os limites das crianças, a partir de trabalhos que mobilizem a prática desenvolvida no dia a dia de cada uma delas.
- Realizar atividades utilizando instrumentos práticos e teóricos nas atividades das crianças.

3. DESENVOLVIMENTO

A educação lúdica sempre esteve presente em todas as épocas entre os povos e estudiosos, sendo de grande importância no desenvolvimento do ser humano na educação infantil e na sociedade. Os jogos e brinquedos sempre estiveram presentes no ser humano desde a antiguidade, mas nos dias de hoje a visão sobre o lúdico é diferente. Implicam-se o seu uso e em diferentes estratégias em torno da prática no cotidiano.

Brincando, a criança vai construindo os alicerces da compreensão e utilização de sistemas simbólicos como a escrita, assim como da capacidade e habilidade em perceber, criar, manter e desenvolver laços de afeto e confiança no outro. Esse processo tem início desde o nascimento, com o bebê aprendendo a brincar com a própria mãozinha e, mais adiante, com a mãe. Assim como aos poucos vai coordenando, agilizando e dotando seus gestos de intenção e precisão progressivas, vai aprendendo

a interagir com os outros, inclusive com seus pares, crescendo em autonomia e sociabilidade. (OLIVEIRA, 2002).

Para a criança, as brincadeiras proporcionam um estado de prazer, o que leva à descontração e, conseqüentemente, ao surgimento de novas ideias criativas que facilitam a aprendizagem de novos conteúdos e interações conscientes e inconscientes, favorecendo a confiança em si e no grupo em que está inserida.

Segundo Kishimoto (1998) e Santos (2001), o equilíbrio entre as duas funções, lúdica e educativa, é o objetivo do jogo educativo, ressaltando ainda que a corrente que trata de uma função educativa defende que, através do jogo, se apresentam possibilidades de ensinar por meio de diferentes aspectos.

De acordo com Santos (2001), em seu estudo sobre o mapeamento cerebral, foi detectado que o brincar está localizado no quadrante superior do hemisfério direito do cérebro.

Segundo Macedo (2001), o ato de buscar e apropriar-se dos conhecimentos para transformar exige dos educandos atitudes que constituem a essência psicológica da educação lúdica – indagação, participação, esforço, criação etc. – ações essas opostas às condicionantes da pedagogia dominadora e neutralizante – passividade, alienação, submissão etc.

Já Machado (1995), qualquer que seja o lúdico, existe outra dimensão, chamada pelo autor de alegórica, associada às significações metafóricas, que se sobrepõe às demais e que vem sendo pouco explorada pelos educadores.

Diante disto, a escola precisa se dar conta que através do lúdico as crianças têm chances de crescerem e se adaptarem ao mundo coletivo. O lúdico deve ser

considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento ou como forma de descarregar tensões, mas também como uma forma de penetrar no âmbito da realidade, inclusive na realidade social.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2000).

Por meio de uma brincadeira de criança, pode-se compreender como ela vê e constrói o mundo o que ela gostaria que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que tem dificuldade de traduzir em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, embora ela e os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando participa de uma brincadeira, em parte para preencher momentos vagos, sua escolha é motivada por processos internos, desejos, problemas, ansiedades. O que se passa na mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo que não a entendemos.

No brincar a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário. Assim, na brincadeira de faz-de-conta, as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade. Nesse sentido, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento.

Deste ponto de vista, aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado

adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2002).

O jogo permite a expressão ludocriativa, podendo abrir novas perspectivas do uso dos códigos simbólicos. Mas, para que estas ideias se consolidem, é importantíssimo compreender os diferentes estágios de desenvolvimento mental infantil e adequar os brinquedos às potencialidades das crianças e, sobretudo, buscar diversificá-los com o objetivo de explorar novas inteligências e áreas ainda não desenvolvidas.

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

As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância de o professor conhecer a teoria de Vygotsky. No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

Pelo ato de brincar, a criança pode desenvolver a confiança em si mesma, sua imaginação, a autoestima, o autocontrole, a cooperação e a criatividade, o brinquedo revela o seu mundo interior e leva ao aprender fazendo. A escola que respeitar este conhecimento de mundo prévio da criança e compreender o processo pelo qual a criança passa até alfabetizar-se, propiciando-lhe enfrentar e entender com maior tranquilidade e sabor os primeiros anos escolares poderá ser considerado um verdadeiro ambiente de aprendizagem.

4. JUSTIFICATIVA

Na Educação Infantil e 1º ano, as crianças compartilham um conjunto de situações regulares em sua forma e frequência, que envolvem ações estruturantes para o bem-estar das crianças na escola e para a progressiva construção de valores significativos na interação social, como a autonomia e a cooperação. Propor um espaço para brincar e conviver com os outros, a Educação Infantil e 1º ano destacam a interação com os diversos aspectos da cultura como eixo estruturante da aprendizagem nesse segmento escolar.

Os jogos são instrumentos lúdicos de aprendizagem que de forma agradável e eficaz proporcionam velocidade no processo de mudança de comportamento e aquisição de novos conhecimentos. Aprender jogando é a maneira mais prazerosa, segura e atualizada de ensinar. Desta forma os alunos da sala de recursos estão, de maneira lúdica, através de jogos em sala de aula aprendendo de forma diferenciada.

Nos dias atuais não vemos mais isto acontecer, pois ninguém mais tem tempo para brincar com seus filhos, o que se vê é cada vez mais um número maior de escolinhas

de esportes, escolas de línguas, de computação, de danças, entre outras. Não há mais como ausentar o lúdico do processo pedagógico, pois ele é o agente de um ambiente motivador e coerente. Ao se separar as crianças do ambiente lúdico estão automaticamente ignorando seus próprios conhecimentos, pois quando a criança entra na escola ela já possui muitas experiências que lhes foram proporcionadas através das brincadeiras e do jogo.

Não devemos negar que a escola tenha também o seu lado sério, o problema é a forma pela qual ela interage com as crianças. O fato de apresentar-se séria não quer dizer que ela deva ser rigorosa e castradora, mas que ela consiga penetrar no mundo infantil para a partir daí, poder desempenhar a sua real função de formadora afetivo intelectual. É necessário que a mesma valorize a seriedade na busca do conhecimento, resgatando o lúdico, o prazer do estudo, sem, contudo, reduzir a aprendizagem ao que é apenas prazeroso em si mesmo.

Como nos diz Santo Agostinho apud Santos (1997, p. 45): "o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas exercem um papel importante na aprendizagem das crianças. Os professores atestam que é possível reunir dentro da mesma situação, o lúdico e o educar.

É necessário que as escolas sensibilizem no sentido de desmistificar o papel do lúdico, que não é apenas um passatempo, mas sim uma ferramenta de grande valia na aprendizagem em geral, inclusive de conteúdo, pois

propõe problemas, cria situações, assume condições na interação, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança.

Desse modo, entende-se que a vivência lúdica no contexto escolar abre caminhos para a integração de vários aspectos do ser humano, bem como na esfera emocional, corporal, cognitiva, espiritual, e possibilita cada sujeito participativo (aluno e professor) a se perceber enquanto um ser único e relacionar-se melhor consigo mesmo e com o mundo, o que implica um enfrentamento mais autêntico frente às suas dificuldades.

A importância do lúdico está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar, situações de solução de problemas. Assim, ela é colocada diante de atividades que lhe possibilitará conhecer a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados no futuro.

6. REFERENCIAS

NEGRINE, A. O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância à terceira idade. In SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vertigo**. México: Fondo de Cultura económica, 1986.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. 1ª ed. São Paulo-SP : Martins Fontes,1998.

FEIJO, O. G. **O corpo e movimento: Uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape,1992

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. – Petrópolis: Vozes, 2001.
- MACEDO, L. **Quatro Cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. 2001.
- MACHADO, M. M. **O Brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1995.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. - Rio de Janeiro: Loyola, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SANTOS, S. M. P. **O Lúdico na formação do educador**. 4. ed. Petrópolis-RS: Vozes, 1997.

“FUGA”, DE FERNANDO SABINO: reflexos da contemporaneidade

Ângela
Maria da
Silva Elias¹

Aroldo
José Abreu
Pinto²

Palavras-chave:

*Narrativa;
crônica;
Fernando Sabino*

RESUMO

No trabalho de pesquisa ora apresentado propõe-se a análise da crônica “Fuga”, de Fernando Sabino, tendo em vista a importância do gênero para a representação da essência humana no mundo contemporâneo. O trabalho evidencia as cenas do cotidiano presentes na crônica, destacando como, numa linguagem simples, mas permeada de significados, Fernando Sabino patenteia, na narrativa escolhida, um conflito entre pai e filho. Essa temática toma como mote as consequências que a ausência paterna pode causar devido à deficiência das relações no ambiente familiar na modernidade.

[...] a literatura nos mostra o homem com uma veracidade que as ciências talvez não têm. Ela é o documento espontâneo da

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual do Mato Grosso. E-mail: angellias@hotmail.com

² Doutor em Letras pela UNESP/Assis-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação

P.S.: Este trabalho está inserido em um projeto mais amplo realizado junto ao acervo do escritor Ricardo Ramos e denominado “Acervo de Ricardo Ramos: disponibilização e organização de 1975 - 1980”, financiado pela UNEMAT/PRPPG e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq – Brasil.

*vida em trânsito. É o depoimento vivo,
natural, autêntico.*

(MEIRELES, 1929, p. 23)

No cenário contemporâneo, a literatura traz à tona temáticas que evidenciam o cotidiano familiar. Abordar a questão da ausência paterna na formação da criança, por meio da crônica jornalístico-literária, leva-nos a pensar no potencial da narrativa desenvolvida e no diálogo crítico estabelecido na crônica “Fuga”, de Fernando Sabino. O texto fora publicado pela primeira vez no *Jornal do Brasil*, em 1959, período final do governo Juscelino Kubitschek. Nesta época, Juscelino tinha como objetivo investir no crescimento industrial do país. As metrópoles começam a sofrer os ajustes e as consequências desse crescimento. Diante disso, a crônica “Fuga” traz elementos importantes que nos ajudam, de certo modo, a compreender a ausência paterna nesse contexto, uma vez que a estrutura familiar também sofre certos abalos com a necessidade de trabalho intermitente do casal.

Ainda hoje, reunir a família é privilégio para poucos. O crescimento da indústria e a ampliação do mundo tecnológico tem consumido o tempo das pessoas de maneira geral e, com isso, proporcionalmente e involuntariamente aumenta o distanciamento entre essas pessoas. No passado, quando o acesso à televisão era apenas para famílias mais abastadas, esse contato familiar parecia ser mais presente, pois as famílias se reuniam para contar histórias ou simplesmente para rodear-se de boas conversas. Com a evolução da tecnologia e o desenvolvimento dos meios de comunicação, os membros das famílias têm se distanciado. Outro detalhe que provocou o distanciamento familiar deu-se pelo fato da conquista do espaço da mulher na sociedade,

principalmente no mercado de trabalho. Nesse cenário é que se apresenta a crônica “Fuga”, ilustrando, de certa forma, os elementos sociais expostos acima, pois uma das características da literatura certamente é a de contribuir e cooperar com a representação das vicissitudes humanas.

Jorge de Sá (1985, p. 22) afirma que “a crônica deve escolher um fato capaz de reunir em si mesmo o ‘disperso conteúdo humano’, pois só assim ela pode cumprir o antigo princípio da literatura: ‘ensinar, comover e deleitar’”.

A narrativa, permeada por diálogos, apresenta características de um texto corriqueiro, mas, ao mesmo tempo, exige um leitor participativo na observação dos elementos que perfazem e constituem a linguagem. Isso porque a crônica “Fuga”, de Fernando Sabino, apresenta uma narrativa curta e uma linguagem simples com cenas do cotidiano. Nesse contexto, insere as marcas de ausência dos pais na vida dos filhos. O enredo apresenta, portanto, a história de um pai que trabalha em casa numa máquina de escrever. Depreende-se que a personagem seja um escritor ou jornalista. Então, o filho de apenas três anos de idade começa a empurrar uma cadeira, fazendo muito barulho, o que incomoda profundamente o chefe de família. O pai repreende o filho e este, aborrecido pela falta de atenção, decide ir embora de casa. O garoto reúne seus brinquedos e leva somente o que é necessário. Algum tempo depois, na ausência da mãe, o pai fica preocupado com o silêncio e sai desesperado à procura do garoto e o encontra na rua às voltas com grande perigo de ser atropelado. O pai visualiza a cena da freada brusca de um ônibus. Há um momento de tensão, embora o menino se salve. Ao retornar para casa, o pai continua o trabalho, mas o filho diz que vai continuar a arrastar a cadeira. O ciclo se repete e o desejo de atenção do garoto não se realiza.

Fica claro pelo resgate rápido da trama que há toda uma concepção de mundo e da sociedade moderna por detrás da simples narração dos fatos. Tanto em relação à forma, quanto ao conteúdo, há algo bastante comum ao que costumamos denominar de crônica. Senão vejamos. Para Antônio Cândido (1992, p. 13), a crônica.

Por meio dos assuntos da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata a perfeição.

Note-se a perfeição discreta da qual nos fala Cândido ao destacar essa linguagem tão natural que se insinua pelos flashes do cotidiano, aproximando o leitor da realidade que costuma vivenciar ou testemunhar diariamente.

Conforme já dissemos, o texto foi veiculado no *Jornal do Brasil*, um meio de comunicação de consumo rápido. Dessa forma, observa-se que “a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada”

(CÂNDIDO, 1992, p 14). Essa relação pode ser consolidada com a análise do texto.

A crônica “Fuga”, apresenta uma narrativa em terceira pessoa marcada por um diálogo entre o pai e o filho. Ela inicia com a voz do narrador dizendo: “Mal o pai colocou o papel na máquina, o menino começou a empurrar uma cadeira pela sala, fazendo um barulho infernal” (SABINO, 1978). A marca do advérbio “mal” denota registro de tempo e a máquina, por sua vez, o exercício do trabalho que exige uma grande concentração. Esses dois vocábulos justapostos demarcam alguns dos valores sociais mais prezados: a necessidade de resolver as coisas com pressa. Há como que uma “coisificação” do humano. Os homens passam a ser meros instrumentos para cumprir metas e atender aos anseios dos donos do capital, esquecendo-se das relações humanas. Com essa concepção, o texto nos remete ao período pelo qual o Brasil passava, em 1959; época em que houve um crescimento no setor industrial e possivelmente o trabalho com a máquina se destacava. Se correlacionarmos a situação do país ao contexto da crônica, veremos certamente a configuração de uma relação malsucedida com a atitude do filho ao empurrar a cadeira e fazer um barulho infernal e a incapacidade do pai em notar a situação em que se encontra. Aqui se contempla uma cena do cotidiano em tempos modernos, talvez observada pela presença da máquina de escrever e o local de trabalho do pai no ambiente da casa, numa sala, espaço considerado familiar. Essa imagem construída inicialmente representa que “a crônica por ser leve e acessível, talvez comunique mais do que um estudo intencional a visão humana do homem na sua vida de todo dia” (CÂNDIDO, 1992, p 19).

Nos desdobramentos da crônica é de se notar também o diálogo iniciado com a criança, assinalando a

autoridade paterna com a marcada voz do pai dizendo para o menino cessar o barulho. Em seguida, o narrador se apresenta, narrando que, com apenas três anos, o filho sabia reagir como homem ao impacto das grandes injustiças paternas. Parece surreal imaginar a cena de um garoto dessa idade com senso crítico, mas nesse trecho a beleza da literatura está estampada no gênero: “a impressão do leitor é de divertida simplicidade que se esgota em si mesma; mas por trás está todo o drama” (CÂNDIDO, 1992, p 18). Ou seja, o filho denuncia a ausência de atenção e tudo fica muito patente porque percebe-se que o pai não tem tanta autoridade assim como parece sugerir inicialmente. O menino nega que está fazendo barulho e é perceptível nas entrelinhas que seu desejo era de um pouco da atenção do pai, mas este ainda não compreende a aparente necessidade do menino. A quebra do comum ocorre com o fato de o filho não ser correspondido e tomar a decisão de ir embora. Há neste momento, portanto, um chamamento direto para que o leitor seja participe da situação e acompanhe a aventura do garoto para despertar maior atenção do pai. Uma boa pitada de humor se apresenta e torna a narração leve, mas ao mesmo tempo dramática pelas cenas que suscita.

Diante desse texto muito bem elaborado, podemos observar as características do gênero crônica e exemplificar como este ajuda a compreender o comportamento humano. Observe-se o que acontece na cena a seguir:

Distraído, o pai não reparou que ele juntava ação às palavras, no ato de juntar do chão suas coisinhas, enrolando-as num pedaço de pano. Era a sua bagagem: um caminhão de plástico com apenas três rodas, um resto de biscoito,

uma chave (onde diabo meteram a chave da dispensa? – a mãe mais tarde irá dizer), metade de uma tesourinha enferrujada, sua única arma para a grande aventura, um botão amarrado num barbante. (SABINO, 1978).

Além do tom bem-humorado, como já ressaltamos, Fernando Sabino imprime um ar de espontaneidade e, nesse fragmento apresenta, numa linguagem simples, uma cena densa carregada de significados mais profundos. Ao analisar a expressão, “junta ação às palavras”, o narrador cativa a atenção do leitor no ato de “juntar as coisinhas”, pois o diminutivo nessa expressão mostra que são elementos pequenos diante do que ele de fato gostaria de ter. O filho sai de casa, mas precisa levar consigo aquilo que o faz companhia em seu cotidiano. Percebe-se que, ao enrolar suas coisinhas, está buscando proteção, aconchego, atenção. E a sua bagagem é um caminhão de plástico com apenas três rodas, um resto de biscoito e a metade de uma tesoura enferrujada. É notório que essa bagagem está desfalcada. Um dos seus brinquedos favoritos, por exemplo, está faltando: uma roda que é essencial para o funcionamento deste. Nesse contexto, a ficção se enche de significação e corrobora com a realidade, relacionando a ausência da família com a incompletude dos objetos e levando o leitor a reflexão da ausência de valores de uma sociedade moderna. A tesourinha enferrujada pela metade parece querer mostrar os sinais de um tempo obscuro, marcado pela ausência do todo, da família reunida, da hora do lazer, da mesa posta, enfim, da “ferrugem” que cada vez toma conta das relações.

Há de considerar que em tempos modernos as mães trabalham para ajudar no sustento da casa e talvez não preparam psicologicamente os filhos para enfrentarem o mundo sozinhos. Na narrativa, o menino certamente não tem discernimento da relação de tempo e, por fim, sua possível arma para a fuga é um botão amarrado num barbante. Indo muito além, podemos fazer referência ao cordão umbilical, a ligação da criança com a mãe, com o pai e com a casa que, uma vez cortada, só resta a fuga daquele ambiente.

Fernando Sabino parece querer demonstrar que na vida tudo é motivo de experiência e reflexão e, portanto, matéria também da crônica, da ficção, apesar de sua aproximação com o jornalismo. Talvez seja o que a torne simples e ao mesmo tempo poética, uma vez que as cenas do cotidiano exprimem a essência humana e reiteram as marcas características da literatura. Para voltarmos com olhos mais efêmeros à vida, é necessário um mergulho nos ensinamentos que a literatura proporciona. A crônica “Fuga” faz isso com maestria.

Retomando ainda mais um trecho da narrativa, o barulho que o garoto faz cessa. Nesse momento, destaca-se um elemento importante que chama a atenção do pai diante das inúmeras reações do filho. Vejamos:

A calma que baixou então na sala era vagamente inquietante. De repente, o pai olhou ao redor e não viu o menino. Deu com a porta da rua aberta, correu até o portão:

– Viu um menino saindo desta casa? – gritou para o operário que descansava diante da obra do outro lado da rua, sentado no meio-fio.

– Saiu agora mesmo com uma trouxinha – informou ele. (SABINO, 1978).

Tomamos mais esse fragmento para destacar que na linguagem expressa acima há um paradoxo a partir do jogo de palavras “vagamente e inquietante”. O ambiente causa estranhamento, o barulho era intenso e de repente cessa. O pai incomodado com o silêncio olha a porta aberta e vai até a rua, mas não encontra o filho. Chega o desespero e grita para o operário, que descansa no outro lado da rua, se ele havia visto um menino. Este responde que tinha saído com uma trouxinha. Essa trouxinha revela mais que a coragem e ousadia do garoto. Num flash do cotidiano, com certa pitada de humor, a criança ganha a atenção, afinal, uma criança de três anos fugindo com sua trouxinha parece uma cena engraçada. Remete-nos ao “ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior consequência” de que nos fala Antonio Candido (1992, p 17). Essa despreocupação instiga-nos a refletir no cenário social sobre os desapegos emocionais, considerando os conflitos existentes entre pais e filhos numa geração que sofre a perda da família, a falta de um lar, até mesmo a ausência de uma educação de qualidade. Ao leitor não cabe mais o papel de passividade.

Pensar a crônica no âmbito da literatura é “transformá-la em algo íntimo com relação à vida de cada um” (CÂNDIDO, 1992, p 14). A fuga do menino foi registrada com marcas de coragem e autenticidade. Pelo caminho foram deixados vestígios da falta de atenção. Na sequência acompanhe o clímax da história.

Correu até a esquina e teve tempo de vê-lo ao longe, caminhando cabisbaixo ao longo do muro. A trouxa, arrastada no chão, ia deixando pelo caminho alguns de seus pertences: o botão, o

pedaço de biscoito e – saíra de casa prevenido – uma moeda de 1 cruzeiro. Chamou-o, mas ele apertou o passinho, abriu a correr em direção à Avenida, como disposto a atirar-se diante do ônibus que surgia a distância.
– Meu filho, cuidado! (SABINO, 1978).

No momento da fuga o menino arrasta a trouxa no chão e alguns de seus pertences são deixados pelo caminho, como o botão, que pode nos remeter a questão da maternidade, pois este está amarrado num barbante, lembrando um cordão umbilical que vai se rompendo, vai ficando pelo caminho. O narrador, por meio dessa cena imagética, demonstra a coragem da criança numa fase tão imatura, mas que apresenta atitudes de uma pessoa adulta. Há como que um choque de representações para que o leitor possa se aproximar da criança, intensificando os sentimentos de abandono pelos quais passam as crianças na agitada vida das grandes cidades.

Há também a informação sobre a moeda de um cruzeiro como forte indício dessa necessidade do homem na busca de subsistência. O que poderia representar a liberdade ou segurança do menino, pois o narrador diz que ele sai de casa prevenido. O tom cômico da situação remete ainda mais o leitor para a perenidade das relações no dia a dia, marcadas pela posse do dinheiro. Quando o pai chama o menino, ele continua fugindo e, dessa vez, sai correndo como que a atirar-se na frente de um ônibus. Note-se como vão se agregando as cenas de maneira que o cômico toma ares de seriedade, até de tragédia, porque resgata fatos com os quais nos deparamos na sociedade contemporânea, ou seja, crianças e jovens que fariam qualquer coisa para ter a atenção paterna.

No conto, o pai age com cautela chamando energicamente o filho, mas agora com a voz mais suave. É facilmente notável a comparação com nossos dias e as atitudes possivelmente equivocadas dos pais relacionadas a educação dos filhos, pois a correria dos tempos modernos dificulta a qualidade do tempo dedicado entre pais e filhos. Sabemos que alguns tentam suprir as carências com bens materiais, brinquedos e outros utensílios. No contexto da narrativa, observa-se criticamente que o pai toma consciência da situação. Vejamos o encontro entre pai e filho na cena seguinte:

O ônibus deu uma freada brusca, uma guinada para a esquerda, os pneus cantaram no asfalto. O menino, assustado, arrepiou carreira. O pai precipitou-se e o arrebanhou com o braço como a um animalzinho:

- Que susto que você me passou meu filho
- e apertava-o contra o peito, comovido.
- Deixa eu descer, papai. Você está me machucando.

Irresoluto, o pai pensava agora se não seria o caso de lhe dar umas palmadas:

- Machucando, é? Fazer uma coisa dessas com seu pai.
- Me larga. Eu quero ir embora. (SABINO, 1978).

O narrador descreve uma cena muito forte. A freada brusca remete ao perigo que a criança corre, pois os pneus se arrastam no asfalto. A imagem, carregada de significados, nos é trazida de forma muito abrupta, tal qual a cena como um todo. Logo após, o pai abraça o filho

com todo carinho do mundo, comovido, mas o garoto não retribui e pede para deixá-lo descer. Neste momento, o pai se irrita e até pensa em dar-lhe umas palmadas, pois estava ainda assustado com a atitude do filho. O garotinho diz convicto que quer ir embora de casa. Essa vontade de ir embora está relacionada ao desejo de fuga do ambiente em que estava inserido na casa. É sabido que toda criança gosta de atenção e cuidado. Para o leitor, o que fica é a delicadeza da cena. A criança é identificada, inclusive, a um animalzinho que certamente necessita de atenção, cuidados e apoio. Nesse sentido, o leitor está diante de um momento catártico: “a infância constitui um domínio privilegiado da evasão literária perante os tormentos e desilusões” (AGUIAR E SILVA, 1976, p.105). Temos a impressão que Fernando Sabino usou a personagem infantil para ir além do texto, visando alcançar a beleza estética da literatura, mas ao mesmo tempo demonstrando toda a realidade narrada. O desfecho da narrativa é surpreendente:

Trouxe-o para casa e o largou novamente na sala – tendo antes o cuidado de fechar a porta da rua e retirar a chave, como ele fizera com a da dispensa.

– Fique aí quietinho, está ouvindo? Papai está trabalhando.

– Fico, mas vou empurrar esta cadeira.

E o barulho recomeçou. (SABINO, 1978).

A cena mostra o pai com um alívio na alma por ter encontrado o filho. É interessante notar que, na sua volta para casa, o homem toma o cuidado de fechar a porta para o menino não fugir novamente. A repreensão que ele poderia ter feito no meio da rua, na hora do susto, da

freada brusca do ônibus, é reservada para ser realizada dentro de casa, no ambiente inicial da narrativa. Entretanto, a situação não irá mudar porque, afinal, o pai repete a mesma ordem inicial e retoma a mesma rotina de trabalho. O que muda, porém, é a tolerância, pois com a porta fechada, sem acesso a chave, o garotinho diz que ficará em silêncio, mas que continua empurrando a cadeira. Em outras palavras, a necessidade de atenção continua. A crônica termina com o verbo recomeçar, ratificando que o ciclo da falta de atenção com o garoto não se resolvera.

Caminhando para o fechamento de algumas das reflexões aqui esboçadas, vale considerar, portanto, que a crônica contemporânea está sempre muito próxima dessa naturalidade ou dessa singeleza do cotidiano. Porém, também fica mais fácil observar ainda que há outras verdades por detrás dos véus dos textos.

A capacidade de simpatia humana eis a condição primordial para alguém exercer a crônica de modo plausível. E, por isso mesmo, o estilo do cronista deve tender para as formas simples e, sobretudo, para o tom comunicativo, de conversa, de bate-papo. Por esse modo haverá sempre possibilidade de um diálogo mais ou menos permanente entre o cronista e o leitor (COUTINHO, 1971, p.121).

Assim, compreende-se que a linguagem simples e clara de Fernando Sabino traz à tona uma denúncia comum nos dias atuais. O número três aparece para registrar a idade do menino e também para referir-se ao brinquedo, um caminhãozinho de apenas três rodas, demonstrando que falta algo nas relações familiares. A mãe não faz parte da cena narrada e não é feita nenhuma

menção a ela. O pai, preso aos seus afazeres, não se chega ao menino. Tudo o que o menino quer é um pouco de atenção.

Portanto, a cena banal ganha ares de uma questão que assola a sociedade como um todo, questionando suas estruturas. A crônica em tela é um excelente exemplo dessa facilidade que a literatura possui de ir além do dito.

Antonio Candido (1985, p.10) nos lembra que determinados escritores “elaboram suas crônicas a partir do mundo, mas gerando um mundo novo, cujas leis fazem sentir melhor a realidade originária”. Fernando Sabino certamente o faz em “Fuga”, pois apresenta algumas características na crônica que chamam a atenção do leitor, ao mesmo tempo que elabora um texto ao alcance de um grande público. Alie-se a isso o veículo de circulação, o jornal. A associação do meio de comunicação de massa e a produção artística engendrada pelo ficcionista reverbera numa linguagem literária que aproxima o leitor do universo ficcional.

Enfim, a literatura, à luz de uma realidade incontestável, veste-se com uma temática, ganha corpo e significação. No exemplo aqui tomado para observação, a ausência da família na vida dos filhos provoca mudanças e desequilíbrio, trazendo consequências negativas para a sociedade. É necessário estar atento aos pequenos, pois, “como pais e mães, devemos educar e disciplinar a nós mesmos. Então, como mestres do lar, podemos ensinar nossos filhos preparando-os para herança imortal” (WHITE, 2014, p 20). As crianças são influenciadas pelas ações dos pais, portanto, a presença física, o apoio ao processo educacional e a segurança de um ambiente afetivo promove o equilíbrio na formação do ser. Fernando Sabino tematiza tudo isso e muito mais e, por isso mesmo, nos convida para a leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8.ed. Coimbra: Almedina, 1992.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 1994-221.

CÂNDIDO, Antonio. Et ali. **A crônica: o gênero, sua fixação e as transformações no Brasil**. Campinas: Ed. Da Unicamp, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudo de história e teoria literária**. São Paulo: Nacional, 1985.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In _____. **A literatura no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio; UFF, 1986 (vol. 6).

WHITE, Ellen G. **Orientação da criança: como ensinar seu filho no caminho em que deve andar**. 1ª ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2014.

MEIRELES, Cecília. **O espírito vitorioso**. Tese apresentada ao concurso da cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal em XCMXXIX.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

SABINO, Fernando et alii. **Para gostar de ler – crônicas**. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1978.

A DIALOGICIDADE DO DISCURSO LITERÁRIO NO CONTO “TCHAU”, DE LYGIA BOJUNGA

Antonia Rodrigues da Cruz ³

Aroldo José Abreu Pinto⁴

Palavras-chave:

*Conto;
Lygia Bojunga;
Dialogismo;
Leitor.*

RESUMO

O objetivo deste artigo é realizar uma análise dos elementos dialógicos presentes no conto “Tchau”, de Lygia Bojunga, contextualizando enunciados de outros autores implícitos na obra e demonstrando como esta autora utiliza elementos textuais para guiar a atividade interpretativa do leitor. Baseando-se nas reflexões de BAKHTIN (1993;1997) sobre os gêneros do discurso e o dialogismo da obra literária, identificou-se, neste objeto simbólico de uma separação conjugal, a iluminação de outras vozes que já falaram sobre o tema. A autora introduz uma visão inovadora e, optando pelo ponto de vista do leitor infanto-juvenil, interage com o mesmo, ajudando-o a conhecer melhor a si mesmo e superar as adversidades da vida.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, nível Mestrado, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Campus Tangará da Serra-MT.

⁴ Professor Orientador. Doutor em Letras pela UNESP/Assis-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Tangará da Serra-MT. Professor do Departamento de Letras, Campus da UNEMAT de Alto Araguaia-MT. e-mail: aroldoabreu@uol.com.br. Este trabalho está inserido em um projeto mais amplo realizado junto ao acervo do escritor Ricardo Ramos e denominado “Acervo de Ricardo Ramos: disponibilização e organização de 1975 - 1980”, financiado pela UNEMAT/PRPPG e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq – Brasil.

INTRODUÇÃO

O conto de Lygia Bojunga, intitulado “Tchau”, é o primeiro de seu único livro de contos, de mesmo título. A obra é constituída por quatro histórias, organizadas, cada qual, em torno de uma personagem infantil, ora menina, ora menino, ora objeto personificado, que tão bem acompanha a criança, protagonista nas narrativas da autora. Cheias de encanto, pureza, desejos e sentimentos, as personagens dos contos desta coletânea representam situações dentro do que Zilbermam (2007) chamou de “histórias que internalizam, na personagem infantil, as várias crises do mundo social” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 124) e que desencadeiam no leitor reflexões internas que o modificam, compreendendo melhor a si e ao outro.

A autora prefacia a obra, em sessão intitulada “Pra você que me lê”, revelando ao leitor o universo dialógico de sua criação: a tela *A Solitária* (1896), de Edvard Munch, pintor norueguês, nascido em Oslo em 1863. Munch retratou em suas telas temas como angústia, morte, depressão, saudade, solidão, conteúdos presentes na literatura de Lygia que, ao reproduzir *A Solitária* na capa de *Tchau*, assume estilo dialógico em sua produção e evidencia pontos de contato entre seu trabalho e o de outros.

É a partir dessa opção autoral que consideramos nesta análise, um dos conceitos mais significativos de Bakhtin, o dialogismo, a percepção do discurso de “outrem na linguagem de outrem” (1993, p. 127). O objetivo é demonstrar como Lygia Bojunga, através desse conto, ressignifica discursos anteriores aos seus, mescla gêneros discursivos e representa tendências do mundo contemporâneo, interagindo com o universo daquele leitor

que, curioso por desvendar “a história secreta” dessa narrativa (PIGLIA, 2004, p. 90), adentra ao mundo de suas leituras e a outros contextos histórico-sociais, mobilizando criticidade, empatia e sensibilidade para com o outro, em especial para com a criança e o jovem.

DA BUSCA DE APROXIMAÇÃO DA AUTORA COM SEUS POSSÍVEIS LEITORES

Nascida em Pelotas, no Rio Grande do Sul, Lygia Bojunga é reconhecida, nacional e internacionalmente, como uma das grandes escritoras brasileiras do século XX. Dividindo sua morada entre Londres e a cidade do Rio de Janeiro, sendo esta última, lugar das reminiscências de sua infância: Copacabana, o mar, a praia, as fantasias que criava para se divertir no carnaval, Lygia criou, em 2002, uma casa editorial, a Editora Casa Lygia Bojunga, para a qual resgatou, de suas antigas editoras, todos os seus livros, no intuito de abrigar nela todos os seus personagens, apoiar e desenvolver projetos que pudessem trazer mais adeptos para a leitura e o amor à Natureza (BOJUNGA, 2017, contracapa). A escritora, uma das mais reconhecidas atualmente e com farta produção ficcional, iniciou sua carreira no teatro, aos 19 anos, e este teria sido sua primeira grande paixão. No teatro, contribuiu como atriz, tradutora e autora, assim como também atuou no rádio e na televisão.

[...] naquele tempo escrever/criar personagens era, pra mim, uma forma de sobreviver e de poder construir a casa que eu queria pra morar (a Boa Liga); só depois, quando eu abracei a literatura, é que eu me dei conta que escrever/criar

personagens era muito mais que um jeito de sobreviver: era – e agora sim! – o jeito de viver que eu, realmente, queria pra mim.⁵

Dessa opção de fazer da literatura sua vida, a autora escreveu 23 livros e foi vinte vezes premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, sendo *Tchau*, reconhecida com o prêmio “O melhor para o jovem” e incluída na seleção dos melhores livros da Biblioteca Internacional da Juventude, em Munique, na Alemanha. Observamos, portanto, que a escritora procura criar um texto ficcional que anseia interagir com o leitor, incluí-lo na narrativa, conquistá-lo para a leitura de outras obras e formá-lo progressivamente rumo à emancipação leitora

No meu livro feito à mão escrevi uma introdução chamada *Pra você que me lê ...* Foi um jeito que procurei pra ir estreitando mais e mais essa relação pra mim tão gostosa: a que eu tenho com você, que me lê (BOJUNGA, 2017, p.9, grifos da autora)

Nesse recurso interativo, Lygia vai habilmente tentando aproximar o leitor para o universo criativo de sua produção ficcional, deixando claro seu amor pela leitura e pela escrita

[...] os livros que eu li e amei estão sempre por perto. Não só pra, volta e meia, dar uma namorada de olho com

⁵ Disponível em: <http://www.casalgyiabojunga.com.br/pt/lygiabojunga.html>. Acesso 23/07/2019

eles, alisar um bocadinho a lombada, fazer uma festa na capa, mas também pra, de vez em quando, convidar, vamos de novo? E lá ficarmos os dois, outra vez esquecidos do mundo, nessa tal de amarração de quem escreve e de quem lê. (BOJUNGA, 2017, p.11)

Esse trabalho de “amarração de quem escreve e de quem lê” subjaz às necessidades do mercado contemporâneo, em que, ao se configurar como uma literatura voltada para um tipo de público específico e em formação, denominou-se, segundo Lajolo & Zilberman “como criação visando a um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo” (2007, p.17).

Assumindo a literatura como ofício e como “jeito de viver” que desejava, o processo de diálogo, interação e captação do leitor foi se tornando estilo nas narrativas de Lygia, adquirindo, em seu conjunto, equilíbrio e superação de ser apenas “instrumento de formação da criança” pela “incorporação ao texto do universo afetivo e emocional” dos infantos (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p.19). Ainda de acordo com as mesmas pesquisadoras

Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p.19).

Na coletânea de contos ora em discussão, sensível a problemática da criança negligenciada e, muitas vezes, oprimida dentro do núcleo familiar, a escritora costura sua vivência aos enunciados de outros e, por meio de artifícios simbólicos suscita a palavra ao leitor, podendo este ser uma criança, adolescente, jovem ou adulto. É o que se observa no recurso que a autora utilizou para ilustração da capa, contextualizada por Lajolo & Zilberman (2007) como elemento de importância nas obras dirigidas às crianças, considerando “a qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores” (p.19). Lygia ressignifica a obra de arte de Munch e amplia o repertório do seu público ao comunicar com este sobre seu universo de leitura

Quando olhei pela primeira vez para *A Solitária*, logo me senti intrigada por esse trabalho do Munch, que contrasta tanto – pela suavidade da forma e da cor – com muitos dos quadros dele que me interessam (inclusive o célebre *O Grito*), marcados por uma atmosfera angustiante e sombria (BOJUNGA, 2017, p.12).

A autora revela seu apreço pelo trabalho do artista e que, com a tela em questão, experimentou algo diferente que a tocou intimamente, despertando sua curiosidade de leitora e seu talento com a escrita

A intriga que senti olhando pr’ *A Solitária* poderia ter sido acionada pelo que há de intrigante naquela figura: um cinto prendendo uma cabeleira vigorosa numa cintura delicada; um olhar que, mesmo a

gente não vendo, a gente vê perdido no horizonte; a brancura intensa de uma veste, acentuando dúvidas: é uma adolescente? uma mulher? uma noiva? um fantasma?; e, em volta da figura: sombras? pedras? areias? rochedos? (BOJUNGA, 2017, p.12).

Os questionamentos conduzem a atenção do leitor para a capa, a olhar mais a imagem, a se atentar aos detalhes e conferir se é isso mesmo que se pode ver ali, pois ao manifestar suas sensações individuais, a autora

[...] visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural (BAKHTIN, 1993, p. 298).

Ao retomar à leitura da capa, guiado pelos questionamentos da autora, o leitor pode vir a enxergar si mesmo, a ver a sua solidão e outros sentimentos íntimos.

Na perspectiva dessa identificação, outros questionamentos poderão ser suscitados em sua mente e novos sentidos surgirem, podendo um deles se relacionar às personagens míticas, considerando que o universo da criação literária surgiu através do processo de transfiguração destes em conto. Utilizados esteticamente

em qualquer objeto simbólico, obra artística ou literária, “os mitos retratam as diferentes situações da vida, as relações entre as pessoas, entre o indivíduo e a sociedade e a sociedade e a natureza” (MONTEIRO, 2005, p.54).

Na contemplação de *A Solitária* pode-se enxergar o mito da primeira mulher criada por Zeus, Pandora, linda e perfeita, a carregar consigo a esperança e os males que assolam a humanidade, tais como: a solidão, a tristeza, o abandono, o ciúme e o medo, temáticas que permeiam as obras de Munch e os contos de Lygia. Dentro da caixa de Pandora pode-se encontrar o mal, mas numa outra abordagem, dentro dessa caixa há segredos e mistérios a serem desvendados. Comparando-a ao livro ou a obra de arte que, abrindo, lendo, indagando e interpretando, conheceremos o bem e o mal, ampliaremos a visão do mundo e o entendimento das coisas, de nós mesmos e do outro. É o convite da autora ao leitor. É a pista que deixa para o que este vai encontrar em suas obras e no conto “Tchau”, uma relação com “obras antecessoras, nas quais se apoia, com obras de igual tendência e de tendência oposta, com as quais luta” (BAKHTIN, 1993, p.298).

DO DIÁLOGO ENTRE A OBRA E O LEITOR

Considerando que em Bakhtin (1993) “todo enunciado (...) comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros” (BAKHTIN, 1993, p.294) e considerando também que na situação de comunicação entre texto e leitor, a leitura é “uma atividade guiada pelo texto” (ISER, 1999, p. 97), podemos dizer que, no processo de investigação da dialogicidade de um texto com outros, o leitor terá que

olhar para elementos textuais que são como portais para outras leituras. Estes elementos são, por sua vez, formulados no texto pelo autor ou deixados como vazios a serem preenchidos

(Os) lugares vazios são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor. (...) regulam a formação de representações do leitor, atividade agora empregada sob as condições estabelecidas pelo texto (ISER, 1999, p. 107).

Contextualizando tais conceitos à leitura do conto “Tchau”, podemos avaliar que, num primeiro olhar, o título sinaliza a ideia de despedida breve, possivelmente entre pessoas próximas, amigas, que utilizam um vocabulário informal, bem ao nível de crianças e jovens, o que aproxima a narrativa do público. Ao ler “Tchau”, vamos conhecer Rebeca, uma garotinha de uns 10 anos, que acompanha o rompimento do casamento dos pais e tenta impedir que a Mãe vá embora com um estrangeiro pelo qual está apaixonada. A menina divide-se então, entre a paixão desenfreada da mãe e o desatino do pai, tomando para si a responsabilidade de manter a família unida. Em meio a forte tensão e angústia, a história atinge o clímax no momento que a mãe está de mala pronta para partir. A expectativa de um simples “tchau”, talvez entre “amiguinhos”, é quebrada pelo adeus impactante e comovente entre mãe e filha, transferindo uma “realidade conhecida e avaliada para outro plano axiológico” (BAKHTIN, 1993, p. 33), o plano do abandono, da solidão e da dor.

Na inter-relação da narrativa de Lygia com a mitologia grega encontra-se em Helena, de Troia a aproximação dialógica necessária para que o leitor atribua sentidos ao conto. Helena é descrita como mulher de extrema beleza, que se apaixonou por Páris, príncipe de Tróia, vindo a fugir com ele, abandonando o marido, Menelau, rei de Esparta, e a filha de nove anos, Hermione. As formulações dentro da narrativa que permitem ao leitor chegar à percepção da retomada das narrativas míticas nesta encontram-se, além da aproximação do enredo, na utilização simbólica dos nomes dos personagens: Rebeca (protagonista), do hebraico, mulher de Isaque, mãe de Esaú e Jacó, personagens bíblicos, significa aquela que une e que, na narrativa bíblica teve que decidir entre ficar com sua família ou ir se arriscar ao amor, uma perspectiva paralela à do conto, mas aqui é a mãe quem tem que tomar essa decisão; a “Mãe” (antagonista) e o “Pai”, sempre em maiúsculo na narrativa e sem denominações específicas, correspondem às figuras bíblicas da primeira mulher e do primeiro homem, Eva e Adão, são o centro da crença da humanidade como uma única família, a mulher, ao mesmo tempo a companhia e a ruína do homem, o guardião do “Paraíso” (casa, lar); Donatelo (o filho mais novo), do italiano, significa dependente, ligado à mãe; Nikos (o amante da mãe), do grego, nome do filho mais novo da rainha Helena com Menelau, significa aquele que vence, assim como nos mitos de Rebeca e Helena, é um estrangeiro.

Essa multiplicidade de aspectos na arquitetura dos nomes dentro da narrativa provoca a necessidade de determinação do que é significativo na obra por parte do leitor. Num papel ativo de interpretação, este vai adentrando os significados, comparando, fazendo relações e preenchendo as lacunas do texto que colocam a mulher e

a criança no centro da narrativa, evidenciando a intertextualidade com o mito de Helena, de Tróia.

O intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido — objetivo — para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado em processo de desenvolvimento (BAKHTIN, 1993, p.301).

Dessa forma, do tema “separação familiar” afunila-se para “o abandono dos filhos pela mãe”, tendo como pano de fundo a paixão avassaladora por outro homem e percebe-se “a inversão de papéis sociais” em que a filha, que é apenas uma criança, dialoga e aconselha a mãe a não partir, e ao pai, a não beber, a se acalmar, transmutando-se do mundo infantil para o adulto de forma abrupta, pela chegada da dor, da solidão e de responsabilidades que, com a partida da mãe, deverá assumir.

DO DIÁLOGO ENTRE FORMAS

Definida por Bakhtin (1993) como sendo “todas as articulações composicionais de um conjunto verbal” e, considerando que

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 1993, p.302)

É possível afirmar, pela sensibilidade ao todo discursivo, que no caráter estrutural e arquetônico do conto “Tchau” a autora utilizou de sua experiência com a forma do teatro e conhecimento das tragédias gregas para esquematizar uma série de atos determinantes da força, tensão e catarse dos acontecimentos.

Dado que a composição da tragédia mais perfeita (...) deve imitar fatos que causem temor e compaixão (...) e que a mudança se verifique, não da infelicidade para a ventura, mas, pelo contrário, da prosperidade para a desgraça, e não por efeito da perversidade, mas de um erro grave, cometido por alguém dotado das características que defini, ou de outras

melhores, de preferência a piores (ARISTÓTELES, 1965, p. 22-23).

Olharemos para o desenrolar sequencial e cronológico das ações, dispondo tempo e espaço em vários episódios, os quais aparecem enumerados e intitulados:

a) “1 O buquê”:

“A campainha tocou. Rebeca correu pra abrir a porta. Até se admirou de ver um buquê tão bonito. – Mãe! – ela gritou – chegou flor pra você. – Fechou a porta” (BOJUNGA, 2017, p.21);

b) “2 Na beira do mar”:

“As duas tinham saído pra fazer compras, a Mãe e a Rebeca. E na volta a Mãe falou: - Quem sabe a gente vai andando pela praia? - Atravessaram a rua, tiraram o sapato, entraram na areia. E foram andando pela beira do mar... Era de tardinha...” (BOJUNGA, 2017, p.23);

c) “3 No sofá da sala”:

“A mãe bateu a porta do quarto e correu pra sala. Já era tarde da noite, mas Rebeca estava acordada. Ouviu a Mãe soluçando. Levantou...” (BOJUNGA, 2017, p.29);

d) “4 Na mesa do botequim”:

“Rebeca saltou do ônibus, comprou um sorvete de chocolate e veio lambendo ele pela rua. Parou em frente do botequim da esquina: ué: não era o Pai sentado bem lá no fundo? Espiou: era sim: entrou. – Oi, pai” (BOJUNGA, 2017, p.32);

e) “5 A mala”:

“Rebeca fingiu que nem tinha visto a mala da Mãe aberta em cima da cama e já quase pronta pra fechar. Voltou pro quarto. Sentou” (BOJUNGA, 2017, p.36);

f) “6 O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro”:

“Querido pai, Não deu para eu cumprir a promessa. A mãe foi mesmo embora. Mas a mala dela ficou. E eu acho que assim, sem mala, sem roupa para trocar, sem escova de dente nem nada, não vai dar para a mãe ficar muito tempo sem voltar. Não sei. Vamos ver. Eu arrastei a mala e coloquei ela debaixo da sua cama, viu? Um beijo da Rebecca” (BOJUNGA, 2017, p.41);

As breves notações do narrador amarradas aos diálogos, apresentando as personagens e informando o que elas estão fazendo, coloca o leitor no vislumbre frontal de várias cenas, como que de teatro, e revela o ponto de vista assumido pelo narrador, que é o da menina, uma vez que

é esta quem está no centro dos acontecimentos. Cada ato dispõe no tempo e espaço os acontecimentos:

1) a chegada do amante à casa, ao amanhecer, despertando a curiosidade da menina pelo comportamento diferenciado da mãe (mais bonita e misteriosa, conversando horas ao telefone com um estrangeiro);

2) ao entardecer, a revelação da mãe à filha sobre o fim do amor pelo marido, sua paixão por outro homem e a decisão de ir embora com este para outro país. O tempo do acontecimento (à tardinha, fronteira entre o dia e a noite) e o lugar que ocorre (à beira do mar) simbolizam a dinâmica da vida, as transformações, a ambivalência entre a realidade e as possibilidades de realidade, a incerteza, a dúvida e a indecisão diante do que já foi, do que se é e o que se deseja ser, tanto para a mãe quanto para a filha (Rebeca brincou de fazer castelo na areia, depois o largou e, por último o desmanchou);

3) tarde da noite, há movimentação do quarto para a sala, do particular para o público; a discussão, às escuras, entre os cônjuges expressa que não já não há tempo para conciliação, mesmo diante da ameaça de perder os filhos para sempre a mãe não volta atrás; a filha, escondida atrás do sofá, fica sem entender os soluções da mãe e as palavras carregadas de mágoa que o pai diz, aumenta a tensão e a angústia para o leitor que é também testemunha ocular deste momento;

4) presume-se, pelo fato da menina estar voltando da escola, e por ser comum que o homem passe num botequim após o expediente do trabalho, que o tempo aqui, mais uma vez, seja à tardinha; o pai desabafa com a filha o quanto ainda ama a mãe e se sente impotente para cuidar sozinho de Rebeca e do irmão Donatelo, transferindo à menina a responsabilidade de fazer a mãe

ficar; o espaço não é adequado para uma criança, retratando a perda de controle dos adultos no cuidado com os filhos quando têm que lidar com uma separação;

5) já é noite, pois o pai já está em casa; a voz onisciente e dramática do narrador dá conta ao leitor da angústia e desespero que tomam conta da menina espiando tudo detalhadamente: a mãe arrumada tentando se despedir do pai; o pai saindo e batendo a porta; o afago da mãe no filho mais novo; a mala pronta e fechada no chão, junto à porta; a buzina do táxi assustando as duas e empurrando-as para um abraço doído; a expectativa de uma despedida breve e consensual dá lugar a um confronto apelativo e tenso entre mãe e filha; a coragem da mãe em negar o apelo da filha, deixando-a agarrada à mala; a narrativa atinge a catarse; o conto ganha aspecto trágico;

6) No título desse capítulo percebemos a voz do narrador, como numa peça de teatro, a anunciar a última cena, que já é tarde da noite quando o pai retorna; o lugar é o quarto, espaço de intimidade e descanso; a criança, adormecida, narra, num bilhete deixado ao pai, a solução que encontrou para o impasse: arrastou para debaixo da cama dele a mala com os pertences da mãe, como que garantindo ao mesmo que ela logo voltará. O bilhete está esteticamente configurado nesta última página do conto em forma de barco, palavra-objeto que guia a inteligência do leitor para o modo como a menina se sente neste momento, como um barco à deriva, sem referência e sem proteção.

AS VOZES SOCIAIS

Atraída para o campo dos livros para crianças e jovens e, assumindo a literatura como meio de subsistência e profissão, Lygia Bojunga, ao tematizar o divórcio, na

perspectiva do abandono do lar pela mãe, introduz na narrativa vozes cotidianas e as considerações de Simone de Beauvoir, na obra *O Segundo Sexo*, a respeito da tradição construída em torno do papel da mulher na história da humanidade

[...] O Pai chegou perto e falou com uma voz de raiva, de mágoa... – Você tá chorando por quê? Quem tem que chorar sou eu e não você. Não sou eu que tô abandonando a minha família, é você; não sou eu que tô deixando os meus filhos pra lá: é você! (...) - ELE NÃO QUER!! Então, ele agora manda em você. (...) – Pois eu também não quero, viu? (...) E você vai ter que escolher: ou fica ou leva as crianças com você agora. (...) Abandono do lar, da família, de tudo: a lei vai estar do meu lado (BOJUNGA, 2017, p. 30, 31)

Envolto nos conceitos preexistentes acerca da condição feminina e, acompanhando perplexo toda representação, é bem provável que a voz do pai, que é a voz da sociedade na narrativa, traduza também, nesse momento, a voz do leitor, indignado com a postura da mãe por não colocar a paixão em segundo plano e priorizar os filhos. Não obstante, além da voz da mãe expondo seus motivos, ressoa também a voz do narrador intercalada à da criança e conduzindo o leitor a preencher lacunas e a indagar situações:

Rebeca quis ler o cartão. Mas estava escrito em língua estrangeira, era francês? (p.21) – Ele é grego. – Grego? e você

entende o que ele fala? – A gente conversa em francês. (...) – E ainda mais essa! Com tanto homem no Brasil (BOJUNGA, 2017, p.28).

As indagações da menina são portais para que o leitor busque, fora do texto, elementos que inter-relacionem e dialoguem com o objeto estético, ampliando o campo de interpretação. Por que um amante francês? A pesquisa remete à França como berço das ideias revolucionárias dos escritores, ao existencialismo de Sartre e às ideias feministas de sua amante e seguidora Simone de Beauvoir, para qual a inclinação para o lar e a maternidade como bem supremos não passam de mitos impostos pelo homem à condição feminina.

Beauvoir (2009) dialoga em sua obra sobre o mito da primeira mulher, criada a partir do homem para servi-lo e completar-lhe, afirmando que “ela não é considerada positivamente, tal qual é para si, mas negativamente, tal qual se apresenta ao homem” (p.161), justificando assim o espaço do lar como o reservado à mulher e a maternidade como o sentido para sua vida. Tece considerações também sobre a mulher tomada pela paixão e sobre o amor materno, destacando a ambiguidade da condição feminina na relação com o outro, sendo, ao mesmo tempo, ascensão e decadência sob qualquer aspecto que se considere.

A mãe, personagem do conto “Tchau”, parece querer impactar o leitor justamente por fugir a essa regra historicamente imposta. Nela está contida toda uma configuração de imagens que parece dialogar com boa parcela da sociedade que compreende que a mulher, antes de tudo, é um ser humano e, como tal, tem sentimentos e

desejos extrínsecos à maternidade e ao lar, podendo contrapor-se às imposições historicamente construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os elos dialógicos presentes na narrativa do conto “Tchau” percebemos que a escritora Lygia Bojunga se preocupa em interagir com o leitor, incluí-lo na narrativa, conquistá-lo para a leitura de outras obras e formá-lo progressivamente rumo à emancipação leitora. Elementos de sua vivência, relacionados à sua infância junto ao mar e o início de sua carreira como atriz e autora de rádio, televisão e teatro são integrados e ressignificados em sua escrita e nesta obra em especial. Mesclando a forma de narrar o conto com o teatro, esquematiza uma trama simples em seis atos subsequentes, reforçando o caráter trágico do acontecimento que contrapõe mãe e filha. A sensibilidade artística com que a autora tece a linguagem, simples e familiar, faz-se entender tanto à criança quanto o adulto, nas entrelinhas da opção discursiva de um narrador onisciente que, mesmo apresentando a mulher no centro do rompimento da separação conjugal e as vozes que emergem de si mesma e da sociedade, justificando, sofrendo ou julgando tal decisão, faz sentir o medo, a insegurança, angústia e solidão da voz da criança que Lygia quer destacar.

Contextualizando situações de conflito da vida familiar contemporânea com enunciados anteriores aos seus, Lygia promove a ampliação da compreensão do mundo e das pessoas pelo leitor, permitindo que este, se criança, sinta-se acolhido em sua dor, e se adulto, compreenda mais o outro, e em ambos os casos, se transformem, tornando-se mais tolerantes, presentes na vida uns dos outros e empáticos.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **Poética**, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de Literatura e Estética** (A teoria do romance), 3ª ed., São Paulo: Editora Unesp, 1993.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**, 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**, 19ª ed., Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**, Ed. 34, 1996.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ª ed., São Paulo: Ática, 2007.

MONTEIRO, Regina Clare. **O símbolo na Literatura: um estudo sobre o conteúdo arquetípico de textos literários**. Revista de Educação: v.08, n.08, 2005.

FOGATA E BORRALHO:
traduções intersemióticas
do conto “A fogueira”, de
Mia Couto

Bento
Matias
Gonzaga
Filho ⁶

Palavras-chave:

*A fogueira.
Fogata.
Borrvalho.
Tradução
intersemiótica.*

RESUMO

Este artigo põe sob o foco a narrativa fílmica dos curtas-metragens Fogata, do cineasta moçambicano João Ribeiro e Borrvalho, do realizador brasileiro Arturo Saboia, ambos baseados no conto A fogueira, do escritor moçambicano Mia Couto. Aborda os aspectos controversos de uma tradução intersemiótica, nas relações de intertexto existentes na transmutação e faz uma leitura dos curtas de Ribeiro e Saboia, discutindo a traduzibilidade e a fidelidade, na questão do estatuto da individualidade das obras partícipes do processo. A alteridade do texto literário e da narrativa fílmica, com suas convergências e divergências, passa por diversos fatores e métodos de elaboração, leitura e produção de sentidos.

INTRODUÇÃO

Discutir a narrativa fílmica elaborada a partir de um conto é adentrar na seara que cultiva a reflexão sobre tradução intersemiótica. Desse modo, faz-se necessário, como princípio anterior, tecer considerações sobre a

⁶ Professor efetivo de Literatura da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Pesquisador de literatura, cinema, teatro e outras artes. bento.matias@unemat.br.

“adaptabilidade” do signo à imagem. Um primeiro estado de confluência entre literatura e cinema se estabeleceu com a absorção pelo cinema do modelo narrativo literário romântico do século XIX, anterior a esse evento, o que se tornava mais manifesto era a euforia em torno da possibilidade mimética do real observável, que se concretizaria através da imagem e não mais da palavra escrita. A impressão do imediato se evidenciava como algo possível e a realidade ganhava uma representação mais intimista por ser imagem em movimento. Os movimentos visíveis da imaginação se estabelecem como o grande diferencial da arte cinematográfica, no confronto com a literatura, a fotografia e a arte em geral, desenha-se a partir daí o conceito de cinema como arte autônoma.

Contudo, não há como perceber a relação literatura-cinema sem penetrarmos no terreno controverso das chamadas “adaptações”. A própria traduzibilidade do objeto estético na tradução interlingual já é um problema complexo, essa complexidade duplica-se na tradução intersemiótica. Balogh afirma:

no tocante a este problema, convém recordar as afirmações de Mitry recolhidas por Randal Johnson: a adaptação implica o princípio absurdo de que valores significados existem independentemente do significante expressivo que lhes dá vida. Quando se vai de um sistema a outro, há uma mudança necessária de valores significantes. (BALOGH, 2005, p. 52, 53)

Para a Balogh, a avaliação do texto que foi “adaptado” pode suscitar os mais diversos problemas concernentes aos valores significantes. Apesar de parecer

óbvio que a responsabilidade maior na tradução precisa estar no significante de caráter imagético, a prática tem demonstrado que nem sempre é assim que ocorre. A heterogeneidade nas substâncias da expressão artística transforma o grau de êxito da tradução em algo bastante complexo.

Nas relações de intertexto existentes na transmutação, os problemas relativos à traduzibilidade/intraduzibilidade, fidelidade/infidelidade abarcam a questão do estatuto da individualidade das obras partícipes do processo. O que acontece é que uma tradução intersemiótica para ser boa tem necessariamente que trair a sua origem desde o ponto de partida, ou seja, o texto escrito. Trair significa ser irreverente com ele, tomá-lo um gatilho e não um dogma intransponível. Talvez, procurando-se maior exatidão, é lícito dizer que a tradução precisa ser desobediente ao texto original, e que a obediência significa sempre um limite a sufocar a criatividade de quem escreve um roteiro para um filme. É salutar subverter a sacralidade do texto base. O desejável é que ao se traduzir um conto para a narrativa fílmica o conto seja olvidado. Suprimir a ideia do texto como sagrado e intocável *status* de referência permanente é fulcral. O texto literário sobre a mesa deve estar aberto a uma nova experiência, à participação do mundo da imagem. A criação de novas situações, de novos diálogos e até mesmo de novas personagens pode perfeitamente estar no foco da intenção fílmica.

Um extraordinário exemplo de tradução intersemiótica e intertextualidade é o filme *Fellini-Satyricon* (*Satyricon de Fellini*, 1969), dirigido por Federico Fellini, inspirado no texto *Satyricon*, de Petronônio. O próprio título já marca a personalidade e a singularidade do genial cineasta italiano na elaboração e composição de sua

película. As personagens do filme, construídas com força e estilo marcantes, dialogam com as personagens do texto literário com concepções distintas. As três personagens principais, o narrador Encólpio, seu amante Ascilto e o belo servo Gitão parecem habitar e ter como gênese o mundo cinematográfico. Muitos dos diálogos do filme são extraídos da obra de Petronio, entretanto, envolvem os espectadores com uma originalidade tamanha que parecem ter saído exatamente do roteiro escrito pelo próprio Fellini, em parceria com Zapponi. O convergente e o divergente habitam um só espaço, num equilíbrio que traz à luz uma reflexão serena sobre o signo, a imagem e a narrativa e suas relações com a literatura e o cinema.

A aproximação da narrativa literária com a narrativa fílmica se concretizou de maneira tão efetiva que não é somente o texto literário que é cooptado por meio da sinergia do cinema, há uma via de mão dupla. As técnicas da criação cinematográfica se concretizaram em luzes autônomas e a literatura se rendeu, absorvendo-as desde a primeira metade do século XX, produzindo narrativas sígnicas, referenciadas pela beleza do movimento constante das imagens. No espaço que reivindicam como vertentes artísticas distintas, a literatura e o cinema estabelecem suas peculiaridades. Suas alteridades enquanto arte, com as convergências e divergências, passam por diversos fatores e métodos de elaboração, leitura e produção de sentidos. Historicamente, há um elo ligando o literário e o fílmico, porém, a tradução intersemiótica é livre.

A FOGUEIRA

Publicado no livro *Vozes anoitecidas*, de 1987, o conto *A fogueira*, do escritor moçambicano Mia Couto aborda um tema de entendimento universal: a morte. Um

casal de velhos que só têm “nadas”, sozinhos numa terra em que “mesmo o vento estava sozinho”, trava um diálogo intenso e peculiar, serenamente dramático, a partir de uma ideia do velho: “É melhor começar já a abrir a tua cova mulher”. A linguagem aconchegante do narrador, que não julga nem comenta, mas apenas conta, muito poeticamente, o que vai acontecendo, intensifica o estranhamento salpicado de deslumbramento que vai invadindo o leitor, deixando-o sem saber bem como se posicionar diante do acontecimento. Não é necessário, para compreender o conto e dar-lhe contornos de fato verossímil e acabado, conhecer minimamente a realidade moçambicana. Essa é uma história que pode se dar em qualquer país pobre, principalmente no século XX em que o êxodo rural foi bastante intenso. Salvo o termo *machamba* não há palavras específicas do vocabulário de Moçambique.

Ao mesmo tempo em que vai enredando o caso aterrador do marido que cava a cova da esposa ainda viva, desde a ideia até a execução, o narrador – o autor implícito – vai deixando pistas que viabilizam aquela que parecerá à primeira vista uma reviravolta e inversão dos fatos: a doença e morte não da velha, mas do velho. Em momento algum são dadas características físicas da velha, mas a todo o momento vai se caracterizando o velho, enriquecendo o campo semântico de doença: “Meu marido está a diminuir”; “É uma sombra”; “Sombra sim, mas só da alma porque o corpo quase que não tinha”; “Passou os dedos magros pela palha do assento e continuou”; “Durante semanas o velho dedicou-se ao buraco, quanto mais perto do fim, mais se demorava”; “Molhado, sob o rio da chuva, o velho descia e subia, levantando cada vez mais gemidos e menos terra” (COUTO, 1987, p. 26-27).

A fogueira, título do conto, aparece em dois momentos diferentes, e é ela que marca, definitivamente, os traços de espaço local, de aldeia moçambicana. A primeira fogueira, a fogueira do velho, é a figuração da febre alta, a prova do delírio que tanto preocupará sua esposa. Naquele lugar quente e solitário, não há necessidade de se acender fogueiras.

– Você está cheio de febre. Foi a chuva que apanhaste.

– Não é mulher. Foi que dormi perto da fogueira.

– Qual fogueira?

Ele respondeu um gemido. A velha assustou-se: qual o fogo que o homem vira? Se nenhum não haviam acendido? (COUTO, 1987, p. 26).

A segunda fogueira, a fogueira da velha, é uma imagem do sonho. Não é o objeto de uma alucinação, mas de um desejo e de lembrança feliz que remete a um passado em que havia a necessidade de se acender fogueiras.

sonhou dali para muito longe; vieram os filhos, os mortos e os vivos, a machamba encheu-se de produtos, os olhos a escorregarem no verde. O velho, estava no centro, gravatado, contando as histórias, mentira quase todas. Estavam ali os todos, os filhos e os netos. Estava ali a vida a continuar-se, grávida de promessas. Naquela roda feliz, todos acreditavam na verdade dos velhos, todos tinham sempre

razão, nenhuma mãe abria a sua carne para a morte (COUTO, 1987, p. 28).

Embora a palavra fogueira não esteja verbalmente marcada, a imagem fogueira compõe essa cena, via alusão a um dado da tradição em África. É em volta da fogueira que os povos africanos, não apenas as etnias que compõem hoje o povo de Moçambique, tradicionalmente se reúnem para contar as histórias do passado e do presente. São os velhos que ensinam para os filhos e netos – as crianças – as crenças e os princípios da comunidade, no calor místico da noite. Os assuntos administrativos e políticos – de adultos, portanto – são abordados durante o dia, à sombra de árvores frondosas e nunca à volta da fogueira.

A atenção para os objetos menores, as descrições sempre tão evitadas em narrativas curtas, nos dão elementos para ampliar o alcance da nossa compreensão do texto e perceber como se dá a ambiguidade, tão sutilmente irônica, que possibilita a articulação entre estranhamento/deslumbramento em que o leitor é constantemente colocado.

A fogueira pode significar a esfera de cultura que o autor está representando, permite-nos chegar ao que o texto quer dizer ou aquilo sobre o que o texto nos convida a refletir, o contraste entre uma tradição que investia nas relações comunitárias e uma modernidade que investe cada vez mais na individualidade, chegando quase ao ponto de incumbir cada um a cavar sua própria cova, como um ponto verticalmente encerrado em si mesmo.

DE A FOGUEIRA PRA FOGATA

Fogata (1992) é o filme de estreia de João Ribeiro, que foi produtor e professor de cinema do Instituto

Nacional de Cinema (INC) de Moçambique e administrador da Televisão Independente de Moçambique, na função de diretor, quando já marcava o profundo interesse por Mia Couto que caracterizará sua produção filmica. Após traduzir *A fogueira* para a narrativa fílmica, João Ribeiro levará ao cinema o conto *Sáide, o lata de água*, também extraído do livro *Vozes anoitecidas*, sob o título *O olhar das estrelas* (1997); o curta seguinte, *Tatana* (2005), foi roteirizado em parceria com Mia Couto; depois, faz um documentário sobre o escritor, *Mia Couto, o desenhador de palavras* (2006); e, por fim, traduz um romance dele para o cinema, *O último voo do flamingo* (2010).

João Ribeiro é um grande leitor de Mia Couto, capaz de perceber as finezas dos textos que reescreve para o cinema, entretanto, não deixa de mostrar uma leitura muito pessoal, sem preocupação com fidelidade. Em *Fogata* o ponto de partida não é o enredo do conto, e sim o intuito de apresentar uma desdramatização da morte, a fim de explicitar como a morte é realmente encarada pela sociedade camponesa moçambicana. Isso pode ser entendido como uma opção de leitura que potencializa e percebe muito bem a sugestão do conto, tomando-a como questão principal para a realização do curta. “Neste deserto solitário, a morte é um simples deslizar, um recolher de asas. Não é um rasgão violento como nos lugares onde a vida brilha”. (COUTO, 1987, p. 26)

João Ribeiro amplia o contexto original, transformando a estória numa estória dentro da estória contada pelo filme. A cena inicial, logo após a abertura (créditos iniciais) evidencia o espaço geográfico em que o filme foi rodado, uma região praiana habitada por uma comunidade camponesa. Reunida em torno da fogueira para ouvir um de seus membros contar uma história

verídica que ouviu de seu avô, toda a comunidade diz “Karingana wa karingana”, expressão que significa “era uma vez” e sem a qual a contação não pode começar. “As machambas estavam secas”, diz o narrador, “Havia essa calamidade. O velho veio do sul. Veio com toda a sua bagagem. Casou-se... A mulher era filha de Intxotxo”. Tão logo a estória começa a ser contada, um homem com camisa xadrez se aproxima do grupo e senta-se para ouvir, isso ganha a atenção da câmera num crescendo até que o homem é isoladamente enquadrado.

Há o corte e somos transportados para o interior da estória contada, perdendo completamente o acesso às palavras do narrador. Mostra-se a mulher socando pilão, o sol já vai alto. Enquanto seu marido vem chegando, ela senta na esteira, entorno de um espaço preparado segundo as descrições do conto: “tigelas, cestas, pilão”. A partir de então os diálogos são os mesmos do texto literário, com o toque extra de verossimilhança que é serem ditos não em português, mas numa língua de origem bantu.

Diretor e também produtor desse curta, João Ribeiro teve total liberdade de elaborar o filme à sua maneira. A opção pelos atores amadores para interpretarem o casal, Adéríta Manjate e Chaúque Nalalene, que por sinal não são velhos, contribui não apenas para diluir a força dramática do conto como para possibilitar as muitas contradições que garantem a ambiguidade responsável pela complexidade desse filme de apenas 18 minutos. Como interpretar a tranquilidade da mulher diante da sentença de morte do marido? O que significa o seu olhar enviesado, tantas vezes mostrado em *close-up*? Seria por encarar a sua própria morte com naturalidade? Ou por não dar muito crédito para a ideia do marido? Talvez ela maquinasse reverter a situação e ser

ela a dona da situação. “O que é que deitaste nessa comida?”, pergunta o marido a certa altura.

Por fim, Tatana, o velho, não apenas morre como é posto em cena seu sepultamento. Voltamos ao primeiro plano da ação, com o narrador dizendo “karingana” para encerrar a estória. Todos vão se afastando da fogueira até que só reste uma pequena labareda, a fogata. O último personagem focalizado é o homem com camisa xadrez, a mesma usada por Tatana quando morreu. Mesmo a pequena luz da fogata é capaz de evidenciar que estamos diante da mesma pessoa que abandonou por um momento o mundo dos mortos para vir ouvir a contação de sua própria história.

A tradução do conto para a narrativa fílmica também pode servir como ferramenta para uma nova experiência com o conteúdo literário. A tradução intersemiótica do texto literário para o cinema funciona como uma espécie de paráfrase do texto-fonte, nos convida a repensar a obra. O leitor tem a possibilidade de pôr em xeque a sua leitura da obra, aquilo que viu mentalmente ao ler, a partir das imagens dadas pelo filme, tomando a leitura de outrem, o diretor do filme, que se faz acessível diretamente, no que tange aos sentidos humanos de visão e audição.

O filme de João Ribeiro não apenas faz um recorte real de Moçambique – é inegável a dimensão documental do filme – como traz para nossa retina uma praia específica, um céu específico, pessoas específicas, uma *machamba* específica, uma esteira específica etc., que não são mais as imagens mentais que cada uma dessas palavras podem sugerir, quando afuniladas pelo contexto, mas objetos concretos e únicos. Porém, o filme não se limita apenas a traduzir as palavras de Mia Couto em imagens e sons particulares. A partir do texto literário deseja-se

contar uma outra estória, e torna isso evidente desde a mudança do título. No conto, o casal de velhos ocupa o primeiro plano da ação enquanto a fogueira remete a um segundo plano do delírio do velho e do sonho da velha - ficção dentro da ficção. A vida cheia de “nadas”, como diz Mia Couto, numa comunidade camponesa às portas da extinção sensibiliza-nos a pensar nas tradições, quem fomos e de onde viemos. No curta, a fogueira se transforma em fogata no decorrer do tempo da ação. O plano do “real” mostra uma comunidade que, seguindo as tradições, lembra a história dos velhos, posta agora em segundo plano, como ficção dentro da ficção. Por sua própria conta, João Ribeiro acaba mostrando uma pequena comunidade rural que resiste ao tempo e suas modernidades, que mantém acesa uma pequena chama das tradições moçambicanas.

DE A FOGUEIRA PARA BORRALHO

Terceiro trabalho do cineasta maranhense Arturo Saboia, *Borralho*, de 2006, tem a assinatura como roteirista e codiretor de Paulo Barbosa. O filme é um curta-metragem de 16mm. Reconhecida e laureada em diversos momentos, a produção de Saboia traz consigo toda a originalidade criativa de uma tradução intersemiótica bem elaborada. Com a interpretação da personagem do velho, Gê Martú recebeu o prêmio de melhor ator no Festival de Brasília no ano de lançamento do filme. No mesmo evento, o curta recebeu ainda os prêmios de melhor fotografia, assinada por André Benigno e de melhor filme na sua categoria.

Semelhantemente ao conto, *Borralho* contém apenas duas personagens. Em uma pobre e singular casa no campo, isolada do mundo, que no texto de Couto se

situa em Moçambique e no filme em uma região do Brasil, entre as cidades de Corumbá de Goiás e Pirenópolis, vive um casal de velhos. Em torno dos velhos, que não possuem nomes, tudo pulsa lentamente pela solidão e prenúncio da morte. O cenário se preenche somente com a presença do casebre, onde moram os velhos, e um imenso descampado em volta deste. A luz e a sombra são constantes e fundamentais para a construção da atmosfera e do ambiente. O interior da casa é sempre escuro, como uma eterna noite iluminada por algumas velas, produzindo o contraste claro-escuro, trazendo-nos a lembrança das telas de Caravaggio. Poeticidade dramática e sensível, propriedade observável também em Mia Couto. Fora da habitação o sol arde com intensa luz e o céu muito azul tem fim no horizonte inalcançável, exibindo uma paisagem de bela fotografia com fortes nuances pictóricas. Luz e sombra, vida e morte, interior e exterior são oximoros permanentes que reforçam a discussão existencial presente na narrativa fílmica de Saboia.

Borrvalho é um filme de poucas falas, elas muito se aproximam dos diálogos do conto:

- Eu tava pensano, muié.
- Hum?
- Se tu morrê, como é que eu sozinho, doente, sem força.. Como é que eu vo te interrá? Somo pobre, muié, nós num tem nada, nem ninguém. Nossos fio, cadê? Nem sabemo se tão vivo inda! Cavo logo tua cova, enquanto inda me resta um tiquinho de força.
- Sempre se preocupano comigo, né homi?
- Vo pegá aquele dinheirinho que nós inda tem guardado e amanhã, bem

cedinho, vo na venda vê se encontro uma pá. (BORRALHO, 2006, 01m15s)

O tom coloquial, grave e simplório do diálogo sugestiona o espectador, fazendo com que ele se sinta emocionalmente capturado. Esse é um dos grandes objetivos da narrativa fílmica. Em maior proporção do que o texto escrito, o filme busca aspectos psicológicos mais profundos, possibilitando experiências mais diretas e intensas com as personagens. Diferentemente da surpresa incômoda, quando o diálogo é lido no conto, a proposta do velho, que normalmente pareceria absurda, acaba estabelecendo uma cumplicidade com quem assiste. A crítica à proposição de morte de uma pessoa se dilui no apelo de compaixão e na serenidade das personagens. Normalmente, na produção cinematográfica, quando se pretende causar perplexidade ou empatia com uma sequência fílmica, isso é vislumbrado já na proposição do roteiro. Pier Paolo Pasolini ao roteirizar *Salò o le 120 giornate di Sodoma* (*Saló ou os 120 dias de Sodoma*, 1975), certamente já tinha na sua memória criativa a ideia do impacto que o filme poderia causar. O texto, baseado na peça teatral de Sade, *Os 120 dias de Sodoma ou a escola da libertinagem*, é de profunda crítica sociopolítica e deslança-se por vias diretas à sugestionabilidade e ao campo perceptivo da mente do espectador. No momento em que o cineasta italiano resolve trazer o argumento original de Sade, escrito na França, no século XVIII, para os anos de 1944 e 1945 e ambienta-o na República de Saló, na Itália, demonstra que pretende uma aproximação maior com a imaginação do público contemporâneo. No documentário *Pasolini prossimo nostro* (*Pasolini nosso próximo*, 2006), dirigido por Giuseppe Bertolucci, Pasolini declara: “Além da anarquia do poder, meu filme é sobre a

eventual inexistência da História, isto é, em contraste com a História como é vista pela cultura eurocêntrica”.

Pasolini não descarta todo o conteúdo sadomasoquista da peça, exacerbando-o por intermédio das quatro personagens principais, um banqueiro, um duque, um bispo e um presidente da corte. Quando as cenas de um banquete de fezes, tratado no filme como a extensão dos desejos sexuais, são exibidas, a reação de surpresa e até de repúdio é imediata. A esse respeito, Munsterberg (1983, p. 43) faz a seguinte reflexão:

a relação entre a mente e as cenas filmadas adquire uma perspectiva interessante à luz de um processo mental bastante próximo aos que acabamos de ver, a saber, a sugestão. [...] As sugestões, assim como as reminiscências e as fantasias, são controladas pelo jogo de associações. [...] Vemos uma paisagem no palco, ou na tela, ou na vida; esta percepção visual é uma deixa que suscita na memória ou na imaginação ideias afins, cuja escolha, todavia, é totalmente controlada pelo interesse, pela atitude e pelas experiências anteriores. A sugestão, por outro lado, nos é imposta.

Saboia, eficazmente, lança mão desse processo de trabalho que a narrativa fílmica proporciona, através da sugestão e da subversão do texto de Couto. Com liberdade, cria personagens com outros aspectos físicos e psicológicos. Os velhos do conto se comportam como se houvesse um certo distanciamento entre eles. “E deitaram-se, afastados”. Os velhos do filme vivem com mais proximidade e intimidade. As personagens do

cinasta brasileiro são brancas, enquanto as do conto, pelo contexto, supõe-se que sejam negras. Os traços e a linguagem das *machambas* moçambicanas são substituídos pela cultura rural de uma região específica do Brasil. O tema fundamental do conto, o crepúsculo das identidades culturais, é renovado por Saboia, que opta por mudar o título de *A fogueira* para *Borrvalho*, numa possível alusão à morte e às cinzas restantes da destruição. Todavia, ele não perde o foco da fogueira, marca cultural própria de Moçambique: a primeira tomada busca as chamas do fogão a lenha no interior da residência. Ali há a presença de uma velha panela cozinhando a sopa rala com a qual se alimentam os velhos. Alternadamente, o velho e a velha cuidam do fogo, símbolo da pouca vida que lhes resta.

Nos textos de Mia Couto e de Arturo Saboia a morte do velho vem após uma intensa febre, ocasionada pelo excesso de esforço ao cavar a cova para a esposa. A chuva intensa, narrada por Couto, que cai no momento em que o velho trabalha é agravante do seu péssimo estado de saúde. No desenrolar do conto, o escritor moçambicano faz referência aos quatro elementos da natureza: ar, água, terra e fogo compõem o cenário, o clima e as personagens, intimamente ligados a tudo. Não há chuva no filme. O cineasta evita cair em contradição, devido à aridez do cenário. O velho adocece no excessivo exercício como coeiro:

- Tu tá muito abatido, homi!
 - Meu corpo todinho tá me doendo, muié. Meus braço num obedece direito.
 - Tu tá ardeno em febre, homi! Vem deitá, vem... Vem... Vem!
- (A velha busca uma caneca com água e leva até o velho que já está deitado)

- Ai... Quero nada não, muié. Quero qui discansá sossegado, pra amanhã terminá logo com tua cova. Quero nada não! (Ibidem, 07m32s)

Saboia anuncia a morte do velho com maestria nas angulações das câmeras. No dia seguinte, após começar a cavar a cova para a mulher, ele se levanta fraco e ainda em jejum volta a cavar. Num certo momento, em ângulo alto (*plongée*), olha para dentro da cova e a cova lhe devolve o olhar, em ângulo baixo (*contre-plongée*). Ele termina por cair na cova e grita por socorro. Esse plano retoma o ângulo baixo anterior, agora o ponto de vista do velho e o da cova se equivalem. É na perspectiva do morto que o espectador, o velho e a cova lançam ainda um olhar à velha antes do resgate e tudo se torna escuro.

Borrinho é uma obra que traz o apelo à originalidade. O poético e sensível texto de Mia Couto serve como inspiração para a produção de Saboia. O diálogo do filme com o conto se estabelece de forma livre, como deve ser numa tradução intersemiótica. As duas narrativas brilham e possibilitam excelentes exercícios nos planos literário e cinematográfico.

REFERÊNCIAS

BALOGH, Anna Maria. **Conjunções, disjunções, transmutações**: da literatura ao cinema e à TV. São Paulo: Annablume, 2005.

BORRALHO. **Direção e roteiro**: Arturo Saboia e Paulo Eduardo Barbosa Produção: Arturo Saboia. Brasil. 17min. 2006.

COUTO, Mia. A fogueira. In: **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FELLINI-SATYRICON. **Direção:** Federico Fellini. **Roteiro:** Federico Fellini e Bernardino Zapponi. **Produção:** Produzioni Europee Associati. Itália e França. 128 min. 1969.

FOGATA. **Direção, roteiro e produção:** João Ribeiro. Moçambique. 18 min. 1992.

MUNSTERBERG, Hugo. A atenção. A memória e a imaginação. As emoções. In: XAVIER, Ismail (Org.) **A experiência do cinema:** antologia. Rio de Janeiro: Graal, 1983. P. 25-54.

PASOLINI PROSSIMO NOSTRO. **Direção e roteiro:** Giuseppe Bertolucci. **Produção:** Cinemazero e Ripley's Film. Itália. 58 min. 2006.

ENTRE O SONHO E A
VIOLÊNCIA: A imagem da
mulher e a transgressão
poética em “A língua do P”
(1974), de Clarice Lispector

Carolina
Lobo
Aguiar ⁷

Palavras-chave:

Clarice
Lispector.
Violência e
Modernidade.
Literatura
Brasileira.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar o conto “A língua do P”, publicado na obra intitulada A via crucis do corpo (1974), de Clarice Lispector (1920-1977). Nesse sentido, destacamos determinadas contradições da modernidade, presentes na literatura brasileira, além das marcas da violência contra a mulher: sejam elas psicológicas, físicas ou, até mesmo, sexuais – as quais estão, explicitamente, delineadas na estrutura da narrativa em pauta. Tendo em vista esses aspectos, avaliaremos o conto citado como um mecanismo que é capaz de expor certa condição à qual está submetida a mulher. Para tanto, valem-nos, peculiarmente, de conceitos que giram em torno da teoria da modernidade, expressando um confronto entre tradição e ruptura; violência e forma de narrar particular do gênero conto. Entre outros, resgataremos, igualmente, os conceitos e reflexões de: a) Marshall Berman, especialmente, a definição de modernidade; b) Jaime Ginzburg, notadamente, a acepção de violência; c) Ricardo Piglia, Julio Cortázar e Alfredo Bosi, sobretudo, as teorias atinentes à estrutura do conto moderno. Assim, serão discutidas algumas visões críticas, teóricas e sociais, a fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre a imagem da mulher e como esta é construída, a partir da poética da

⁷ Mestranda em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

transgressão, na historieta de Lispector, que propõe, acima de tudo, a questão da igualdade de gênero e o reconhecimento da mulher na sociedade moderna.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a violência na sociedade contemporânea é um desafio pelo qual milhares de cidadãos brasileiros passam diariamente. Há muito tempo, os índices que refletem esse tema são alarmantes e preocupantes. Não por acaso, essa preocupação está explícita na Literatura Brasileira, não apenas com Clarice Lispector e seus escritos, mas nas obras de outros grandes autores nacionais, como, por exemplo, Menotti Del Picchia, Guimarães Rosa, Dyonelio Machado, Graciliano Ramos, Victor Giudice, Dalton Trevisan, entre outros. Sob tal prisma, este trabalho delimitou-se em obter um estudo que trate da maneira como a violência e certas contradições da modernidade estão configuradas no conto “A língua do P”, de Clarice Lispector, apresentando algumas contribuições teóricas que explicam esses fenômenos e as transformações causadas por eles na personagem do conto, no espaço, no tema e na forma de narrar.

Um dos desafios do presente trabalho é o de compreender como a violência está representada no conto “A língua do P”, presente no livro *A via crucis do corpo* (1974), de Lispector. Assim, através da análise da construção da personagem Cidinha, que passa por uma experiência de extrema crueldade e autoconhecimento, entendemos melhor como a violência, de certo modo, estrutura essa narrativa. Denominamos essa característica

de poética da transgressão, ou seja, como uma resposta literária contra a violência. Nesse caso, a violência pode ser compreendida como: “como um fenômeno que inclui um deliberado dano corporal. A violência, tal como definida aqui, envolve o interesse em machucar ou mutilar o corpo do outro, ou leva-lo à morte” (GINZBURG, 2012, p. 11). Por sua vez, a modernidade é passível de ser concebida por meio de suas contradições, pois ela “é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia (Berman, 2007, p. 24). Daqui, provém o interesse de averiguar como a violência e a modernidade atingem a forma do conto de Lispector.

A fim de verificar como os temas e teorias apresentados acima configuram a estrutura do conto “A língua do P”, a hipótese principal levantada por este estudo é a de que a modernidade está totalmente ligada às questões que ambientam o fenômeno da violência na narrativa em pauta de Clarice Lispector. Muitas vezes, é através da modernidade e da violência que o sujeito vem sofrendo constantes processos de transformações. Em decorrência disso, surgem questões que expõem a condição social feminina no mundo moderno – assim como destacaremos no conto por meio dos acontecimentos envolvendo a personagem e suas inconstâncias diante das contradições do universo moderno. No conto moderno, existe um tipo de jogo, cuja função é enfatizar a voz do narrador, bem como destaca Ricardo Piglia em seu livro *Formas breves* (2004, p. 101): existe a presença de um interlocutor e, apesar de não fazer diretamente parte da narrativa, analisa minuciosamente aquilo que é relatado.

Para a consecução de nossos objetivos, utilizamos teorias de Jaime Ginzburg, Julio Cortázar, Ricardo Piglia,

Alfredo Bosi, Marshall Berman, entre outros. Além disso, para compor a nossa pesquisa, igualmente, analisamos ensaios, artigos e dissertações que versam sobre o livro *A via Crucis do Corpo* (1974). Nesse sentido, a formulação do problema desse estudo dá-se através das seguintes perguntas: como Clarice Lispector representa a violência e modernidade no conto “A língua do P”? Como a violência, de certa forma, estruturaria a forma moderna do conto moderno?

2. O SONHO, A VIOLÊNCIA, A MODERNIDADE

Na literatura brasileira moderna, vários fatores estão atribuídos para que as obras partam de uma crítica que possa ser correlacionada com a atualidade ou com a realidade da vida social de cada indivíduo, fatores que partem da sociedade de uma época, do momento social, político, econômico e crítico, tornando-se elementos muito importantes nos estudos literários. Esses fatores são atribuídos à literatura, tornando-se grandes impulsos para que obras com críticas sociais sejam criadas, como foi o conto “A língua do P”, de Clarice Lispector. Nesse sentido, podemos dizer que esta narrativa está em consonância com os preceitos do conto moderno, pois, como afirma Alfredo Bosi:

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora quase-crônica da vida urbana, ora quase-drama do

cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às voltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem [...]. Proteiforme, o conto não só consegue abraçar a temática toda do romance, como põe em jogo os princípios de composição que regem a escrita moderna em busca do texto sintético e do convívio de tons, gêneros e significados" (BOSI, 1995, p.7)

A grande motivação para a realização dessa pesquisa é transmitir reflexões e críticas em tempos de violência. Vinculada a esta concepção de Alfredo Bosi, segundo a qual define o conto brasileiro contemporâneo como proteiforme e arrebatador, apresentando a análise do conto “A língua do P” e nos possibilitando a chance de perceber esse fenômeno através do embate entre violência e contradições da modernidade. Com essas características bem acentuadas, faremos com que o leitor ambiente cenas destacadas da narrativa e reflita sobre o quão a violência pode ser explícita, mas também velada.

A importância desse estudo está atrelada às questões sociais que caracterizam a modernidade. Esta, segundo Marshall Berman, também pode ser entendida como uma “atmosfera de agitação e turbulência, aturdimiento psíquico e embriaguez, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, autoexpansão e autodesordem, fantasmas na rua e na alma - é a atmosfera que dá origem à sensibilidade Moderna”. (2007, pp. 27-8). No conto em pauta, a protagonista, “Maria Aparecida – Cidinha, como a chamavam em casa”, passa por uma experiência traumática dentro de um trem, dada entre o sonho e a vigília; o medo e o mal-estar; o provável e o improvável, uma vez que,

para ela, tudo é tão avassalador que, mesmo com preconceito contra, consegue escapar da morte.

Assim sendo, trataremos dos discursos que a violência reproduz, as maneiras de violência contra o sujeito moderno, mais especificamente, contra as mulheres, e as mudanças em que a sociedade vem sofrendo gradativamente em tempos que o conservadorismo está tomando cada vez mais espaço, seja na política, nas ruas ou nos trens, diariamente vemos casos e ouvimos relatos de mulheres que sofrem violência sexual, assédio e relatam seus traumas. Desse modo, muitas das vezes, as mulheres não ganham o atendimento adequado, tendo que lidar com a violência e, infelizmente, conviver *ad infinitum* com ela.

Como auxílio aos métodos de abordagens analíticas selecionados por nós, essa pesquisa se vale, notadamente, do estruturalismo e da crítica sociológica. Assim, é importante lembrar que “o estruturalismo mantém um certo parentesco com outras correntes críticas, principalmente o formalismo, na medida em que volta sua atenção para a obra em si e não seus condicionamentos genéticos [ou históricos]” (GONÇALVES & BELLODI, 2005, p.130). Por sua vez, entendemos a crítica sociológica como sendo formada

pelos estudos que procuram verificar a medida em que as obras espelham ou representam a sociedade, descrevendo os seus vários aspectos. É a modalidade mais simples e mais comum, consistindo basicamente em estabelecer correlações entre os aspectos reais e os que aparecem no livro. Quando se fala em crítica sociológica, ou em sociologia da

literatura, pensa-se geralmente nessa modalidade (CANDIDO, 2006, p. 18-19)

Além disso, o presente trabalho se baseia no método hipotético-dedutivo, que demonstramos através das hipóteses levantadas na primeira parte deste artigo, ou seja, de que modernidade está totalmente ligada às questões que ambientam o fenômeno que é violência em alguns textos da literatura brasileira, escolhendo como exemplo para corroborar essa hipótese o conto de Clarice Lispector intitulado “A língua do P”. Atuando de forma crítica, a seguir, analisando a narrativa, trazendo novas considerações sobre o tema a partir das reflexões expostas até aqui.

É dessa maneira que este trabalho, de certa forma, contribui para os estudos literários que envolvam questões teóricas como a violência e a modernidade, aumentando o campo de pesquisa dessas temáticas e, de certo modo, fazendo a sociedade refletir sobre as contradições da modernidade com um olhar mais crítico e reflexivo.

3. “DAS CONTRADIÇÕES DA MODERNIDADE”

Em sua introdução intitulada “Modernidade, ontem, hoje a manhã” (2007, p. 24), Marshall Berman designa a modernidade como um tipo de experiência vital, compartilhada por homens e mulheres até os dias de hoje. São experiências que se transformam em um turbilhão de emoções e sentimentos de quem vive intensamente o que a vida moderna lhe oferece: sejam possibilidades ou perigos, a modernidade é tudo aquilo que nos envolve inteiramente como indivíduo.

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. (BERMAN, 2007, p. 24)

Nota-se que Marshall Berman, em seu texto, faz uma divisão do “eu” e o coloca em meio ao turbilhão da vida moderna, afirmando que é impossível conceituar de forma direta algo que é tão extenso, contraditório por natureza e complexo. Nesse sentido, Berman divide a história da modernidade em três fases distintas.

Na primeira fase, afirma passar no início do século XVI até o término do XVIII, destacando que as pessoas não possuem uma percepção nítida do movimento proveniente da modernidade, mas estas já estavam inseridas de modo mais intenso nesse período caracterizado por contradições: “elas tateiam, desesperadamente mas em estado de semicegueira, no encalço de um vocabulário adequado; têm pouco ou nenhum senso de um público ou comunidade moderna, dentro da qual seus julgamentos e esperanças pudessem ser compartilhados. (BERMAN, 2007, p.25). Poderíamos dizer que, neste momento, as pessoas ainda não entendem bem o perigo de se investir no moderno, sem se precaver das incoerências que estão por trás da ideia de progresso, isto é, da exploração, da alienação, da violência.

Segundo Berman, a segunda fase da modernidade consiste no momento pós-revolucionário de 1790. Conforme o autor, as pessoas detêm o sentimento de viver em meio às “ondas revolucionárias” e seus respectivos

efeitos nos campos econômico, político e social. Contudo, este mesmo público simultaneamente traz marcas da experiência do que é estar em um mundo que não realizou outras tantas transformações. Aqui, de certa maneira, a modernidade se mostra incompleta, como uma grande promessa que não foi totalmente efetivada.

Esse público partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política. Ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver, material e espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro. É dessa profunda dicotomia, dessa sensação de viver em dois mundos simultaneamente, que emerge e se desdobra a ideia de modernismo e modernização (BERMAN, 2007, p. 26)

Na terceira fase da modernidade, a impressão de se viver em dois mundos, ou seja, essa dualidade, dá início a uma ideia da dialética ente modernismo e modernização, caracterizando amplamente a terceira e atual fase, expandindo-se virtualmente, como ressalta Marshall Berman, por todo o globo:

No século XX, nossa terceira e última fase, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento. Por

outro lado, à medida que se expande, o público moderno *se multiplica em uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde muito de sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas.* Em consequência disso, encontramos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade. (BEMRAN, 2007, p. 26 [grifo nosso])

Berman destaca que, ao mesmo tempo em que a modernidade é um elemento essencial, que coloca a espécie humana em união, ela torna-se a ruptura que também desfaz essa unidade, tornando-se um fenômeno de ligação e desconectividade; um fenômeno contraditório devido à sua própria natureza. Essa ruptura faz com que todas as classes (sociais, geográficas, ideológicas, religiosas) se unam, concomitantemente, se afastem através de uma mudança constante, que representa uma permanente desintegração através das constantes mudanças a qual estamos expostos.

As mudanças que fazem com que a vida moderna venha a ser transformada envolvem fatores externos e internos (que rondam os espaços e mentes de indivíduos) que refletem na manipulação e criação de um sistema capitalista explorador que permanece em plena ascensão. Esses processos sociais dão origem ao que Berman vê como "um turbilhão da vida moderna", no qual grandes fatos associados à modernidade revelam que há uma teoria

extensa e merecedora de intensos estudos e pesquisas, intitulas, entre outras terminações, de **teoria da modernidade**.

4. DO CONTO BREVE

Mesmo a partir de vários estudos sobre a gênese do conto, não se sabe ao certo quando houve o surgimento desse gênero, mas afirma-se que ele existe desde os tempos remotos da antiguidade, apresentando-se em histórias contadas pelas funções da oralidade. Na Idade Média, o conto decaiu e após esse declínio, no século XIX, tornou-se um gênero que exalava nobreza, deixando o campo folclórico e partindo para o campo literário. A partir desse momento, houve o surgimento de vários estudiosos do gênero conto, preocupados em estabelecer um olhar mais crítico dessa arte literária, como, por exemplo, Edgar Allan Poe, Julio Cortázar, Alfredo Bosi e Ricardo Piglia.

No século XIX, o conto ganhou a notoriedade com Edgar Allan Poe, considerado um dos mais importantes estudiosos das “formas breves”; realizando grandes contribuições para compreensão do que conhecemos do conto moderno, gênero literário no qual está inserido “A língua do P”, de Clarice Lispector, em meio a outras obras da autora. Com o passar do tempo, podemos observar como esse gênero obteve uma notoriedade merecida, não deixando de ser subjetivo e artístico, com suas próprias características e peculiaridades.

No que diz respeito à tradição e modernidade da arte de se compor e narrar o conto, Julio Cortázar define “o conto como irmão da poesia e caracol da linguagem”:

Pouco a pouco, em textos originais ou mediante traduções, vamos acumulando quase que rancorosamente uma enorme quantidade de contos do passado e do presente, e chega o dia em que podemos fazer um balanço, tentar uma aproximação apreciadora a esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário. (CORTÁZAR, 2006, p. 149)

Partindo da linha teórica de Edgard Allan Poe, com o surgimento do conto, no trecho destacado acima, Julio Cortázar vê o conto como um gênero literário oriundo do contexto sócio histórico do século XIX, ou seja, em pleno ápice da modernidade. Esse cenário reflete-se numa sociedade progressista em relação ao estilo de vida do ser “humano moderno”, atribuindo ao conto um papel social de arte solitária representativa de um indivíduo mais fragmentado, competitivo e sem privacidade, em maio a outros fatores impostos pelo estilo de vida capitalista.

Mas se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor

de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 2006, p.150)

Ou seja, uma das tarefas de quaisquer contistas é influenciar seu leitor a partir de um jogo, visando um choque, que, por vezes, se revela no fim da narrativa. Assim, talvez o conto possua uma tarefa considerada mais árdua. Além de envolver o leitor, o conto deve prendê-lo até o final, envolvendo diversas sensações de impacto e reflexões acerca do assunto abordado pelo, no caso do conto em questão, a violência e a transgressão, também, representada pela “Língua do P” – uma brincadeira de criança, mas só que, no texto de Clarice, fundamental para a problematização geral da narrativa.

Para uma clara explicação, Cortázar compara o conto com o romance, justamente por algumas singularidades e uma das principais hipóteses é sobre o fato da popularidade do romance.

O romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo em que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. (CORTÁZAR, 2006, p. 151)

Através dessa comparação, Cortázar afirma que o romance pode estar vinculado ao cinema, assim como o conto pode ser vinculado à fotografia, ou seja, no caso do

cinema e romance, a narrativa é apresentada em uma sucessão de fatos até o que chamamos de clímax, já no caso do conto e fotografia, ocorre um processo de escolha de um momento significativo para através deste dá-se o impacto no leitor, de modo que este impacto seja único. Em “A Língua do P”, o momento significativo está vinculado ao instante em que uma moça se depara sozinha em um trem e vê-se em perigo, prestes a ser estuprada ou, até mesmo, morta.

Por meio desse momento significativo, “um recorte impactante da vida”, a contista determina um tema para o conto. Parafraseando Cortázar, o tema é um dos principais elementos para determinar uma ‘propriedade capaz de irradiar algo mais além de si mesmo’, transformando o conto em uma narrativa que envolva o leitor através de variados vieses, no texto, citam-se a condição humana ou as ordem social ou histórica: “Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta.” (CORTÁZAR, 2006, p.153). Aqui, podemos dizer que “A língua do P”, sobretudo com aquilo que ocorre no fim da narrativa, descobrimos basicamente a existência de duas histórias: de duas mulheres.

Sobre o conto moderno, nota-se que ele surgiu com as mudanças da sociedade, mudanças significativas como as novas tecnologias e a industrialização. Os contos modernos são, basicamente, criados a partir desse processo, contextualizados de acordo com esse novo tempo, essa nova era. Sobretudo no século XIX, a representação de contextos sociais foram ganhando espaço na literatura, fazendo com que a modernidade e os fenômenos que nela inseridos problematisassem as contradições do progresso. Assim apresentados esses aspetos no conto, uma nova

realidade que estava sendo traduzida com essa nova forma de visão e vivência de mundo, no qual o sujeito moderno também já estava modificando-se, tornando-se mais solitário e melancólico. Em suma, segundo teóricos do tema, os contos modernos foram sendo reelaborados de acordo com esse contexto moderno, visando problematizar suas contraditórias características sociais, econômicas, políticas e culturais.

De acordo com as peculiaridades do conto moderno, ele se solidifica com uma certa economia de temática, sendo ela resumida e relatada de forma intensa e rápida, de forma que a trama flutue na mente do leitor, fazendo com que o conto seja uma das “maiores manifestações da ficção contemporânea”, conforme afirma Bosi (1977, p. 07). Em outras palavras, o conto deve ser escrito de forma que desperte o interesse do autor, mas visando atingir seu leitor, como se lhe “desse um tipo de choque”. Sua escrita não deve ser leve em sua forma, mas intensa e cheia de significados.

O conto, em sua última análise se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão da escrita dessa vida travam uma batalha fraternal e o resultado da batalha é o próprio conto, uma síntese viva e, ao mesmo tempo, uma vida sintetizada. (CORTÁZAR, 2006, p. 231).

5. “A LÍNGUA DO P”, A MODERNIDADE, A VIOLÊNCIA E A TRANSGRESSÃO

No conto “A língua do P”, vemos todas as características pontuadas acima de modo forte e vivo, acentuadas na escrita explosiva de Clarice Lispector.

Podemos entender que, na narrativa, a “língua do P” é explosiva e violenta, e de certa forma está vinculada às contradições da vida moderna. Na historieta, temos a personagem Cidinha, uma professora do interior de Minas Gerais que está viajando para cursar uma pós-graduação no exterior e, para chegar ao Rio de Janeiro, precisa ir de trem. Como sabemos, o trem foi considerado como um dos ícones máximos da modernidade. E não por acaso o narrador do conto destaca este lugar repleto de conflitos e embriaguez.

A trama desenrola-se quando Cidinha, que está no interior da locomotiva, presencia a chegada de dois homens que falavam de uma forma estranha. No inconsciente da personagem, a voz que relata os fatos descreve todos os movimentos dos homens estranhos e os destaca no conto, correlacionando-os à linguagem com a qual eles comunicam entre si, a fim de não ser compreendidos: era “a língua do p”.

Então os dois homens começaram a falar um com o outro. No começo Cidinha não entendeu palavra. Parecia brincadeira. Falavam depressa demais. E a linguagem parecia-lhe vagamente familiar. Que língua era aquela? De repente percebeu: eles falavam com perfeição a língua do “p”. Assim:

- Vopocê reperaparoupou napa mopoçapa boponipitapa?
- Jápá vipi tupudopo. Épé linpindapa. Espestápá nopo papapopo. (LISPECTOR, 1995, p.67)

Nesse momento, Cidinha percebeu que estava em

pleno perigo, desesperou-se e pensou em suas virtudes e valores, mais especificamente em sua virgindade. Preocupou-se na questão do autoconhecimento, pois estava em uma condição de fragilidade. Cidinha não se reconhecia como própria, não se reconhecia como um indivíduo moderno, embora vivesse em tempos modernos, de paradoxos, contradições e violência.

No decorrer da narrativa, a personagem pensa sobre o controle de sua sexualidade como mulher; pensa também sobre a importância da virgindade como um grande fator de respeito perante a sociedade patriarcal e preconceituosa; pensa igualmente como uma pessoa machista que “uma mulher virgem, merece o respeito social”.

Assim, é possível perceber um grande tabu social em torno do conceito de virgindade e da sua perda, uma opressão em relação a iniciação sexual feminina, que deve ser ponderada de modo a não trazer “vergonha” para si mesma ou sua família. Em outras palavras, a exposição da vida sexual e do desejo feminino, em oposto ao que ocorre com os homens, é indesejada e encarada como uma maculação na vida da mulher, ainda que a tal iniciação ocorra de forma involuntária e violenta. (ISABELA DINIZ TOMÁS; NAYARA DE OLIVEIRA, 2017, p.9)

Cidinha sabia que, mesmo tendo direito ao seu próprio corpo e ações, naquele momento tornara-se um fruto da dominação masculina e não poderia reagir qualquer maneira, pois isso não a impediria de ser

surpreendida e escapar da violência. Então, decidiu fazer algo que, num primeiro instante, lhe parecia radical:

Como lhes dizer que não era rica? Que era frágil, qualquer gesto a mataria. Tirou um cigarro da bolsa para fumar e acalmar-se. Não adiantou. Quando seria o próximo túnel? Tinha que pensar depressa, depressa, depressa.

Então pensou: se eu me fingir de prostituta, eles desistem, não gostam de vagabunda.

Então levantou a saia, fez trejeitos sensuais – nem sabia que sabia fazê-los, tão desconhecida era de si mesma – abriu os botões do decote, deixou os seios meio à mostra. Os homens de súbito espantados. (LISPECTOR, 1995, p.68)

Segundo Carlos Magno Gomes (2013, p. 09), além da tentativa de estupro, Cidinha passa por uma *via crucis* da violência cultural que não favorece a denúncia desse crime. Aqui, incluímos que a tal “via crucis do corpo” (assim como o título do livro em que o conto “A língua do P” fora publicado”) estão acopladas o discurso machista que permeia certo imaginário do mundo moderno, como se alguém – a não ser a dona do próprio corpo – tem o direito de si mesmo, de seus atos, de suas ações ou, até mesmo, de seu pensamento. Mesmo estando em espaço público e tendo “testemunhas”, essa personagem teve que fazer um malabarismo performático para se salvar.

Ao jogar com papéis femininos trocados: a mulher “idealizada” pela “disponível”, Lispector brinca com a estrutura de

gênero que tende a punir sempre. Nesse caso, a literatura descentra as fantasias sexuais masculinas que reforçam o culto à violação do corpo da mulher virgem/comportada como um triunfo da masculinidade. (GOMES, 2018, p. 116)

Através desse trecho, a personagem solidifica sua transformação oriunda da transgressão de sua performance. Cidinha estava fadada ao preconceito e principalmente, ao pré-julgamento da sociedade, ou seja, estava de mãos atadas. Era julgada sem direito de defesa, sem questionamentos e sem chance de explicação.

Apesar da violência verbal e psicológica caracterizada pela “Linguagem do P”, com a qual a autora delinea o seu discurso literário. O narrador vincula a “língua do P” ao ato premeditado da violência, e esta ocorre no mínimo em dois patamares significativos:

O maquinista desce, falou com um soldado por nome José Lindalvo. José Lindalvo não eram de brincadeira. Subiu no vagão, viu Cidinha, agarrou-a com brutalidade pelo braço, segurou como pôde as três maletas, e ambos desceram. Os dois homens às gargalhadas. Na pequena estão pintada de azul e rosa estava uma jovem com uma maleta. Olha para Cidinha com desprezo. Subiu no trem e este partiu. Cidinha não sabia como se explicar ao policial A língua do ‘p’ não tinha explicação. Foi levada ao xadrez e lá fichada. Chamaram-na dos piores nomes. E ficou na cela por três dias. Deixaram-na fumar. Fumava como uma louca, tragando, pisando o cigarro no chão de

cimento. Tinha uma barata gorda se arrasando no chão. (LISPECTOR, 1995, p. 69)

Ao olhares da violência, o comportamento dos sujeitos que desejavam encurralar Cidinha fica completamente nítido, podendo ser verificado como uma das principais críticas relacionadas à violência encontradas no conto ‘A língua do p’, pois Cidinha, naquele momento, era a imagem nua e crua da transgressão, deixando de ser assediada quando decidiu transitar o próprio corpo entre a pureza e a contravenção, não permitindo ser a presa perfeita.

Nota-se que, ao se passar por uma prostituta, a fim de sobreviver, Cidinha não “sabia como se explicar à polícia”, pois “a língua do p” não tinha explicação. Cidinha se salva após se exhibir com gestos sensuais e decote lascivo. Como consequência, dessa mudança de postura ela passa a ser rejeitada pelos criminosos, todavia passa a ser punida, pois foi expulsa do trem e entregue para a polícia na primeira estação. É interessante perceber aqui que a violência está entrelaçada a dois patamares, porque o primeiro diz respeito à tentativa de estupro (por parte dos criminosos do trem); já o segundo é atinente à violência psicológica, moral, além do preconceito da própria polícia – que não quer conhecer a explicação de Cidinha, uma vez que ela, sob o ponto de vista de todos, não era uma “pessoa”, e sim uma prostituta.

De qualquer forma, no conto, todos são rebaixados; todos até certo momento da narrativa são abruptos; todos entendem e não compreendem o que de fato ocorreu. Todavia, no final da historieta, temos uma revelação repentina, a qual abre margem para outras interpretações:

E andava pelas ruas de Copacabana, desgraçada ela, desgraçada Copacabana. Pois foi na esquina da rua Figueiredo Magalhães que via a banca de jornal. E pendurado ali o jornal 'O Dia'. Não saberia dizer por que comprou. Em manchete negra estaca escrito: 'Moça currada e assassinada no trem'. Tremeu toda. Acontecera, então. E com a moça que a desprezara. Pôs-se a chorar na rua. Jogou fora o maldito jornal. Não queria saber dos detalhes. Pensou: É pé. Opo despestipinopo épé impimplaplacápávelpel. O destino é implacável. (LISPECTOR, 1995, p.70)

Vemos que no final do conto "A língua do P", podemos aproximar a narrativa de Clarice a uma importante definição de Ricardo Piglia sobre as formas breves, segundo a qual é praticamente obrigatória a aparição repentina do narrador no final do conto moderno, a fim de inverter ou problematizar sob outros vieses os significados da intriga:

é quem urdiu a intriga e está do outro lado da fronteira, para além do círculo fechado da história. Sua aparição, sempre artificial e complexa, *inverte o significado da intriga* e produz um efeito de paradoxo e complô [...] Essa estrutura de caleidoscópio e de fundo duplo sustenta-se sobre uma pequena maquinação imperceptível: a voz íntima que... marcou o tom e o registro verbal da história se identifica, revela e define a

partir de fora o relato, dando-lhe fecho.
(2004, p. 111, PIGLIA, [grifos nossos])

No conto “A língua do P”, o fim traz outra revelação: a morte da moça que menosprezou Cidinha sem conhecê-la; o fim explica-nos que a condição da violência, das contradições da modernidade, do estupro é a condição da mulher como vítima da sociedade. A nossa hipótese é a de que a voz narrativa aparece acentuada, no desfecho do conto, para frisar todas as contradições às quais todas as personagens estão subjugadas: Cidinha, a moça que morre, os policiais e, até mesmo, os criminosos.

A violência, portanto, faz parte de toda a estrutura da narrativa de “A língua do P”, incluindo o espaço, tempo, enredo, narrador, personagens e, sobretudo, do estilo violento, seco e breve, de Clarice Lispector – uma mestra da arte de contar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da violência e das contradições da modernidade representadas no conto moderno “A língua do P”, nota-se que, por um lado, o uso de uma brincadeira infantil para transmitir uma linguagem configurada através do ‘p’ demonstra a violência de modo cruel; por outro, a violência não pode ser compreendida apenas como violência corporal, porque as marcas indeléveis do que ocorreu, ainda que Cidinha não tenha sofrido o estupro e embora ela não tenha sido assassinada, nunca sairão de sua mente estilhaçada; de sua psique conturbada pelas contradições vividas naquele dia, naquele fatídico trem. Aqui, estrutura artística e conteúdo histórico aparecem diluídos para fornecer margem significativa à crítica de Clarice Lispector. Retomando agora a definição

Jaime Ginzburg (2012), segundo a qual a violência pode ser entendida como “interesse em machucar ou mutilar o corpo do outro, ou leva-lo à morte” (GINZBURG, 2012, p.11), pode-se dizer que a leitura do conto “A língua do P”, contribui de certo modo para ampliar essa assertiva de Ginzburg, já que é a violência corporal e psíquica que deixam na vida marcas inapagáveis, inesquecíveis.

Ao tocar no feminicídio como um crime próprio da violência urbana, Clarice Lispector ressalta o quanto as normas que sustentam simbolicamente a dominação masculina perpassam diferentes relações de poder e desrespeito aos direitos da mulher. Do espaço da família ao espaço urbano, a mulher está sujeita a impulsos masculinos sexuais e agressivos. Com isso, a autora registra atitudes criminosas, relacionadas a impulsos sexuais violentos, que devem ser denunciados e punidos. (GOMES, 2013, pág. 9)

Através dessa perspectiva, a violência está vinculada a atos de extrema brutalidade, condizente a danos físicos, morais e psicológicos. Ao todo, a estrutura da narrativa nos expõe à momentos de pressão psicológicas, tensão e, no final, um estupro seguido de morte. Esses são, ainda que externos, são observáveis como fatores sociais que não podem ser lidos separadamente de qualquer interpretação do conto “A língua do P”.

De acordo com a narrativa do conto “A língua do p”, Clarice Lispector vai além da problematização de um fenômeno social que infelizmente ainda faz parte de nossa atualidade, mas apresenta também, uma profunda análise

crítica de como a violência está inserida e institucionalizada na sociedade, descrevendo essa situação de forma envolvente e impetuosa. Ao abordar a transgressão da figura feminina, a qual deveria representar em seu comportamento uma figura delicada e cheia de valores sociais, juntamente com a violência que envolve toda a trama, desde a linguagem do ‘p’ até a morte da moça que julgou Vidinha, Clarice executa uma ruptura na literatura brasileira, proporcionando sempre um novo olhar a cada releitura de suas obras, deixando sua marca através da subjetividade de sua incomparável escrita.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**: o pintor da vida moderna. [Org. Teixeira Coelho]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BERMAN, Marshall. “Introdução: Modernidade – ontem, hoje e amanhã”; “Tudo o que é sólido desmancha no ar: Marx, Modernismo e Modernização”; “Baudelaire: o modernismo nas ruas”. In: _____. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade / Marshall Berman; tradução de Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioratti - São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (pp.24-49).

BOSI, Alfredo. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: _____. (Org) **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1995, p.07-24.

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

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi A. Jr. & João A. B. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

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

GINZBURG, Jaime. **Críticas em Tempos de Violência** / Jaime Ginzburg. – São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

GOMES, Carlos Magno. **Literatura e Performances Políticas Sobre e Violência Contra à Mulher**. Pontos De Interrogação (ONLINE), v. 7, p. 107-119, 2018.

GOMES, Carlos Magno. Marcas da violência contra a mulher na literatura. **Revista Diadorim** - Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 13, p. 1-11, jul. 2013. Available at: . Acesso em: 19 jun. 2019.

GONÇALVES, Maria Magaly Trindade; ZINA, C., Bellodi. **Teoria Literária Revisitada**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. Trad. José Mariani Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: _____. **Poemas e ensaios**. Trad. Oscar Mendes & Milton Amado. São Paulo: Editora Globo, 1999, p. 101-114.

REUTER, Yves. **Análise da narrativa**. O texto, a ficção e a narração. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro, 2002.

SANTOS, Fernando Simplício dos. **Representação e crítica da decadência no mundo moderno**: Dyonelio Machado e Paulo Menotti Del Picchia. São Paulo-Assis, 2008. (Dissertação de Mestrado. UNESP-ASSIS)

Isabela Diniz Tomás; Nayara de Oliveira. **Entre a opressão e o desejo**: a sexualidade feminina em A Via Crucis do Corpo, de Clarice Lispector. In: ANAIS DO ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 2017, . Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/epcc/papers/entre-a-opressao-e-o-desejo%3A-a-sexualidade-feminina-em-a-via>

[crucis-do-corpo%2C-de-clarice-lispector?lang=pt-br>](#).

Acesso em: 20 jun. 2019.

AS MENINAS EM “MEIO
SOL AMARELO”, DE
CHIMAMANDA ADICHIE:
análise na perspectiva de
gênero e dos pós-
colonialismo

Francisca
Lusia
Serrão
Ferreira⁸

Marília
Lima
Pimentel
Cotinguiba⁹

Palavras-chave: RESUMO

*Menina.
Sociedade
Patriarcal.
Desigualdade de
gênero.*

Este estudo tem como objetivo analisar as diversas situações de vulnerabilidade que envolvem As Meninas em o romance Meio Sol Amarelo da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Para fundamentar a análise, utilizaremos as teorias pós-coloniais, feministas e de gênero que asseguraram o argumento de que as crianças diante da situação de conflito antes/durante e pós-guerra de Biafra são as mais vulneráveis. Elas estão expostas ao abandono, à fome, e outras mazelas. Discutiremos, também, que o fato de ser menina torna-se um agravante deixando-as mais propícias ao abandono, desprezo e a violência sexual. A narrativa denuncia o quanto as crianças pequenas e em especial as meninas estão em posição hierarquicamente inferior aos homens, às mulheres e aos poderes religiosos. Diante de tanta vulnerabilidade política, social, religiosa e econômica que lhes causam plena negação enquanto ser humano que necessita de cuidados e proteção, é possível perceber que essas crianças passam por situações inimagináveis. O romance é ambientado na Nigéria em períodos

⁸ Mestranda em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

⁹ Doutora em Linguística e docente da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

que antecedem a guerra de Biafra de 1968 a 1970.

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar as passagens da obra que envolvem as crianças do sexo feminino retratadas no romance *Meio Sol Amarelo*. Analisaremos as situações de vulnerabilidade que envolvem as crianças no romance *Meio Sol Amarelo* da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Para tanto, buscamos responder ao questionamento, qual seja, como são retratadas as meninas em *Meio Sol Amarelo*? A motivação para escrever este artigo está diretamente relacionada à leitura desse romance de Chimamanda Adichie, feminista e escritora que nasceu em Enugu na Nigéria, em 1977. A forma como a escritora retrata seus personagens na ficção que é baseada em fatos, leva-nos a criar imagens diversas e ao mesmo tempo a refletir e, assim, compreender outras relações denunciadas a todo momento nas experiências vividas pelas personagens.

Ao buscarmos a fortuna crítica sobre o livro e nos deparamos com a dissertação de Mestrado de Aline de Souza Monteiro intitulada “As mulheres em meio sol amarelo de Chimamanda Adchie: descolonizando discursos (2018)”. Segundo Monteiro

Ao longo dos anos de exploração de mão de obra escrava, violência física e psicológica, privação da educação e dos espaços de poder, as mulheres pretas foram marginalizadas. As portas para o centro, para o espaço de significação lhes foram fechadas categoricamente, e como formas de opressão estruturada pelo

sistema patriarcal percebemos a objetificação e negociação dos corpos femininos enquanto propriedade masculina. Este agenciamento de corpos ocorre em diversos âmbitos do cotidiano como nos casamentos, em agenciamentos sexuais e em transações financeiras. Este tratamento ao corpo feminino se dá pela negação da mulher enquanto ser humano. Esta negação epistemológica autoriza a violência e subjugação feminina, que culmina em diversos silêncios sobre sua situação oprimida. A maternidade compulsória participa da função de submissão da mulher na sociedade capitalista. Visto que o poder ao capital, a partir do momento que relacionamos a mulher à vida familiar, o espaço do capital é tomado pelo homem. Após tempos de guerra, Meio sol Amarelo termina no começo da reconstrução das vidas, as personagens retornam às suas casas após a derrota de Biafra. A educação se mostra aliada imprescindível para a escrita da história que passou e da que ainda será. (MONTEIRO, 2018, p. 73).

Essa dissertação trata da questão da subjugação das mulheres. Segundo Monteiro (2018), as mulheres de cor preta, baixa escolaridade e situação financeira precária são privadas de oportunidades. Como a leitura desse trabalho, sentimo-nos desafiadas a trazer para a reflexão a questão das crianças/meninas retratadas na obra Chimamanda Adiche. No cenário de guerra apresentado no livro, juntamente com uma variedade de femininas descritas pela

autora, notamos que as crianças, num cenário desse, são as que mais passam por situação de violência. Desse modo, analisar a vulnerabilidade das personagens femininas/meninas, mostra-se produtora e relevante nos estudos sobre gênero e pós-colonialismo na literatura.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA

Baseada na própria leitura do romance em estudo e também na pesquisa de Monteiro (2018), constatamos que após cinquenta anos do fim da Guerra de secessão de Biafra a escritora Chimamanda Adiche realizou muitas pesquisas e decidiu escrever baseado, nos fatos reais, esta obra de ficção que é contado por meio de três pontos de vista: o do narrador Ugwu que foi levado por sua tia para ser empregado do Professor Odenigbo. O de Olana irmã gêmea, não idêntica, de Kainene. E também se concentra nos acontecimentos em prol do jornalista britânico Richard Churchill.

Assim, de um lado, tem a Olana que é a personagem principal, filha de uma família rica importante da Nigéria. Ela rejeita participar do jogo do poder que seu pai lhe reservara em Lagos e decide partir para Nsuka, a fim de lecionar na universidade local e viver perto do seu namorado, o revolucionário professor Odenigbo. Por outro lado, a sua irmã Kainene fez o jogo esperado pela família, de certo modo, pois ela circula em festas na alta sociedade negociando contratos milionários para seu pai.

As gêmeas representam dois lados de uma nação dividida. Com o início da sangrenta guerra em busca da secessão e criação do estado independente de Biafra a obra retrata o inferno sangrento que gerou muita violência, fome, morte de mais de um milhão de pessoas, doenças, abandonos e tantas mazelas, estupros, sequestros e uma

diversidade de violências e também de personagens femininas que vivem inúmeras realidades, amores, desamores, perdas de esperanças e muita resistência.

O romance retrata personagens em meio a tantos conflitos tendo que decidir sobre suas vidas de forma rápida em questões diversas e determinantes, para o seu presente e futuro em meio a tanta violência também a Adiche retrata amor, abandono, família, amizade, crianças etc.

Trata-se uma história de ficção baseada em fatos que duram três anos, além de mostra um processo de busca de descolonizar Biafra. Como todo processo de descolonização é marcado por muita violência, o romance evidencia um cenário de guerra, bem como escacera a situação das crianças, agravada pelo fato de serem meninas.

ANÁLISE DA OBRA

A narrativa traz, de forma contundente e sem eufemismos, a luta de um povo em busca da libertação e criação de um estado-nação. De acordo com Fanon (1968, p. 51) “a descolonização é sempre um fenômeno violento” e, no caso de Biafra, o processo não foi diferente. Nada escapa ao olhar atento da narradora que capta, com detalhes, a morte e o sofrimento, o boicote de alimentos, a imprensa mentirosa e um jogo político que gerou os conflitos com milhares de mortes inclusive de crianças, na luta pela independência de Biafra.

Dessa forma, a narradora retrata com profundidade a violência sofrida pelos nigerianos e a resistência às imposições do colonizador, pois “a descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem

absoluta” (FANON, 1968, p.52), visto que os colonizadores. Nessa perspectiva, com relação às pequenas mulheres, o confronto de forças entre colonizador e colonizado fora o mote para o aumento da exploração e da violência contra os mais vulneráveis como as mulheres, as crianças e, sobretudo, as crianças do gênero feminino, conforme se observa a seguir:

Vem ver disse ela,” vem dar uma olhada”. Abriu a cabaça.” Deem uma olhada”, disse de novo. Olana olhou dentro. Viu a cabeça de uma menina, a pele baça e cinzenta, cabelo todo trançado, os olhos revirados para trás e a boca aberta. Continuou olhando por um tempo, antes de desviar a vista. Alguém gritou. A mulher fechou a cabaça.” E sabe que eu levei um bom tempo”, disse ela, “para trançar o cabelo dela? Ela tinha um cabelo tão grosso. (ADICHE, 2008, p. 178).

Portanto, fica evidente, nessa passagem, que as crianças sofreram violência, a ponto de perderem a própria vida, ou seja, o fato de ser criança e de precisar de proteção e garantia de direitos, não foi respeitado. Outro aspecto descrito pela autora, é a violência sexual sofrida pelas meninas ainda crianças, conforme veremos no recorte a seguir.

Olana dava aula para algumas crianças, recitando a tabuada, na manhã em que Kainene apareceu sob o tulipeiro – da – África. Será que você vai acreditar quando eu disser quem é responsável

pela gravidez daquela menina?”, perguntou Kainene, e Ugwu quase não a reconheceu. Os olhos saltavam do rosto anguloso, cheios de raiva e de lágrimas.” Dá para acreditar que foi o padre Marcél? Olana levantou-se, Gini? O que foi que disse?” Tudo indica que fui cega; Urenwa não é a única”, disse Kainene, “Ele trepa com a maioria delas, antes de dar o pitu que eu me escravizo para conseguir fazer chegar até aqui’. Mais tarde, Ugwu viu Kainene bater no peito do padre Marcél com as duas mãos, gritar com ele, empurrá-lo com tanta força que teve receio de que o homem fosse cair. *Amosu!* Seu demônio! Depois, virou – se para o padre Jude. E como é que pode continuar calado e permitir que ele abraze as pernas de meninas com fome? Como é que vai dar conta disso para o seu Deus? Vocês dois vão embora daqui agora mesmo, agorinha mesmo, Ou eu levo isso até Ojukwu eu mesma, se for preciso! (ADICHE, 2008, p. 460).

Dessa forma, é possível afirmar que as meninas, como os demais personagens, passavam por problemas de falta de alimentos e de violências diversas. Dessa maneira, fica evidente que as meninas são as mais vulneráveis, pois nesse recorte vimos que a personagem Kainene descobre que quem estava engravidando as crianças era o próprio padre que, em tese, deveria protegê-las. Ao contrário, o sacerdote estava abusando e estuprando as meninas abandonadas, vítimas já da violência da guerra, ainda por serem meninas, estavam lhes sendo impostas uma gravidez totalmente indesejada, com consequências incalculáveis.

Assim, podemos verificar que as questões de violência de gênero a todo momento são trazidas e denunciadas pela autora no decorrer do romance *Meio Sol Amarelo*. E, nesse sentido, podemos analisar à luz do que assevera a escritora Simone de Beauvoir (2016, p.11)

Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o Universo. O drama do nascimento e o do desmame desenvolvem – se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos; tem elas o mesmo interesse, os mesmos prazeres; a sucção é, inicialmente, a fonte de suas sensações mais agradáveis; passam depois por uma fase anal em que tiram das funções excretoras que lhes são comuns, as maiores satisfações; seu desenvolvimento genital é análogo; exploram o corpo com a mesma curiosidade e a mesma indiferença. (BEAUVOIR, 2016, p.11)

Assim, podemos perceber que as crianças não fazem a construção inicialmente das diferenças de gênero, pois nascem com corpos parecidos e a comunicam da mesma forma. E, ainda sobre a primeira infância das meninas, a autora diz:

O destino da menina é muito diferente. Nem mães nem avós têm relevância e ternura por

suas partes genitais; não chamam a atenção para esse órgão secreto de que só se vê o invólucro e que não se deixa pegar; em certo sentido, a menina não tem sexo. Não sente essa ausência como uma falha; seu corpo é evidentemente uma plenitude para ela, mas ela se acha situada no mundo de modo diferente do menino e um conjunto de fatores pode transformar a seus olhos a diferença em inferioridade. (BEAUVOIR, 2017, p.16).

Assim, podemos percebermos que a construção das diferenças inicia muito cedo e inclusive na forma de brincar com as meninas e com os meninos com o próprio órgão sexual. Ainda nesse sentido, para corroborar com essa ideia, observamos em outra passagem, que ao fazerem a escolha de roupas e brinquedos para a criança que Arize está esperando a dualidade das cores rosa/azul, aparece, também, como uma construção do que é ser menino e menina. Nessa conversa entre Arize e Olana, independe da questão econômica, Arize fala dos preços, bem como do tipo de brinquedo disponível para as meninas, evidenciando, assim, um reforço nas diferenciações de papéis representados nas personagens como veremos abaixo:

Escolhendo roupas de bebê, um carrinho cor- de - rosa, uma boneca de plástico de olhos azuis. “Tudo é tão brilhante num supermercado, irmã, disse Arize, rindo. “Não tem poeira!” Olana ergueu um vestido branco enfeitado com renda rosa.” Omaka. Que lindo” “É muito caro”, disse Arize. “Ninguém perguntou a você”. Baby puxou uma boneca uma

prateleira baixa, virou – a de cabeça para baixo e ela soltou um som de choro. “Não baby” Olana pegou a boneca e colocou de volta no lugar. (ADICHE, 2008, p.1).

Portanto, o que parece, num primeiro momento, sem muita importância, como a escolha de um brinquedo, da cor ou do tipo de brinquedo oferecido, pode estar fazendo parte de um repertório que educa crianças de forma diferente, que leva a uma dualidade e ainda a um ensinamento que define o que é coisa para menina e o que é coisa para menino, exprime e educa definindo papéis que devem ser desempenhados na sociedade por cada um, e ainda diferenciando o que é coisa de menino e de menina.

Nesse sentido, ainda, ao recorrermos à própria Chimamanda Adiche em seu livro *Para educar Crianças Feministas: um manifesto*, buscamos reforçar ainda mais a construção social que é denunciada no romance *Meio Sol Amarelo*. Podemos perceber em diversos exemplos citados pela autora, como o de uma menina que não lhe deixaram brincar com um helicóptero alegando ser um brinquedo de menino, Adiche (2017, p.11) chama a atenção em relação a “esses estereótipos de gênero-meninas brincam com bonecas e meninos brincam com helicópteros”.

Adiche problematiza, ainda, quando afirma curiosamente “se a menina não teria virado uma engenheira revolucionária, se tivesse dado a ela a chance de explorar aquele helicóptero”, a importância de escolhermos os brinquedos e as roupas, visto que “se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial” (ADICHE, 2017, p. 11). Dessa maneira, será possível ver os pontos fortes e pontos fracos de maneira

individual, e ao mesmo tempo, abrir mão do controle de sempre estar dizendo “não pegue isso” ou “pare e seja boazinha”. Já no caso dos meninos, são incentivados a explorar mais, não são tão oprimidos, ou são oprimidos de outras formas (ADICHE, 2017).

Para Adiche (2017), os pais e as mães, inconscientemente, começam muito cedo a ensinar às meninas como devem ser, que elas têm mais regras e menos espaço, e meninos têm mais espaços e menos regras. Esses estereótipos de gênero são tão profundamente inculcados em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade. É muito difícil desaprendê-los, e por isso é importante cuidar para serem rejeitados desde o começo.

Nesse sentido, para Adiche (2017, p.12), “ser feminista é como estar grávida. Ou você aceita na plena igualdade entre homens e mulheres, ou não”. Assim, podemos perceber que muito cedo as dualidades são colocadas em estereótipos que vão influenciando na vida toda e são repassados de geração a geração e inclusive sendo ponto de pauta de governos fascistas, retrógrados, que tomam estas dualidades rosa/azul e reafirmam em seus discursos, bem como buscando que todas e todos acreditem ser uma verdade, buscam reafirmar uma fixidade, o binarismo e sendo algo imutável e não algo ligado com a questão cultural, sendo assim, podendo ser modificada.

Vale dizer, que em *Meio sol Amarelo* é possível perceber outras passagens que colocam a menina em uma situação desfavorável e que lhes colocam em exposição a violência, vulnerabilidade e abandono, pois como podemos verificar na rejeição da criança por ser uma menina pela atitude da mãe de Odenigbo, a Mama, que

utilizou de várias artimanhas para que seu filho se relacionasse com Amala e esta ficasse grávida e assim lhe desse um neto. Durante toda a gravidez, a mãe de Odenigdo planejou ficar com a criança, acreditando ser um menino. Amala, porém, ao saber que a criança que nascera era uma menina, rejeitou-a a ponto de não aceitar dar-lhe de mamar. Também a Mãe de Odenigbo, imediatamente, rejeitara - a menina.

Mama não quer ficar com a criança. Ela não quer ficar com a criança? “Não”? Olana sabia por quê. “Ela queria um menino”. Ela vai ficar com o pessoal de Amala. “Nós não vamos ficar com Ela”, disse Olana. Assustou a si própria com a clareza com que articulara o desejo de ficar com o bebê e de como lhe parecia. (ADICHE, 2008, p. 293).

Ao analisarmos essa passagem, que mostra mais uma situação de violência e rejeição da criança pequena e menina, agravada pelo fato de ser menina, vimos como a questão de gênero se mostra complexa nas relações sociais. Essa questão pode ser entendida a partir do conceito de gênero de Butler (1990, p. 33), ao afirmar que “gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos sob uma estrutura reguladora altamente rígida que solidifica através dos tempos para produzir a aparência de substância, de um tipo de ser natural”.

Desse modo, esse “natural” não se relaciona com a natureza, mas a uma construção cultural do que é natural. Nesse sentido naturalizou-se o comportamento submisso feminino e se acredita que esse comportamento faz parte da natureza. Os debates contemporâneos possuem diversas

ramificações de forma a abranger as incontáveis especificidades da subjugação da mulher em seus territórios.

Assim, ao se tratar das mulheres africanas, é certo que a cor, a condição econômica entre outras condições e situações levam a necessidade de encontrar meios para superar as infinitas regulações que lhes são impostas. Segundo argumenta Monteiro (2018), a sociedade Yoruba não se baseava em gênero, mas em idade e parentesco. Pode ser melindroso ver como naturalizado e não abusivo algo com o qual fomos criados, que faz parte da nossa estrutura social e nesse sentido a estrutura patriarcal pode encobrir (OYEWUNI, 2004). Dizer que há diferença de gênero não implica dizer que há desigualdade. Relativamente ao grupo Ibo, sua sociedade era poligâmica, mas somente homens poderiam ter várias esposas (KOUASSI, 2017). Os filhos eram o atestado de sucesso no casamento e a esposa era responsável caso não os conseguisse ter. Também, ter um filho garantia o respeito conquistado da família do esposo e poderia manter o poder de participar das decisões da comunidade, o que não se podia dizer o mesmo ao ter uma filha e nesse sentido fica claro porque as personagens em meio sol amarelo desejavam sempre ter um filho como podemos observar abaixo:

Você ainda é jovem, disse Olana. Deveria se concentra nas suas aulas de costura, por enquanto e a Arize respondeu. E a costura que vai me dar um filho? Mesmo que eu tivesse conseguido passar no exame para poder continuar nos estudos, ainda assim eu ia

ter um filho agora. (ADICHIE, 2008, p. 55).

Também é possível perceber a preferência de Anulika ao expressar seu desejo para o irmão:

Eu quero ter um filho primeiro, porque assim eu assento bem os pés na casa de Onieka, dizia Anulika. Ela foi pegar um saco pendurado na viga e, de novo, Ugwu reparou na redondez suspeita do corpo da irmã: os seios que enchiam a blusa. (ADICHIE, 2008, p. 55).

Diante dessas questões colocadas é possível perceber que as mulheres desejam ter seus filhos homens, pois economicamente é mais valorizada a posição social com direito a participar das decisões políticas, dentre outras vantagens. Fica evidente, assim, que ser menina é motivo suficiente para ser rejeitada, sofrer violências específicas, além de ter uma maior vigilância e carregar a responsabilidade de crescer com a necessidade de ficar grávida de filhos e não de filhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise do romance *Meio Sol Amarelo* que teve como objetivo analisar as diversas situações de vulnerabilidade que envolvem as meninas narradas pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie, utilizamos as teorias pós-coloniais, feministas e de gênero. Com isso, constatamos que as crianças/meninas diante da situação de conflito retratada no romance antes/durante e pós-guerra de Biafra são as mais vulneráveis.

Assim, o fato de ser menina torna-se um agravante deixando-as mais propícias ao abandono, ao desprezo e à violência sexual. A narrativa denuncia o quanto as crianças pequenas e, em especial, as meninas, estão em posição hierarquicamente inferior aos homens, às mulheres e aos poderes religiosos. Nessa situação de tanta vulnerabilidade política, social, religiosa e econômica que lhes causam plena negação enquanto ser humano que necessita de cuidados e proteção, é possível perceber que essas crianças/meninas passam por situações inimagináveis como a gravidez em corpos magrelo, famintos e sem oportunidades diversas até mesmo lhes falta a comida.

Com esse estudo, foi possível perceber que a sociedade patriarcal, construída pelas desigualdades geradas e pelas diferenças biológicas, reforça as construções sociais baseadas no sexo biológicos e podem contribuir com a violência contra a mulher e contra as crianças/meninas. Sendo assim, as respostas a nossas perguntas respondidas e ficamos aqui com um enorme desejo que as sociedades possam descolonizar e, ao mesmo tempo, desnaturalizar as desigualdades geradas pelas construções sociais, baseadas nas diferenças biológicas e que a nova reconstrução à partir do fim do romance que termina enunciando um recomeço as famílias e sociedade em geral possam oportunizar as crianças a terem suas infâncias e vidas reconstruídas e sem violência.

ACHEBE, Chinua. **English and the African Writer**. *Transition*, Bloomington, n. 18, p. 27-30, 1965. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2934835>>.

_____. ADICHIE, Chimamanda N. **Americanah**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AÉCIO, Herdeiro de. **Guerras esquecidas (3): A Guerra do Biafra (1967-70)**. 10 jun. 2007. Disponível em:

<<https://herdeirodeaecio.blogspot.com/2007/06/guerras-esquecidas-3-guerra-do-biafra.html>>.

ÁFRICA, Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História Geral da. **História geral da África · VI: África do século XIX à década de 1880.** Brasília: UNESCO, 2010.

ÁFRICA, Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História Geral da. **História geral da África · VII: África sob Dominação Colonial, 1880-1935.** 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BASSETTE, Fernanda. Brasil tem 5,5 milhões de crianças sem pai no registro. **EXAME**, São Paulo, 11 ago. 2013. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/>>.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: a experiência vivida.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: feminism and the subversion of identity.** London: Routledge, 1990.

CHODOROW, Nancy. **The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender.** Los Angeles: University of California Press, 1978.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Henrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. **História geral da África · VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. **Meio Sol Amarelo**. Tradução Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um **campo novo** para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 16(2), p. 333-357, maio-agosto/2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido Pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MEMMI, Albert . **Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do colonizador**.3. ed. Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Microfísicas do imperialismo: A Amazônia rondoniense e acreana em quatro relatos de viagem**. Curitiba: Editora CRV. 2012.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NENEVÉ, Miguel. **Travel-writing on the amazona in the 1990s: Ecological concern or colonial discourse?** Polifonia, Cuiabá, v. 18, nº. 24, p. 99-110, jul./dez., 2011.

_____. **O Perigo de uma História Única**. TED Talks. 2009. Disponível em <<https://youtu.be/D9lhs24lzeg>>. Acesso em 22 dez. 2017.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

REISS, Bob. **The road to Extrema**. New York: Summit Books, 1992.

RESUMO ESCOLAR. **Processo de Colonização e Descolonização na África e na Ásia**. Disponível em:

<<https://www.resumoescolar.com.br/historia/processo-de-colonizacao-e-descolonizacao-na-africa-e-na-asia/>>.

ROCHA, Hélio Rodrigues da. **Gaivotas**. Guatinguetá: Penalux, 2015.

_____. **Sejamos todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

O ESPAÇO DO MITO E DO SENSUALISMO EM TERÊZA TENÓRIO

Eduardo
Martins de
Barros Melo¹⁰

Maria Elizabete
Sanchez¹¹

Palavras-chave:

Espaço.

Mito.

Sensualismo.

Terêza Tenório.

RESUMO

Nascida em Recife em 1949, Terêza Tenório veio para escrever história no cenário da poesia pernambucana contemporânea de autoria feminina. Dona de estilo inconfundível, sua linguagem navega entre as representações visuais do mito e da sensualidade do universo da mulher, que se compõe no espaço lírico de seus versos, marcados pela presença de recursos da tradição e a reconfiguração espacializada de sua poética. Este trabalho discute como se constrói a concepção do espaço sensual enquanto lugar do mito e representação do elemento erótico em sua obra, apontando os caminhos que se relacionam com a chamada geração 45 de poetas do nosso Modernismo e os ultrapassam seus limites e as tendências de vanguarda da literatura Brasileira contemporânea, que parecem não ser o grande viés da poeta, notoriamente no livro Mandala (1980) que, em última instância, é a obra mais significativa do que se aborda aqui enquanto elemento de representação da imagem do seu mundo erótico-sensual. O caminho para a realização será o uso dos métodos

¹⁰ Professor Dr. do departamento de Letras Vernáculas da Fundação Universidade Federal de Rondônia/Campus de Porto Velho. Líder do grupo de pesquisa Poesia contemporânea de autoria feminina do Norte, do Nordeste e do Centro Oeste. E-mail: edubarmel@hotmail.com

¹¹ Professora MM. do departamento Letras Vernáculas da Fundação Universidade Federal de Rondônia/Campus de Porto Velho. Membro do grupo de pesquisa Poesia contemporânea de autoria feminina do Norte, do Nordeste e do Centro Oeste. E-mail: maelisanchez@hotmail.com

indutivo/dedutivo e reflexões psicanalíticas acerca do espaço de Gaston Bachelard e do universo do erotismo de Georges Bataille. O ponto de partida é, como diz Barthes (2001), a noção de que o mito é em si mesmo uma linguagem em que se observa a reinvenção do seu universo enquanto fala e sistema que aponta para relações de espacialidades na esfera do subconsciente e ressurgem enquanto fenômenos da arte e da sensualidade. Em Terêza, aborda-se, portanto, a recorrência desses elementos, entendendo-se aqui, suas relações como produto de um sistema expressivo-místico recorrente e representativo da obra da pernambucana em fases, traçando um percurso que se origina em Parábola (1970), persiste em Mandala (1980) e atinge o seu ápice em Fábula do Abismo (1999), momento em que sua linguagem se configura como universo de realização e absorção do mito e do seu erotismo.

1. SOB AS MARCAS DO ZODÍACO: UMA LEITURA DE CAPRICÓRNIO

Francisca TERÊZA TENÓRIO de Albuquerque nasceu em Recife em 30 de dezembro de 1949 e aí faleceu em 07 de junho de 2020. Arrolada entre os poetas da chamada Geração 65 teve os seus primeiros poemas publicados no suplemento do jornal Diário de Pernambuco pelo poeta e crítico de arte César Leal entre os anos de 1960 e 1970, quando publicou seu livro de estreia, Parábola.

Dona de um estilo inconfundível e representativo da voz da mulher que iniciava seu processo de libertação, foi autora premiada pela Associação de Paulista de Críticos de arte em 1986 e pela Fundação de cultura da cidade do Recife em 1992. Sua obra abrange a publicação de oito

livros, incluindo *Poemaceso*, premiado pela crítica paulista. São eles: *Parábola*, 1970; *O círculo e a pirâmide*, 1976; *Mandala*, 1980; *Noturno Selvagem*, 1981; *Poemaceso*, 1985; *Corpo da terra*, 1994; *Fábula do abismo*, 1999 e *A casa que dorme*, 2003. Além de escritora, Terêza exerceu inúmeras outras atividades como advogada e defensora dos direitos da mulher: colaboradora de jornais e revistas oficiais e alternativos no Brasil e no exterior e de antologias poéticas na França, Itália e Portugal. Foi diretora de cultura e eventos da União Brasileira de Escritores de Pernambuco e ocupou a cadeira 21 da Academia de Letras e Artes do Nordeste. Seus livros renderam uma vastíssima fortuna crítica que inclui renomados nomes da crítica, entre eles: Nelly Novaes Coelho, Olga Savary, Fábio Lucas e César Leal.

Neste sentido, este trabalho investiga como se dá a construção do espaço mítico-sensual na obra da autora a partir da análise dos elementos que compõe sua expressão, tomando-se como ponto de partida as reflexões de Barthes (2001) de que *o mito é em si mesmo uma linguagem* em que se observa a reinvenção do seu universo enquanto *fala e sistema*, apontando para relações de espacialidade na esfera do subconsciente tal como nos ensina Bachelard em sua obra e Bataille em “O Erotismo”. Para tanto, investigam-se as marcas que se originam em *Parábola* (1970), ressurgem em *Mandala* (1980) e se consolidam enquanto recorrência estilística em *Fábula do Abismo* (1999), momento em que sua linguagem se configura como universo de realização e absorção do mito e do seu erotismo. Assim, cabe lembrar as palavras de Wellington de Melo (2020) quando registra a “presença constante do mito, conseguido não só numa busca no passado, mas na

transmutação do mundo visível, imbuído, através de seu olhar líquido, de uma atmosfera mítica criadora.”

Cabe lembrar aqui que a poeta pernambucana evoca na transpiração da atmosfera mítica e nos espaços de sua revelação as marcas do mundo erótico, sensual e místico com o qual dialoga constantemente em sua obra, em especial, nas que se aborda aqui como forma de ilustrar o que se pretende analisar enquanto viés de uma linguagem erudita e tradicional no que diz respeito às formas e construção dos versos. É o que se observa já em seu livro de estreia, *Parábola* (1970) momento em que o caminho para a sensualidade e o universo do erotismo, embrenhado na mítica espacializada, parece iniciar em Terêza, moldando-se a partir de elementos que a alegoria inerente ao título remete por meio das comparações ou das analogias que se pode estabelecer.

É o que se tem em um dos primeiros poemas da obra que obedece aos esquemas tradicionais da estrofe e da métrica, resvalando nos aspectos do mundo clássico e sensual do zodíaco por meio da invocação do signo de Capricórnio. São sete estrofes cabalísticas em versos de sete sílabas que invocam e trazem para o espaço do mítico e celestial do fogo e da água, símbolos telúricos que antecipam as ardências e seus degelos na figura balsâmica de Apolo sob o “lúcido corpo anfíbio” do signo, em última instância, da essência da própria arte que em “sua influência anfíbia se faz sentir poderosa sobre os que nascem na hora das conjunções misteriosas” ou ainda, como diz Bacherlard (1988, p. 153) nos espaços de “uma armadilha para os sonhadores”. Mas vamos ao texto para melhor ilustrar o que afirmamos até aqui.

CAPRICÓRNIO

A grande cabra marinha
das zodiacais regiões
alimenta-se de estrelas
desfaz as constelações.

Em suas andanças noturnas
percorre o Cosmo sem-fim,
e sob o frio Saturno
torna-se em gelo-marfim.

E sob o calor de Apolo
que fez do Sol sua morada
a cabra do mar degela
e despe a pele prateada.

Suspensa sobre o Oceano
com o lúdico corpo anfíbio
a grande cabra mergulha
no universo marítimo.

Mas a terra firme vela
Pelo animal de Saturno:
Retira-o do meio do mar
E guarda-o no seio escuro.

Com a cabeça caprina
e corpo de aquonauta
o animal se liberta
galga as montanhas mais altas.

Depois, regressa ao zodíaco
sob a seta do luar
formando várias conjunções
no infinito solar.

E sua influência anfíbia
se faz sentir poderosa
sobre os que nascem na hora
das conjunções misteriosas.

Como se vê, em todas as estrofes, pulsa aquilo que Wellington de Melo analisa enquanto elemento simbólico da linguagem expressiva da poeta, uma simbologia mítica que “nasce de um sistema universal, flertando com o inconsciente coletivo de Jung, mas pouco a pouco evolui num movimento centrípeto em busca de um universo interior”, como demanda toda grande obra de arte. Um universo “repleto de símbolos particulares que apenas uma análise profunda conseguiria desvendar” (MELO, 2020).

Tem-se, pois, que a ressurreição do elemento mítico em nossa poesia, encontra na obra de Terêza Tenório o diálogo perfeito com a modernidade e a contemporaneidade, entendidas aqui como um século de poesia que sobreviveu a experimentos e experimentações diversas, reencontrando aqui suas margens de sossego e originalidade após grandes navegações por águas revoltas e tempestivas. Sob esse aspecto é importante salientar que embora mantenha elos com os movimentos de escrita de um João Cabral de Melo Neto, Terêza soube preservar sua autenticidade inovando tanto no aspecto formal quanto temático, como se observa no poema acima.

Assim, em Tereza, a concepção da mítica de capricórnio, enquanto símbolo mítico, funciona como imagem-espaco que se reifica na reinvenção da sua “Influência anfíbia” “sobre os que nascem nas horas das conjunções misteriosas”, em que os ciclos e signos se transferem por estado de profusão e proliferação de

expressivas imagens, em sistemas sucessivos que abrangem os antagonismos e os espaços de linguagem que se harmonizam por aproximação tal como se tem nas estrofes segunda e terceira do poema, transcritas abaixo:

Em suas andanças noturnas
percorre o Cosmo sem-fi
e sob o frio Saturno
torna-se em gelo marfim.

E sob o calor de Apolo
que fez do Sol sua morada
a cabra do mar degela
e despe a pele prateada.

Essas imagens são, em última instância, espaços utópicos em que a representação e reconfiguração do mito capricorniano nos apresenta sua dupla face em sua dupla existência espacializada pela simbologia que carrega. Sob esse aspecto, os poemas “Parábola”, “Teorema” e “Páscoa”, também invocam a intransitividade do discurso poético e trazem à baila, o aspecto espacializante dos signos em suas especificidades anfíbias, enquanto marca da sensualidade que segue indefinida no universo do mundo erótico, como “água seiva” “que mata a sede” “da flor-menina” “desabrochada”.

Assim, tem-se na poeta aquilo que traduzimos como expressão de renovação erótica, mística e sensual mitificada pelos processos de criação que antecipam as margens do mistério do zodíaco, representando um espaço de suposições e abrangências que resgatam em última instância a verdadeira essência do discurso poético enquanto discurso multiplicador de sentidos e de imagens

que se harmonizam com a própria essência do mundo sensual, raramente definido na expressão da poeta.

O que já se percebe nesta expressão mítica, enquanto dominante de sua base estilística é que Terêza, já desde o primeiro livro, como atentou Wellington de Melo, “inicia ali esse caminho da busca. Nota-se que ela não pretende adotar os modelos estratificados escolhidos pelos seus contemporâneos e conterrâneos, os que viriam a ser seus companheiros de geração”, muito menos com os que lhe antecederam, os da chamada geração de 45. Terêza parece construir seu próprio espaço discursivo, resvalando na sensualidade enquanto traço marcante desse discurso mítico.

Nesse sentido, seu estilo, ainda que muito bem delineado e conciso, no que se refere a voz sensual que constrói a imagem indaga, como diz Octavio Paz, pela própria voz, procurando traduzir a si mesma no outro: “Quem é você?”. Pergunta sem resposta.... Os sentidos são e não são deste mundo. Por meio deles, a poesia ergue uma ponte entre o crer e o ver. Por essa ponte a imaginação ganha corpo e os corpos se convertem em imagens” que edificam as zonas erógenas das formas em proliferação. É isso que se tem em outros poemas do livro, tais como Retrato, Páscoa, Face Amada e Antropofagia em que a sensualidade e a delicadeza de sua voz se cobrem da autoria feminina para realizar o que se consolida dez anos depois em *Mandala*, de 1980.

2. SOB O SIGNO DE MANDALA

Não foi à toa que Terêza Tenório trouxe a belíssima estrofe do poema *O triunfo das águas* de César Leal como epígrafe de seu livro, *Mandala*. A estrofe aponta para um movimento que procura a construção da

órbita do sujeito a partir do interior de si mesmo. Um movimento em que corpo e espírito se reúnem mimeticamente para recompor as marcas da sensualidade e do misticismo simbólico que carrega o termo. A autora parece sair das formas mais evidentes do mundo mítico erótico construído em *Parábola* em 1970, para debruçar-se sobre os aspectos místicos e sensuais que apontam para o conhecimento de si mesma.

O sujeito, neste caso, além do mundo variado de cores típico da mandala, evoca para seu universo as sombras místicas das sobras de seu autoconhecimento pelo universo da sensualidade e do erotismo, como se apalpasse o próprio desejo de sentir-se e conhecer-se a partir da sua linguagem. Nesse sentido, o voltar-se para si envolve o mundo natural das descobertas e dos desassossegos, em que:

Há um eco de dor nesta catar-se
do círculo anterior ao recomeço
de mim: a inútil busca do fantasma
cujo terrível grito de indulgência
(negada eternamente) é quase o grito
que rói a superfície desta máscara
e se erguerá do esterco quando todos
ruirmos com a antiga Catedral.

É em meio aos fantasmas e as máscaras de superfície que se procura, “em meio aos símbolos fálicos e caracteres rúnicos”, a harmonia “entre o antigo e o novo”, “A asa que modela o corpo, as mãos em garra” que revestem a poesia e a linguagem mística do sonho e do reconhecimento de si em Terêza. Desta forma, como diz Alberto da Cunha Melo em texto introdutório à edição de “Poema aceso” (1985, p.11), a autora, por

várias vezes, “recorre a imagens referenciais ao rosto e a face humana como elemento identificador do “eu” descoberto”, em sua essência e em suas sombras mais secretas.

Assim, posto em comunhão consigo mesmo, o “eu” busca o espaço utópico, como diria Bacherlard em que “há uma língua de fogo sobre a fronde e um estranho convite além do espelho”. Do espelho e de nossa própria identidade refletida no outro, no desejo do outro, que em última instância é o nosso próprio desejo de corpo e, conseqüentemente, de espaço.

Na verdade, tal desejo e tal suspiro pelo outro, alinha-se para que se eternize a “paz” que se desenha na natureza dos silêncios em infinitas conversas de um só. É o que se tem em “Manifesto da eternidade” e em “Doutor Fausto”, que se alinham sob a perspectiva da mandala enquanto símbolo da cura espiritual e do autoconhecimento a buscar imagens em poemas como “Água-Forte”, em que “um pintor cego projetou visões da deformação universal”.

A alquimia, enquanto elemento transfigurador e ritual místico medieval, transforma tal perspectiva em elemento da sensualidade enquanto apelo aos órgãos dos sentidos que se alinham para pôr o sujeito à flor da pele, num mundo ritualístico e sensual em seu “Templo” que destituído de pruridos torna-se objeto de desejo de si mesmo em que, como diz Georges Batailli (2013, p. 41), “a ação decisiva é o desnudamento”. “A nudez se opõe ao fechado, ou seja, ao estado de existência descontínua”. Apresentando um estado de comunicação, que revela a busca de uma continuidade possível do ser para além do fechamento de si mesmo. Neste sentido, apresenta-se aqui o que é dominante em toda a obra da pernambucana: os traços míticos, místicos e sensuais que se envolvem nas

redomas de certo erotismo refinado para além das próprias condições do espaço físico, notoriamente selando suas pontes, como citamos no início, com os vários corpos que serão caminhos para a construção da linguagem de sua poética.

Assim, a mandala enquanto elemento do *religere* finca possibilidades de construção de reconhecimento e retorno ao mundo misterioso e fabular do próprio sujeito. Porque:

Toda operação do erotismo tem por fim atingir o ser no mais íntimo, no ponto em que o coração desfalece. A passagem do estado normal ao de desejo erótico supõe em nós a dissolução relativa do ser constituído na ordem descontínua. Esse termo, dissolução, corresponde à expressão familiar vida dissoluta, ligada à atividade erótica”. (BATAILLE, 2013, p.41).

Erótica, voltada ao sistema mítico e emblemático, haja vista as relações que se podem extrair daí. Assim, entende-se que, não só nestes livros, mas em outros que compõem a sua obra, Terêza exercita este ir e vir a universos que expandem e expressam uma linguagem autêntica, que marca a poesia de sua geração enquanto espaço em que repousam o mito e o místico da expressão erótica, vejamos:

MANDALA

Há um timbre de voz que me perturba
e me devolve ao tempo em que te
encontro

tão cercado de brumas, fortaleza
entre as árvores mortas, como mortos
são os pássaros nascidos no país
onde os invernos reinos com seus
súditos
e seus laços de gelo que penetram
irreversivelmente nossas almas.

Há um eco de dor nesta catarse
do círculo anterior ao recomeço
de mim: a inútil busca do fantasma
cujo terrível grito de indulgência
(negada eternamente) é quase o grito
que rói a superfície da máscara
e se erguerá do esterco quando todos
ruirmos com a antiga catedral

Há um feto de folhas sob a chuva
que desenha o seu rosto de inocência
amortalhados sonhos não sonhados
e esta argila ancestral em seus cabelos
modela saliências que formigas
destroem na retorta como um túmulo
alagado túmulo que me habita
o fluido interior adormecido.

Há um rito de passagem a ser cumprido
no horizonte de pedra e violência
no limiar tão frágil da palavra
do homem – este ser sempre exilado
demônio prisioneiro ou anjo armado
que a si próprio devora como o
hidrófobo
e solitário lobo ele herdará
a terra com seus áridos metais.

Há uma língua de fogo sobre a fronde

e um estranho convite além do espelho.
De um relógio invisível brota um
pêndulo
a fixar em seu leve movimento
os espectros sonâmbulos que somos
perdidos meio às sombras infernais
dentre o dédalo negro que impossíveis
paisagens sob a pele ora revela.

O que se tem em *Mandala* é força expressiva de uma espacialidade em que a linguagem da sedução somada a metáfora da sensualidade do cerco ao corpo, envolto em brumas, transita em direção ao místico universo sensual das almas e invoca os momentos de tensão e dor que subitamente resgata o “grito de insurgência” (1980, p.13) a catarse. É o que se tem na segunda estrofe, elo de resgate e renovação do que se coloca no universo místico-emblemático do espaço representativo da catedral em ruínas. As equivalências corpo-catedral-catarse-dor se alinham de forma a invocar os tempos remotos e as reentrâncias da memória “no rosto da inocência” em “sonhos não sonhados”. Toda a estrofe parece impregnar o restante do corpo do poema e as imagens em proliferação parecem constituir o campo emblemático e confuso do sujeito nas duas últimas estrofes, espaços de representativos do “dédalo negro”.

III. OS MOVIMENTOS BIFRONTAIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, despe-se na linguagem de Terêza aquilo que chamamos de sensualismo bifrontal, que resgata o elemento mítico, mas que em muito se aproxima do mundo sensorial do campo místico e misterioso, capaz de traduzir-se em campos de erotismo que a paisagem sobre

a pele ora insinua, ora expõe. Por aí, tem-se a representação do que em Terêza é corpo e espírito, de uma linguagem que beira a própria expressão do êxtase da sedução e da sensualidade do mito da pós-modernidade em sua dimensão mais plena e mais significativa, enquanto linguagem e expressão de uma soma de fatores que determinam a sua dimensão enquanto voz feminina na literatura brasileira contemporânea, como bem anotou Nelly Novaes Coêlho (1991, p. 98).

REFERÊNCIA

BACHERLARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. BH: Autêntica Editora, 2017.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand, 2001.

_____, _____. **A Literatura e o Mal**. BH: Autêntica, Editora, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **O círculo e a pirâmide**. São Paulo, SP: Quíron, 1976.

_____. **A literatura feminina no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

_____. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

MELO, Aberto da Cunha. Um livro de Tereza. In, **Poema Aceso**. TENÓRIO, Tereza. Rio de Janeiro, RJ: Pilobilion, 1985.

MELO, Wellington de. in **II Colóquio de Estudos Literários Contemporâneos** – Departamento de Pós-Graduação em Letras – UFPE: 2006.

TENÓRIO, Terêza. **Mandala**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

_____, _____. **Poemaceso**. Rio de Janeiro, RJ: Philobilion, 1985.

_____, _____. Terêza Tenório, **Poesia Reunida**. Recife, PE: CEPE, 2018.

A DOCÊNCIA E O CONCEITO DE MODELOS MENTAIS: um ensaio¹²

José Flávio
da Paz¹³

Ricael
Spirandeli
Rocha¹⁴

INTRODUÇÃO

Com o estudo da teoria sócio-histórica da atividade é possível compreender como o humano emergiu a partir do animal e de como o cultural emergiu do biológico na interação dialética com o mundo.

As obras sobre esta abordagem são bem variadas e exige a leitura de mais de um livro, pois os conceitos estão disseminados e a compreensão destes conceitos ainda não é completa. É preciso fazer uma compilação dos estudos de A. R. Luria (A construção da Mente), A. A. Leontiev (O

¹² Trabalho apresentado à disciplina *Ciências Cognitivas na Educação*, sob docência prof. Dr. Nilton Vieira Junior e tutoria do prof. Me. Ricael Spirandeli Rocha, do Curso Pós-graduação Lato Sensu em Docência com ênfase na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG/Campus Arcos, em andamento.

¹³ Professor do Magistério Superior-Universidade Federal de Rondônia-DALV/UNIR; Doutorando em Estudos Literários-Universidade do Estado de Mato Grosso-PPGEL/UNEMAT; Mestre em Letras-Universidade de Marília-UNIMAR; Mestre em Estudos Literários- Universidade Federal de Rondônia-PPGMEL/UNIR; Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Poesia Contemporânea de Autoria Feminina do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do Brasil; Bolsista ProDoutoral/CAPEs. E-mail: jfpaz@unir.br e Endereço do CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>.

¹⁴ Mestrando em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro-PPGET/IFTM). ricael@outlook.com.

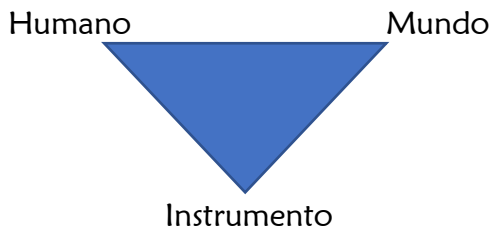
desenvolvimento do Psiquismo) e L. S. Vygotsky para se ter uma ideia mais completa desta teoria.

Esta teoria é fundamentada em três princípios: o primeiro princípio diz que as ações humanas são coletivas (sociais), o segundo princípio diz que o processo é evolutivo (histórico) e o terceiro princípio diz que é intencional (da atividade);

O conceito básico desta teoria é que toda ação humana é mediada por um instrumento, que é o resultado da interação do indivíduo com seu ambiente e com seus semelhantes. Embora animais também interajam com o mundo, a interação humana é qualitativamente diferente. Desta forma teremos dois tipos de interação, a animal e a humana. A interação animal foi conceituada como interação direta (sem uso de instrumentos).

Por exemplo, os animais bebem água (na verdade “lambem” a água) sem usar nenhum instrumento, não usam calçados e nem ferramentas (salvo alguns casos atípicos, como alguns chimpanzés que “capturam” cupins com uma haste de capim).

A interação humana foi conceituada como interação mediada (com o uso de instrumentos intermediários). E isto se ilustra da seguinte forma:



Por exemplo, podemos tomar água na fonte com a mão (o primeiro instrumento humano) em concha, com uma casca de coco, uma concha, um copo, um copo de

cristal. Podemos potencializar nossa força usando uma alavanca ou uma pá hidráulica. Podemos potencializar nosso pensamento com a mediação da linguagem e assim por diante.

A escola russa, que propõe a teoria sócio-histórica da atividade sustenta que o desenvolvimento humano acontece em decorrência de três fatores;

1. O suporte biológico da mente, ou seja, funcionamento cerebral é a base biológica para o psíquico. Só existe psiquismo, mente, realidade, sociedade e cultura porque o cérebro permite tal manifestação. Sem cérebro não haveria consciência da cultura.

2. A interação sócio-histórica (ambiente e atividade) - a influência da cultura determina como o cérebro vai se estruturar e esta estrutura dependem do suporte e do momento histórico da existência humana. Sem cultura o cérebro não se transformaria.

3. O uso de instrumentos – O processo de evolução cerebral e cultural depende da mediação de instrumentos construídos, inventados e descobertos, decorrentes da atividade do homem no mundo. O uso destes instrumentos manifesta-se de duas formas; os instrumentos físicos (chamados ferramentas – como a pá ou o computador) os instrumentos mentais (chamados de signos ou símbolos – como os números e a linguagem).

Uma grande influência no pensamento da teoria sócio-histórica e, conseqüentemente da neuropsicologia, é a dialética. Lakatos e Marconi (1995) fazem um bom resumo (apesar de ser um resumo) sobre esta forma de pensar. As autoras apresentam quatro princípios da dialética que convém relembrar:

1º princípio: da ação recíproca. O mundo deve ser visto como um processo e não como coisas prontas e acabadas. A ideia de sistema aberto (começo e recortes) deve predominar sobre a ideia de sistema fechado (de começo, meio e fim). Na ação recíproca tudo se relaciona, existindo um efeito de influência ente as coisas e nada é por acaso ou sem conseqüências (o chamado efeito dominó). Um bom exemplo disto é o filme “Efeito borboleta” que mostra que uma mudança nunca é isolada e reflete, positivamente e negativamente, no futuro.

2º princípio – da mudança dialética. É a conhecida série “Tese, antítese e síntese”, que se torna uma nova tese e... A mudança dialética diz que tudo é potencialidade (O ser e o vir a ser). É este princípio que ajuda a entender por que o animal se torna humano (Auto dinamismo), isto não é uma mudança mecânica. É este auto dinamismo que nos ajuda a entender as mudanças que encontramos no mundo, ou seja, sempre haverá uma nova forma de ver o mundo, de construir novas realidades e de ser humano, sempre

“emergirá” uma nova possibilidade (ou possibilidades) para a humanidade.

3º princípio – da quantidade à qualidade. Este princípio diz que o aumento (quantidade) de um determinado fator gera uma mudança (qualidade) no conjunto do fenômeno. A quantidade gera um salto qualitativo naquilo que se constitui, e isto é fundamental em educação. A quantidade da mediação Inter psicológica determinará a qualidade mudança Inter psicológica. Cérebro, que é uma quantidade grande de neurônios permite o aparecimento de algo que tem uma qualidade diferente; a consciência.

4º princípio – da interpenetração dos contrários. É este princípio que nos ajuda a entender por que a contradição humana. Ele quer dizer que as contradições são inerentes ao sistema.

A filogênese disponibiliza as mudanças cognitivas (é interno), porém o mundo externo e é o catalisador da mudança para a emersão de uma ou outra função mental. O processo é inovador, pois potencializa do aparecimento de novas estruturas e funções mentais ao mesmo tempo em que permite a volta às estruturas e funções primitivas.

Assim, o mau aluno pode ser recuperado e bom aluno pode ser perdido. Resumindo estes quatro princípios na neuropsicologia; para cada ação do mediador teremos uma mudança (positiva ou negativa) nos indivíduos e no seu contexto (ação recíproca), cada pessoa poderá ser totalmente diferente do que é hoje, pois tem a potencialidade da mudança (mudança dialética), isto exige a repetição de atividades, regras, ordens e acontecimentos

para que surjam efeitos (da quantidade para a qualidade) e, isto talvez exija mais cuidado, poder ser algo que não queiramos ou não esperamos (interpenetração dos contrários), pois isto o psicólogo deve buscar ser um catalisador de valores e regras positivas para nossa sociedade.

A neuropsicologia aparece na literatura e na aplicação prática de outras formas e, embora existam diferenças de aplicação e concepção, as semelhanças são grandes. Nos Estados Unidos é conhecida como Aprendizagem motora e tem seu representante em Galão. Na Europa aparece como Psicomotricidade e tem como representante Lê Bloch e Lapierre. Pela escola Russa temos Luria, Vygotsky e Leontiev, os pioneiros e Elkonon Goldberg atualmente como representantes.

A meta da neuropsicologia, aprendizagem motora ou psicomotricidade é o resgate do homem como ser único, buscando integrar a motricidade como afeto e com a cognição.

Acrescenta-se a esses conceitos, os de modelos mentais, que,

são imagens, pressupostos e histórias que trazemos em nossas mentes acerca de nós mesmos, de outras pessoas, das instituições e diversos outros aspectos do mundo e da vida. Em outras palavras, os modelos mentais são conhecimentos tácitos que operam em um subnível de consciência, que acabam influenciando nossa maneira de ver e compreender o mundo. Os modelos mentais, neste contexto, são como filtros da realidade, em que interfere em nossa maneira de

interpretar e agir sobre a natureza e sobre as coisas.

Eles são provenientes de diversas fontes:

1 – *Biológicas* – em que temos percepções físicas (gordo, baixo, magro, alto, etc.)

2 – *Linguísticas* – relacionadas ao modo de utilizarmos a língua e suas variantes (modo de falar, nível de linguagem, regionalismos, etc.)

3 – *Culturais* – relacionam-se às nossas concepções de família, casamento, organizações, país, etc.

4 – *Sociais* – orientação sexual, condição econômica, formação acadêmica, classe, etc.

5 – *Individuais* – são as nossas crenças e valores (cristão, budista, ateu, muçulmano, etc.). (SARTOR IN ANGELONI, 2008, p.154)

Assim é importante entender que a plasticidade cerebral, ou a capacidade de reorganização do sistema neuronal, não é puramente biológica ou espontânea, resultante somente da maturação dos neurônios ou do crescimento das células gliais.

Esta reorganização depende da ação da cultura sobre estas estruturas celulares, agindo como fulcro para a constituição de novas redes neuronais ou, na terminologia pedagógica, novas aprendizagens e uma nova consciência.

A neuropsicologia mostra como as dimensões animal e cultural se encontram para formar o humano. A dimensão animal corresponde aos fatores biológicos ou

orgânicos, que oferecem uma estrutura cerebral altamente complexa. A dimensão cultural representa o ambiente e a realidade onde este organismo se insere, promove e participa de interações.

Uma melhor noção da neuropsicologia é apresentada por Maria Benedet:

A neuropsicologia é a ciência que estuda as relações da conduta com o cérebro partindo, por um lado, do conhecimento das estruturas e funções deste e, por outro, do conhecimento da conduta. (Benedet, 1989, p. 19).

A neuropsicologia educacional mostra como se dá à interface entre os processos internos (neurofisiológicos), que estão envolvidos no desenvolvimento cognitivo de quem aprende e que determinam sua forma de aprendizagem, e os mecanismos ou ações externas (ações didático pedagógicas) que influenciam e incrementam o desenvolvimento e levam o indivíduo a adquirir um novo conhecimento, ou seja, a reorganização neuronal que permite o aparecimento de uma nova função psíquica (Romanelli, 1994). Stella (1998) coloca a neuropsicologia como a ciência que

fundamenta-se nos estudos da interface entre cérebro e mente procurando compreender os mecanismos da produção e regulação das funções cognitivas. (p.167).

Ainda seguindo esta proposta de aproximação entre as instâncias biológicas (físicas) e psicológicas (metafísicas), organismo e cultura, entende-se que as

neurociências mostram que é fundamental a busca de uma compreensão de como os processos internos (desenvolvimento cognitivo - biológico/cortical) e externos (mediação - ambiental/extracortical) da aprendizagem podem pertencer ao domínio do profissional para que seu trabalho alcance os objetivos pedagógicos, uma vez que “a aprendizagem ocorre no cérebro” (Riechi, 1996b, p. 99).

Semelhante ao aforismo de Nietzsche, a neuropsicologia é a corda epistemológica entre o animal (biológico/natural) e o além-do-homem (cultural/artificial). É, entre os saberes humanos, a ligação entre dois campos de conhecimento, tidos como distintos; entre o campo do conhecimento e interpretação das instâncias orgânicas (materiais, físicas), pertencente ao campo das ciências biológicas (neurologia, fisiologia, biologia); e o campo do conhecimento e interpretação das instâncias sociais (não materiais, metafísicas), pertencente ao campo das ciências humanas (filosofia, antropologia, psicologia).

Cada campo procura explicar o seu objeto de estudo, o homem, por suas bases epistemológicas específicas, desconsiderando o outro lado (Oliveira, 1997). Buscando superar tal dicotomia com o auxílio da neuropsicologia pode-se compreender que existe uma interseção entre o orgânico (animal) e o social (cultural), esta interseção é chamada de humano. Também é pelo prisma das neurociências que entendemos que ambas as instâncias são plásticas (não fixas), em constante alteração, e sob um regime de reciprocidade.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Nathália de Souza. Aprendizagem Significativa nos documentos oficiais nacionais, com ênfase para Ciências e Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública.**

Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/6/aprendizagem-significativa-nosdocumentos-oficiais-nacionais-com-nfase-para-cincias-e-ensino-fundamental>. Acesso em 23 nov.2020;

CAMARGO, Ricardo Zagallo; LIMA, Manolita Correia; TORINI, Danilo Martins. Educação, mídia e internet: desafios e possibilidades a partir do conceito de letramento digital. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 106-116, jun. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 ago.2020;

CUNHA, Neire Márcia, BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O processo de ensinoaprendizagem do texto poético por meio dos jogos. **Revista Ensino em Re-Vista**, v. 1, n. 1, p. 131-155, 27 fev. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37671/19887>. Acesso em 07 set.2020;

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu. 2017; 21(61):421-34. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1807-5762-icse-1807-576220160316.pdf>. Acesso em 21 ago.2020;

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista – vol. 1(3)**, pp. 25-46, 2011. Disponível em https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Ap_oio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em 07 set.2020;

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra; BRAGA FILHO, Mário de Oliveira; BARBOSA, Jair Alves; HARTMANN, Vilson

Carlos Hartmann. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: o emprego da aprendizagem baseada em desafios na elaboração de revisão de literatura. **Revista Indagatio Didactica**, Aveiro-Portugal, vol. 11 (3), setembro 2019. Universidade de Aveiro-Portugal. ISSN: 1647-3582. Disponível em <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4903/3670>. Acesso em 17 ago.2020;

ROCHA, Carlos Jose Trindade da, MALHEIRO, João Manoel da Silva. Metacognição e a experimentação investigativa: a construção categorias interativa dialógicas. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, 44, e 32/ 1-26. v. 44, 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34409/pdf>. Acesso em 18 ago.2020;

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca, ALVES, André Luiz, PORTO, Cristiane de Magalhães. Educação e tecnologias: Potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Rios Eletrônica**, Paulo Afonso, 2018.1. ISSN 1982-0577. Disponível em https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/educacao_e_tecnologias.pdf. Acesso em 23 ago.2020;

SOUZA, Maria Carolina Santos de. A hibridização como caminho para a inovação do ensino-aprendizagem. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 172-183, 22 out. 2019. ISSN 2359-6082. Disponível em <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/464>. Acesso em 17 ago.2020.

DIREITO,
LITERATURA E
AMAZÔNIA:
projeções de
resistência indígena
nas obras de Márcio
Souza e Milton
Hatoum

Júlio César
Barreto Rocha¹⁵

Patrícia Helena
dos Santos
Carneiro

Reny Gomes
Maldonado

Najila Andrielly
dos Santos Melo

Fernanda Ellen
Klein Nordt

Palavras-chave:

*Amazônia;
Indígenas;
Direito e
Literatura;
História;
Filologia
Política.*

RESUMO

A perspectiva interdisciplinar do Direito e Literatura tem permitido que áreas aparentemente distantes estabeleçam um diálogo aproximativo a partir do estudo de obras literárias como base para a apreciação de questões clássicas e atuais do Direito como a Justiça, a Igualdade, a Liberdade e, mais modernamente, a projeção dos Direitos Humanos e Direitos Ambientais e Direitos dos Povos Indígenas, até porque é tema premente e frequente na contemporaneidade do interesse amazônico, preocupação mundial que, se não

¹⁵ Em resumo, o Dr. Júlio (juliorocha@unir.br), a Dra. Patrícia (patriciacarneiro@unir.br) e a Dra. Reny (renymaldonado@unir.br) são docentes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em áreas de Letras. Najila (najilamelos.unir@gmail.com) e Fernanda (fernandakleein@gmail.com), como discentes de Letras da UNIR, receberam bolsas do PIBIC/CNPq/UNIR, trabalhando no “Projeto de Pesquisa Direito e Literatura da Amazônia: o olhar do Literário sobre os Direitos Humanos”, coordenado por Patrícia. Com exceção de Reny, todos os demais pertencem ao Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (CNPq).

sanada, poderá prejudicar, inclusive o comércio brasileiro, não obstante seja a proteção da dignidade da pessoa humana o nosso enfoque mais evidente. Através de uma metodologia político-cultural, obtivemos como resultados esclarecer as múltiplas possibilidades do modelo Direito e Literatura, empregando-se obras produzidas na Amazônia por dois dos principais autores amazonenses, dispostas para um cruzamento de análises literária, histórica e jurídica. A força pedagógica dos exemplos literários alcança o ensino com grande impacto no quesito de formação da Cidadania nas escolas.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de projeto de pesquisa, desenvolvido desde 2018 (recebendo bolsas PIBIC/CNPq/UNIR, nos ciclos 2018-2019 e 2019-2020), destinado a realizar uma leitura de obras literárias amazônicas a partir da perspectiva do Direito e Literatura. Esta forma de pensar e estudar a Literatura e também o Direito torna possível que, por um lado, a formação positivista do jurista ceda pouco a pouco espaço para uma abordagem de temas caros para o Direito, mas nem sempre colocados acima do estudo positivista, como é o seu relacionamento com a intimidade viva da Sociedade a que serve. Por outro lado, permite que os estudos literários obtenham da leitura de obras de qualidade reconhecida um mergulho constante nas idiossincrasias da evolução das normas jurídicas, visualizando as misérias humanas e o andamento das narrativas como modos de denúncia das agressões que se fazem a pessoas ou coletividades, pelo setor público ou por iniciativas privadas apoiadas por um Estado por vezes demasiado permissivo.

Assim, no caso em tela, pode-se comprovar que o peso da Cultura, e da Cultura Amazônica em particular, pode ter consistência em si, destacadamente do que sejam as suas influências externas, no desenvolvimento próprio, permitindo a

compreensão da Amazônia e das suas obras maiores. No caso vertente, as obras escolhidas de Márcio Souza e Milton Hatoum possibilitam, dentre outras circunstâncias, dentro dos matizes literários de cada um dos mundos destes escritores, a descrição de uma realidade histórica viva nas relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, possibilitando, por exemplo, a visibilização dos indígenas como personagens repetidamente expropriados de direitos e ainda submetidos a um plano de apagamento da sua memória.

Daí projeta-se um recorte da Literatura brasileira como sendo uma Literatura de Resistência, em que cruzam-se necessariamente Direito, Literatura e Amazônia, revisando projeções de resistência indígena, em que as obras de Márcio Souza e de Milton Hatoum, autores não-indígenas, tornam-se contribuição maior nesse procedimento de denúncia, seja pela resistência suicida do Ajuricaba de Márcio, seja pelo silêncio ativo da Domingas de Hatoum.

1. DIREITO, UM CAMPO ABERTO PARA NOVAS INTERAÇÕES COMO “DIREITO NA LITERATURA” E UM EXEMPLO DE MILTON HATOUM

A perspectiva interdisciplinar do Direito e Literatura, como área de estudo, tem permitido que disciplinas aparentemente distantes possam estabelecer um diálogo aproximativo a partir do estudo de obras literárias como mote para a apreciação de questões clássicas e atuais do Direito, como a Justiça, a Igualdade, a Liberdade e mais modernamente podemos buscar os modos como se projetam os Direitos Humanos para o nosso interesse amazônico frontal, como são os Direitos Ambientais e os Direitos dos Povos Indígenas, que se fazem presentes como temáticas em obras literárias produzidas na Amazônia.

Essa dialógica é bem traduzida por Vera Karam de Chueiri quando explica este entrelaçamento entre o jurídico e o literário:

Direito e Literatura é um novo campo de possibilidades para questões formais e materiais que afligem tanto o Direito como a Literatura. Porém, no campo da crítica do Direito, incorpora às demandas políticas e éticas da construção de um mundo mais igualitário e justo a sensibilidade estética do gosto literário. (CHUEIRI, 2006, p. 235 *apud* BARRETO.)

Em termos teóricos, “Direito e Literatura” é um campo no qual se desenvolvem, segundo Arnaldo Godoy, sete linhas, a saber: 1) o Direito na Literatura; 2) o Direito como Literatura; 3) Literatura como proposta de instrumento de mudança do Direito; 4) Direito e Ficção; 5) Hermenêutica; 6) Direito da Literatura; e, finalmente, 7) Direito e Narrativa (GODOY, 2008, p. 17). Cada perspectiva poderá contemplar uma das outras, mas persiste o interesse de centrar-se o estudo em apenas uma delas. Outros autores, como Trindade e Gubert, preferem falar da articulação entre três linhas de estudo: o direito na literatura (*law in literature*), o direito como literatura (*law as literature*) e o direito da literatura (*law of literature*). (TRINDADE e GUBERT, p. 48).

Interessa-nos sobremaneira, neste artigo, o Direito na Literatura (*law in literature*) que, de acordo com Trindade e Gubert, seria:

corrente desenvolvida sobretudo na Europa e ligada ao conteúdo ético da

narrativa, através da qual se examina aspectos singulares da problemática e da experiência jurídica retratados pela literatura – como a justiça, a vingança, o funcionamento dos tribunais, à ordem instituída, etc. (TRINDADE e GUBERT, p. 48.)

A proposta do Direito na Literatura toma a obra literária

como documento de aplicação do direito e da consciência jurídica, a partir da ideia de que a virtualidade representada pela narrativa possibilite alcançar uma melhor compreensão do direito e seus fenômenos -seus discursos, suas instituições, seus procedimentos, etc. –colaborando, assim com a formação da cultura e da comunidade jurídica (TRINDADE e GUBERT, p. 48).

O Direito na Literatura surgiu, como ensina Godoy (2008, p. 27), nos Estados Unidos, com o John Henry Wigmore (1863-1943), que desenvolveu método próprio consistindo “em pormenorizado roteiro analítico, que a literatura especializada nominou de Wigmore Chart” e cuja obra mais conhecida é o Tratado sobre o Sistema Anglo-Americano de Evidência em Julgamentos no *Common Law* (*Treatise on the Anglo-American System of Evidence in Trials at Common Law*), de 1904 (GODOY, 2008, p. 27).

Ademais destas matrizes, há a obra *A list of One Hundred Legal Novels*, na qual Wigmore cria categoria de romance com fundo jurídico, que, resumidamente “tratar-se-ia de romance que interessasse a um advogado (ou a um

juiz ou promotor), porque os princípios da profissão jurídica formam a maior parte do enredo” (GODOY, 2008, p. 29).

Há inúmeras obras da Literatura Universal, clássica, brasileira, latino-americanas que podem ser lidas sob o prisma do Direito, e nem intentaremos aqui um exemplário, porque a lista é amplíssima e exige um cuidado avaliativo do pesquisador no processo de escolha da obra a analisar que não teremos tempo ou espaço para tanto.

Mas, pergunta-se, exatamente o que a Literatura pode oferecer ao Direito, segundo a perspectiva do Direito e Literatura? Nós responderíamos: imaginação pela ficção, ousadia, rompimento com padrões, exposição do íntimo humano, capaz de plantar a semente da dúvida e do questionamento sobre as condições sociais e materiais da vida. Mas, sobretudo, o Direito busca responder aquilo que o ordenamento jurídico não é capaz de superar efetivamente com uma leitura positivista, e assim a parceria com a Literatura torna-se fundamental para melhor alcançar os objetivos do Direito como a Justiça ou a Justiça Social. Assim, de modo paralelo, a Literatura torna-se o canal mais competente para buscar ativamente o caminho da reforma e atualização crítica de um Direito ainda capenga para a proteção dos direitos humanos.

Fundamentamos esta percepção nas várias realidades imaginadas ou projetadas que cada obra encerra ou apresenta, assim descrita por Godoy quando descortina que

obras de ficção abordam realidades e criticam instituições também por meio da imaginação topográfica e da descrição de lugares, viajantes e costumes. Captura-se a realidade,

satiriza-se a política, exprime-se o que realmente se pensa, sem muitos rodeios. Recusa-se a moral, a política e o direito vigentes, de modo imperioso. Propõe-se um mundo novo, nos escombros do mundo em que vivemos. Qualifica-se atrevimento inusitado, disfarçado sob prosa ficcional. (GODOY, 2008, p. 11).

Assim a obra literária, ademais do seu valor artístico e estético, pode ser uma possibilidade para se falar também em Direito. Assim, Eagleton (2006) entende que

Se é certo que muitas obras estudadas como literatura, nas instituições acadêmicas, foram ‘construídas’ para serem lidas como literatura, também é certo que muitas não o foram. Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado (EAGLETON, 2006, p. 13).

É preciso dizer que o que chamamos de Literatura da Resistência, na temática amazônica, precisa ser analisada no contexto dos movimentos de reivindicação dos direitos indígenas em diálogo com as mudanças constitucionais ocorridas após a Constituição Federal de 1988 no Brasil.

A pauta de demandas em Direito se amplia e se torna mais complexa com a pluralidade de novos conceitos que transcendem as fronteiras dos nacionais latino-americanos para compor um novo vocabulário com termos como estado plurinacional, estado pluriétnico, que elucidam o quebrantamento das homogeneidades impostas pelos Estados nacionais em postura colonial mesmo em pleno Século XXI. Este contexto é resumido na análise de Aníbal Quijano, em seu artigo intitulado *El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina* que condensa explicação válida ainda hoje:

Los más organizados, sin embargo, como en Ecuador primero y luego en Chiapas, han avanzado a plantear la necesidad de un Estado plurinacional. Y no se trata solamente de hacer admitir en los textos constitucionales las frases rituales, ahora comunes a casi todos esos textos, sobre la pluriétnicidad, la pluriculturalidad, la pluri, etcétera. Se trata de que la estructura institucional del Estado sea modificada en sus fundamentos, de modo que pueda representar efectivamente a más de una nación. Es decir, se trata de una múltiple ciudadanía, ya que en la existente los ‘indígenas’ no tienen, no pueden tener, plena cabida. (QUIJANO, 2005, p. 28)

A Literatura de resistência na Amazônia está formada, segundo é a nossa perspectiva, por autores não-indígenas e por autores indígenas. Compreendemos que o processo de ocupação de espaço acadêmico-universitário pelos indígenas com a sua conquista no acesso à formação acadêmica, permitiu a crescente publicação de autores indígenas que passam a dar voz própria a relatos e narrativas de resistência, destacando o elemento identitário e a sua cultura. Claudia Zapata, em seu artigo intitulado *Origen e función del intelectual indígena*, salienta que:

La presencia de un intelectual indígena relativamente autónomo y crítico en la escena intelectual latinoamericana significa la llegada de los indígenas a lugares impensados por y para ellos durante el siglo XIX y buena parte del XX. Sin embargo, su aparición en lugares como la universidad no se ha hecho sin tensiones, entre ellas la resistencia por parte de quienes han monopolizado hasta hoy dichos espacios. Al mismo tiempo, son ellos quienes han retomado con mayor profesionalismo el proyecto establecido en la Segunda Reunión de Barbados, subordinando el conocimiento disciplinario al objetivo de la descolonización cultural, entendida desde entonces como una condición necesaria para la liberación política. (ZAPATA, 2005, pp. 84-85.)

Zapata propõe, em plano de categorização, algumas modalidades de intelectuais indígenas dando-nos um panorama do papel de cada um:

Con el objetivo de reflejar la complejidad y diferenciación que se está produciendo al interior de estos grupos de intelectuales, distinguimos tres modalidades: el intelectual dirigente, el intelectual profesional y el intelectual crítico, las que sin ser opuestas, constituyen en la actualidad lugares de enunciación distintos. La tercera modalidad representa hasta el momento el punto más alto de la especialización. (ZAPATA, 2005, pp. 84.)

Os cursos de Licenciaturas em Letras, assim, ascendem a uma posição de espaços propícios para a formação de leitores, com uma perspectiva crítica, demandando observações transdisciplinares em colaboração com os instrumentos de Teoria, de Análise e de Crítica Literária, pelos quais a Metodologia da Filologia Política pode instrumentalizá-los na defesa de uma axiologia importante para enfeixar técnicas de leitura em que o engajamento dos autores possa ser destacado, ainda que eles mesmos nem sempre reconheçam este timbre de resistência que demanda a sua obra, no contexto da Literatura, com maiúscula, do seu país.

A leitura da obra literária, quando realizada sob o manto dessa dialógica favorece ao leitor abrir novos horizontes de debates, principalmente quando levados a cabo nos ambientes escolares, para além da simples investigação acadêmica de base, como é a nossa nos projetos que levamos ao ensino ou à extensão, na Universidade.

No entanto, é claro que a aplicação do Direito e Literatura como atividade a ser conduzida por profissionais

das Letras ou do Direito exige um conhecimento mais pormenorizado de cada obra, sendo importante também a sua contextualização histórica, para além dos primados dos estudos da sua linguagem, havendo-se que se dizer muito da necessidade de compreensão histórico-cultural, mais do que artística, daquilo que se está a dizer, por detrás do que está dito.

Na nossa prática de análise e de aplicação da técnica dual do Direito e Literatura às obras literárias qualificadas da Amazônia, relacionadas aos povos indígenas, ficou evidenciada a necessidade de estudos prévios de obras históricas que demandam da interdisciplinaridade, e que possibilita uma compreensão circunstanciada tanto das obras quanto da condição indígena no Estado Brasileiro, através do tempo, inclusive sendo imperativa a sua contextualização atualizada.

Dentre as obras de Milton Hatoum, destacamos *Dois Irmãos*, em que as coletividades culturalmente definidas são identificadas num momento histórico de penetração de povos na Amazônia que submetiam os indígenas à visão de mundo colonizadora.

Domingas é personagem indígena amazônica central. Órfã, entregue pelas freiras católicas para o casal libanês migrante Halim e Zana, quando ainda criança para ajudá-los nas atividades domésticas, como uma forma de agradecimento pela contribuição que prestavam ao convento. Este fato era comum para aquela época – e mesmo pode-se dizer que é um costume nacional, havido ainda casos muito localizados na periferia social brasileira, onde pessoas pobres, para convertê-las em espécie de empregadas com pagamento “mais em conta”, e que aportem mais confiabilidade, acabam submetidas a um regime de semi-escavidão.

Torna-se, assim, Domingas uma empregada da casa e mantém uma conduta refreada e quieta, diante dos seus “patrões”. Ela mesma, ainda adolescente, acolhe o filho do casal libanês, Yaqub, como se fosse o seu filho, buscando preencher a lacuna do amor maternal negado a ele pelo tratamento diferenciado que a mãe concede ao outro filho gêmeo, como se percebe neste trecho, quando ela passa a fazer o papel da mãe biológica pela mediação religiosa: “O que a religião é capaz de fazer, ele disse. Pode aproximar os opostos, o céu e a terra, a empregada e a patroa” (HATOUM, 2000, p. 41).

A relação que Domingas, a indígena, tem com a patroa, a imigrada, dar-se-á por ambas possuírem a mesma religião e fazerem as preces juntas. Nesse contexto, torna-se clara a discussão da opressão contra a prática religiosa dos indígenas e da imposição de uma religião e, com isso, de toda uma outra cultura: os autóctones são obrigados a abrir mão dos elementos da sua cultura e das suas tradições religiosas, para assim adaptarem-se ao meio social em que se encontravam, submetendo-se aos ideários dos patrões.

Antes do final da história, depreende-se, pela voz do narrador, que Domingas, como dissemos acima, é vítima de violência sexual praticada por Omar. Após ser estuprada, Domingas engravida e dá à luz um filho, Nael (o narrador da história de Hatoum), e mantém em segredo a paternidade da criança. Neste contexto, o filho de Domingas é o resultado do contato cultural torpe, segundo narrado por Hatoum. Faz-se um recorte da História da formação do Brasil, cujos atos como esses eram comuns, nos quais os não-indígenas, os colonizadores, abusavam das indígenas, e as práticas como estas permaneciam em silêncio como no caso de Domingas.

Domingas é, portanto, o reflexo do colonizado, obrigada a aceitar todas as imposições dos seus opressores

para sobreviver, enquanto o imigrado terá de se dobrar ao peso dos fatores climáticos e sociais da região. Cala-se a indígena por vezes diante da impunidade dos seus algozes, fosse por medo da retaliação, que poderia inclusive alcançar o seu filho, seja por não identificar mais, exatamente, a qual lugar pertencia. Domingas é, portanto, uma personagem representativa do tratamento que se destina aos indígenas até os nossos dias. Na obra, ela se cala perante a agressão sofrida, continua morando na casa de Halim e Zana, agindo como se nenhum mal lhe tivesse acontecido. As suas atitudes não deixam transparecer emoções que revelem o trauma sofrido, nem nos momentos frágeis, mesmo quando parece estar imersa apenas nos seus pensamentos.

Por isso, ressalta-se que, mesmo que seus padrões tenham conhecimento do ato do estupro, jamais denunciariam o seu próprio filho: ele será sempre mais importante do que a empregada e esse fato poderia até ser tido como algo comum, normal, regular, legitimado pela submissão da pessoa em termos coletivos. Domingas é o retrato da comunidade indígena que sofreu ao longo dos anos com a exploração e com a opressão dos colonizadores, que não buscaram compreender a situação de vulnerabilidade social da pessoa recebida e agregada, e nem tiveram a intenção de respeitá-la com todas as suas diferenças.

Com isso, os indígenas foram compelidos a abdicar das suas possibilidades, relativas por exemplo à identidade cultural e autoconsideração, quanto aos seus direitos pessoais, visando poder se encaixar no modelo importado para sobreviver melhor num âmbito social e cultural. O autor, demonstrando a naturalização da opressão, claramente tem a intenção de denunciar a realidade

histórica, apontando para a manutenção dessa mazela social, permanente nos dias que correm.

Os direitos do reconhecimento da liberdade pessoal e da dignidade coletiva do indivíduo são negados a Domingas, desde o começo do relacionamento. Ela fora entregue ao Convento e lá fora obrigada a se despir dos seus costumes e crenças, para aprender outros comportamentos, inclusive e sobretudo a submissão a uma outra realidade social em que se tornava serva. Então, ali, seria catequisada e disposta a servir uma religião alheia. Não teve direito de reclamar, de ao menos falar, emitindo a sua opinião, a não ser que fosse perguntada. Passou a fazer tudo aquilo que lhe fosse mandado.

Assim, Domingas foi ensinada que vivia para servir aos outros, no caso, em seguida, servir à família para a qual fora entregue e passou a pertencer, ainda que não se falasse em “escravidão”, pois estava em pleno século XX. Talvez por isso nunca tentou ir embora, renegando o acordo inicial, ou mesmo fugir, para tentar uma vida diferente. Ela muitas vezes demonstrava abertamente estar conformada com a realidade que enfrentava, aceitando tudo que lhe viera imposto pelas relações culturais dadas as diferentes origens sócio-econômicas. No seu livro *O Que é Lugar da Fala?*, Djamilla Ribeiro (2017) discute a questão da influência do Colonialismo para a contribuição do processo de descaracterização das identidades e as adversidades derivadas, enfrentadas sem que se possa contestar, resultando em uma diferença sobre a maneira como muitas identidades são geradas por meio de uma concepção de mundo claramente colonialista. O cenário criado para de *Dois Irmãos* revela a problemática da meritocracia, discutindo a temática do opressor versus oprimidos e o fator de pertencer a uma classe privilegiada.

Quando é estabelecida uma conexão entre as mulheres da obra *Dois irmãos*, é notória a disparidade no tocante às questões sociais: as libanesas pertencentes à alta sociedade da época possuem autonomia para externar as suas opiniões e tomar decisões referentes a questões familiares, como é o caso da personagem Zana, que exerce um controle absoluto sobre as pessoas do seu convívio; enquanto que, em contrapartida, tem na figura de Domingas a contraparte inferiorizada, sem espaço social para externar desejos ou mesmo simples opiniões.

A meritocracia não funciona para os pobres como Domingas, que nunca chegaria a ser considerada como pertencente ao agrupamento social da alta estirpe, o brasileiro ou o libanês, apesar de conviver naquela comunidade diferenciada exercendo tarefas tão importantes quanto depreciadas pelos seus companheiros de jornada vital, donos da vida e da morte dos indígenas. A palavra resistência grita pelo sussurro da sua própria ausência, na consciência abatida, explorada, recortada, de Domingas.

2. PROJEÇÕES DA RESISTÊNCIA INDÍGENA NA LITERATURA E A AMAZÔNIA EM MÁRCIO SOUZA

Hoje você aprendeu algo novo. Nunca se deixe levar pelo barulho interior. A gente tem de ser como o rio. Não há empecilho no mundo que o faça sair do seu percurso. Ele caminha lenta, mas constantemente. Ninguém consegue apressar o rio. Nunca ninguém vai dizer ao rio que ele deve andar rápido ou parar. Nunca apresse o rio interior. A natureza tem um tempo, e nós devemos seguir o mesmo tempo dela. (Daniel Munduruku, em *Banquete dos Deuses*.)

O autor da epígrafe, Daniel Munduruku, é um dos representantes da atual leva de escritores indígenas que passaram a dar voz literária de altíssima qualidade, que, por si mesmos, conduzem a uma Literatura de Resistência específica, realizada por indígenas, atuando lado a lado com escritores como Márcio Souza e Milton Hatoum.

Claro que antes de Daniel Munduruku começar a dar asas à sua voz, outros autores não-indígenas desenvolveram essa espécie nossa de literatura crítica, que chamamos de Literatura de Resistência Amazônica, pela temática social e pela defesa da pessoa indígena.

Um ano depois do nascimento de Daniel Munduruku, que se deu em Belém, em 26 de fevereiro de 1964, Márcio Souza, que nascera em 4 de março de 1946, na cidade de Manaus, entrava na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. E em 1967 Márcio Souza já publicava o seu *Mostrador de Sonhos*, que reunia ensaios sobre cinema, e dirigiria, dois anos depois, o longa-metragem *Bárbaro e Nosso*.¹⁶

Antonio Candido, em obra coordenada por Ana Pizarro, em seu artigo intitulado “Literatura e História na América Latina (pelo ângulo brasileiro)”, exatifica a relação entre a História e a Literatura, advertindo-nos do necessário equilíbrio para não se perder o plano estético da Literatura:

Assim, o ‘compromisso com a história’, por parte dos estudiosos, é devido à consciência do caráter ‘comprometido’

¹⁶ Veja-se a Tese doutoral de Meritxell Hernando Marsal, *Bárbaro e Nosso. Indigenismo y vanguardia en Oswald de Andrade y Gamaliel Churata*, com banca presidida por Jorge Schwartz: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-13102010-121919/es.php>

das literaturas latino-americanas, que leva a encará-las do ângulo da sua 'função'. Daí derivam alguns perigos, para os quais o estudioso deve estar atento, mas que é difícil evitar no estado atual dos nossos trabalhos e conhecimentos: a hipertrofia do político e o descaso pela análise do texto. Na verdade, reconhecer a importância do ponto de vista histórico, para ver a literatura como elemento do processo de construção da cultura e da sociedade na América Latina, não deve levar a desconhecer que os pontos de vista formais (não formalistas) compõem com ele a atitude integradora, que permite estudar a literatura sem mutilar a sua realidade, que é estética. (CANDIDO, 2005.)

Alfredo Bosi, em artigo intitulado “Caminhos entre a Literatura e a História”, em análise sobre a Literatura de Resistência, compreendeu, seguindo os passos de Benjamin e Adorno, o caráter de resistência que a Literatura pode assumir

O que a teoria crítica da cultura, de Benjamin a Adorno, veio descobrindo, a partir dos anos de 1920 e 1930, foi precisamente o avesso dessa fórmula genérica. A melhor literatura não acolhe passivamente a imagem da sociedade que lhe dá o cotidiano anestesiado pelos discursos assentados sobre o que aí está. O que já era o embrião da hipótese das tensões formulada por Goldmann. E

quem leu, como tive o privilégio de fazê-lo, os numerosos exemplos de contra-ideologia que povoam a História da literatura ocidental de Otto Maria Carpeaux, aprendeu uma lição de resistência que marca para a vida inteira. (BOSI, 2005, p.321)

Neste mesmo artigo, Bosi narra o contexto político-ideológico em que ideias circulavam impondo uma tomada de posição, no seu caso sobre qual posicionamento seguir sobre a história literária do Brasil. Após os embates intelectuais entre o historicismo tradicional e a tradição filológica (pura leitura formal, dizemos nós) e a interpretação sociológica, como quis Bosi, houve uma tácita rendição a primados de Gramsci e optou-se pelo necessário engajamento político-social do crítico literário:

Embora eu compreendesse as razões daqueles dois lados (que, diga-se de passagem, na altura dos anos de 1970, pareciam descartadas pelo discurso estruturalista, que não era nem historicista nem estético), a minha formação teórica me deixava em um lugar um tanto atípico. Eu aderiria intimamente à estética de Croce, que conferia uma identidade à poesia e à arte, em geral, como forma intuitiva, figural e expressiva de conhecimento, mantendo, como vimos, uma distinção de fundo entre o ato poético e as outras práticas discursivas. Mas (e há muita força nessa conjunção adversativa...), mas a leitura de Gramsci e particularmente a *resistência moral* e

cultural que marcara a mim e a minha geração ao logo dos anos de chumbo levavam-me a inserir decididamente o texto literário na trama da história ideológica em que fora concebido. Ambas as instâncias eram exigentes e faziam-se presentes na hora da escolha dos autores e noajuizamento das obras, que ora valiam como representativas de uma certa mentalidade, ora valiam por si mesmas como criações estéticas bem realizadas. (BOSI, 2005, p. 321 e p. 322.)

Há muito tempo existe uma Literatura engajada com a temática social e com o Direito dos povos indígenas, mas nem sempre vinha sendo divisado o imperativo cultural diferencial qualificado da leitura de uma obra de calado indigenista ou indianista, mesmo que no sentido romancista da expressão. Por intermédio da nossa análise de obras literárias de Márcio Souza, de Milton Hatoum e também de Daniel Munduruku, percebe-se que a distância generacional entre os autores não os impediu de nuclear uma construção literária mais interessada em qualificadores culturalistas, voltada para as Amazônias e para as suas complexas realidades indígenas e não-indígenas, ressaltando as perdas de um combate cultural desigual.

No contexto da literatura de resistência de Márcio Souza, há duas obras no rol dos nossos estudos, pinçadas entre muitas, que representam maior brilho da discursividade em plano de Resistência e Literatura: *A Paixão de Ajuricaba e Ajuricaba, o caudilho das selvas*. A escolha destas duas obras ocorre devido a que o personagem mítico e ao mesmo tempo real, que é a figura histórica, envolvida em alguma lenda, o indígena

Ajuricaba, torna-se símbolo dos processos da resistência indígena, que ocorreram na Amazônia desde a chegada dos portugueses.

Advertimos que Márcio Souza, que já lecionou como professor convidado da Universidade da Califórnia, Berkeley, e atuou como escritor residente nas Universidades de Stanford, Califórnia, e de Austin, Texas, elaborou crítica valorosa, fundamentada em documentos históricos, por fim consubstanciada na obra *Ajuricaba, o caudilho das selvas*, que deveria ser livro de leitura obrigatória não só nas escolas dos estados da Amazônia, mas nas universidades de todo o Brasil, nos cursos de Letras, de História ou de Direito, pois muito dizem sobre o País e o seu processo de ocupação e de desenvolvimento, de importância histórica e jurídica sobre o nosso passado, mas mesmo para o interesse dos nossos dias.

A Paixão de Ajuricaba nasce como uma obra teatral, na qual o mesmo Ajuricaba indígena da História é-nos apresentado com a sua amada Inhambu, em cuja discursividade surge aquilo que chamaríamos de “diálogos de resistência indígena”. Esta peça foi apresentada pela primeira vez no dia 19 de maio de 1974, no Teatro do Sesc (TESC), em Manaus (KRÜGER, 2013, p. 11).

As folhas de látex é uma outra obra que destacamos, pertencente ao grupo de obras de Márcio Souza, que estão relacionadas aos povos indígenas, ainda que não figure a resistência como tema central, porque aborda uma Amazônia em processo de disputa por portugueses, brasileiros e pelo capital internacional, sendo a figura do indígena negligenciada em todos os contextos de conquista e de apropriação territorial da Amazônia.

No livro *A Paixão de Ajuricaba*, a cena primeira traz um Coro, segurando-se à frente uma lanterna, contra a escuridão dos tempos, deixando explícito que a rebelião

Manaó ainda não havia terminado. Nesse momento, é dito que as “luzes sobem em resistência”. É retratado o amor de Ajuricaba pela figura feminina indígena Inhambú, que fora capturada e sequestrada do seio do seu povo, os índios Xirianá.

Ajuricaba matara o seu pai, o rei dos Xirianá, Poeraré. Em uma conversa com Ajuricaba, Inhambú revela ter medo da colonização como podemos ver no trecho:

Hoje vivemos sob o domínio do medo. Medo de perder o que amamos. Medo de perder os nossos campos de caça, os nossos rios de pesca. Medo de nunca mais comer uma tartaruga ou moquém de tambaqui. (SOUZA, 2005, p. 19.)

Esse é o cenário na Amazônia naqueles tempos de colonização: medo, medo em suma de perder a sua terra, medo de perder a sua cultura, medo de perder aquilo que sempre foi deles por direito natural. Ajuricaba diz à sua amada, tentando confortá-la e fazer com que ela resista, que “o medo expulsa do coração toda a sabedoria” (SOUZA, 2005, p. 19). É com essa frase de resistência, com esse sentimento imenso, que Ajuricaba vai à luta e, traído nas disputas, acaba sendo preso. Porém, não se renderá. Declara que jamais deixará de lutar pelos seus ideais; por ideias em que acreditava, e pela liberdade do seu povo. Jamais deixará de lutar contra a Colonização e a exploração, tanto do seu povo como na defesa das terras amazônicas.

Exemplo disso vem da sua conversa com Dieroá, índio tukano que, quando catequizado, passou a se chamar Teodósio, que significa “presente de Deus”. Em uma conversa, Ajuricaba diz para Dieroá que ele não tinha mais

identidade, pois não era branco e nem índio e que apesar de se vestir como branco, ele não era branco:

O domesticado Teodósio sentiu-se tocado pelo mistério que era olhar a natureza em sua glória, e daquela hora em diante começou a surgir um novo homem. Ó fúrias selvagens, por que lamentar a dor que sofre o prisioneiro impotente? (SOUZA, 2005 p. 55.)

No dia seguinte a esta conversa, Dieroá demonstra a grande repulsa pelas posturas de Ajuricaba, e o entrega aos colonizadores para ser levado à Bahia, onde seria vendido para ser escravo. No caminho, já em alto mar, Ajuricaba e outros indígenas capturados mostram mais uma vez a resistência e a vontade de lutar e acabam entrando em luta corporal com os guardas da canoa e quando Ajuricaba percebeu que não conseguiria escapar, acaba jogando-se na água, pois preferia a morte do que ser escravizado.

Após a notícia da morte de Ajuricaba, Teodósio larga todas as suas roupas de branco e procura, arrependido, voltar para o seu povo, como diz o texto:

Teodósio: Eu fui o carcereiro de meu próprio rei, e não reconheci nele o meu rei. Que cegueira era aquela que me impedia de lhe enxergar a realeza? Mas os meus olhos se abriram e vi meu rei na miséria.

[...] E olhei para mim mesmo e vi a miséria que era. Um homem sem família e sem tradição. Um homem sem mortos e sem raça. Eu então corri e tirei minhas roupas de branco. Tomei o tembetá de

pedra branca. Tomei a acanitara. A sarabatana e os cunabi (as armas são entregues por dois elementos do coro) Pinteí meu rosto com as tintas de guerra. Meu nome é Dieorá, antigo assimilado de nome Teodósio, guerreiro e flagelo dos portugueses.

É possível perceber na obra a denúncia sobre o massacre sofrido pelos povos indígenas e sobre a ausência da igualdade e da defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana, bem como é perceptível o não cumprimento do direito à liberdade, a um julgamento sistemático qualquer. Nota-se que sobressai a intolerância ao diferente, intolerância religiosa e prevalece a falta de um direito a exercer a sua cultura com padrões próprios de compreensão da vida naquele lugar. Os indígenas, com a presença da civilização portuguesa, passaram a ser brutalmente escravizados e assassinados, tendo que deixar de lado toda e qualquer liberdade ou perecer nas mãos dos colonizadores.

Ressalta-se não apenas a ausência de Direitos Fundamentais da Pessoa Humana, de descumprimento do Direito à Liberdade; mas ainda intolerância à religiosidade indígena; ausência de Direito ao exercício aos seus costumes e respeito aos seus valores culturais. Com essa leitura, pode-se fazer uma perspectiva da evolução do Direito, em confronto com a aplicação do Direito, percebendo-se que até hoje o Estado brasileiro falta com os seus deveres de proteção a uma sociedade autóctone.

3. “LITERATURA DE RESISTÊNCIA” E “DIREITO E LITERATURA” COMO LEITURA E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NAS ESCOLAS

Uma vez constatada a existência de uma Literatura de Resistência que pode cumprir os aspectos estéticos e que apresenta, ademais, de forma ficcional, a situação anterior e atual de vivências dos povos indígenas, isso ainda não é suficiente para a transformação social ou a formação de uma consciência engajada na defesa e na proteção dos Direitos Humanos nem dos Direitos Indígenas.

A apreciação estética que se realiza nos trabalhos de conclusão de curso e nas pós-graduações da Universidade Federal de Rondônia, em Mestrados vinculados às Ciências Humanas como são o Mestrado em Letras, o Mestrado em Estudos Literários e o Mestrado em História e Estudos Literários, contribuíram e contribuem bastante com o estudo de obras literárias relacionadas aos povos indígenas e ao mundo literário da Amazônia, mas ainda se torna insuficiente, no interesse de encaminhar os temas às escolas ou mesmo ao conteúdo programático dos programas dos cursos de graduação.

A implementação da perspectiva marcada pela proposta do Direito e Literatura a partir da necessidade de formação do professorado parece necessária para forjar conhecimentos suficientes para conhecer uma Amazônia dos sem Direitos, e daí implementar uma formação interdisciplinar tão necessária como mesmo imprescindível para orientar leituras a pessoas que possam melhor argumentar a partir da realidade da sua região, do seu país, sem recair nos contumazes discursos da ignorância, do ódio, de um rancor incompreensível, ademais de conhecer esteticamente as obras, em termos de sintonia com o prazer de ler.

É preciso, a partir da Universidade, dar a conhecer a realidade social, política e constitucional dos povos indígenas. As universidades e as escolas da região são os

espaços primeiros e mais propícios para este desenvolvimento de uma formação integral a partir de dados próprios, que possibilite condensar conhecimentos vinculados às realidades da Amazônia com reconhecimento de qualidades estéticas literárias de primeira ordem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber nas obras de Márcio Souza e de Milton Hatoum a denúncia sobre o massacre sofrido pelos povos indígenas historicamente, e percebe-se ainda descrição de ausência de tratamento adequado, nem diríamos do Estado, mas da própria sociedade, em termos da igualdade e da defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana, bem como é perceptível o não cumprimento do direito à liberdade, ou mesmo a um julgamento sistemático qualquer. Nota-se que sobressai a intolerância ao diferente, intolerância religiosa e prevalece a falta de um direito a exercer a sua cultura com padrões próprios de compreensão da vida naquele lugar.

Os indígenas, com a presença da civilização portuguesa, passaram a ser brutalmente escravizados e assassinados, tendo que deixar de lado toda e qualquer liberdade ou perecer nas mãos dos colonizadores.

Ressalta-se não apenas a ausência de Direitos Fundamentais da Pessoa Humana, de descumprimento do Direito à Liberdade; mas ainda presentifica-se a intolerância à religiosidade indígena nas obras; a ausência de Direito ao exercício dos seus costumes e de respeito aos seus valores culturais.

Com essa leitura, pode-se fazer uma perspectiva da evolução do Direito, em confronto com a aplicação do Direito, percebendo-se que até hoje o Estado brasileiro falta com os seus deveres de proteção a uma sociedade autóctone.

Com os textos, há uma denúncia de converter em normalidade a escravização e os assassinatos. Nota-se a continuidade na História de haver Povos Indígenas no Brasil, na Amazônia brasileira, que resistem até hoje.

A leitura tanto da obra de Márcio Souza como de Milton Hatoum passando a ser orientada pela perspectiva da defesa dos Direitos da Pessoa Humana, presentifica uma denúncia explícita dos autores, fazendo sobressair, no ambiente de alta categoria textual das obras literárias, a contundência de haver uma falta de evolução no cenário nacional brasileiro, na linha histórica do ontem ao hoje, de existir uma convivência desigual entre a sociedade envolvente e o autóctone, um caráter permanente de expropriação e de descaso com o outro.

As obras *Ajuricaba* ou *Dois Irmãos*, como tantas outras de qualidade inegável, ensina-nos a ser Resistência, e nos dá a segurança de saber que devemos evitar retrocessos, pela falta de aplicação das normas de leis que defendem o direito dos indígenas como direitos pré-constitucionais.

De algum modo, as obras *Ajuricaba* e *Dois Irmãos*, acabam pregando a luta pela defesa e manutenção de Direitos Constitucionais manejando os saberes históricos, políticos, jurídicos, bem como a vertente literária, e apregoa a conscientização em relação à necessidade de conhecermos a nossa vivência coletiva e os Direitos Humanos, que igualam todas as pessoas como seres portadores de Direitos que não podem ser solapados pelo Estado nem por governos circunstanciais que se apoderem dos aparelhos de repressão postos à sua disposição para outros objetivos. Esse tipo de leitura deve necessariamente ser levado aos programas de escolas e da Universidade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. “Caminhos entre a Literatura e a História”. *In: Estudos Avançados* 19 (55), 2005, pp. 315-334.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. Vols. 1 e 2. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 2000.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e Literatura**. Ensaio de Síntese Teórica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos deuses**. Global Editora. Edição do Kindle, 2002.
- PIZARRO, Ana (Coord). **Latinoamérica: el proceso literario. Hacia una historia de la literatura latinoamericana**. RIL editores: Edição do Kindle, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. “O movimento indígena na América Latina”. *In: Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- RIBEIRO, Djamilla. **O Que é Lugar da Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos a uma Filologia Política**. Porto Velho: Edufro, 2013.
- SOUZA, Márcio. **A Paixão de Ajuricaba**. Manaus: Valer, 2005
- SOUZA, Márcio. **Ajuricaba: O Caudilho das Selvas**. São Paulo: Callis, 2006.

TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; NETO, Alfredo Coperti. *Direito e Literatura: Reflexões teóricas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

ZAPATA, Claudia. “Origen y función de los intelectuales indígenas”. *In: Cuadernos Interculturales*, Año 3, nº 4. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2005, pp. 65-87.

RICARDO RAMOS E UM ESTILO PRÓPRIO

Liliane Lenz dos
Santos¹⁷

Eliany Lenz
Wiirzler¹⁸

Palavras-chave:

Ricardo Ramos, conto, concepção de mundo, tom crítico.

RESUMO

Neste artigo pretendemos discorrer sobre o estilo próprio do autor contemporâneo Ricardo Ramos, analisando comparativamente dois de seus contos: “O Circo”, presente na primeira coletânea de contos lançada pelo autor, Tempo de Espera, editada em 1954, e “O Retrato”, inserido no livro O sobrevivente, lançado trinta anos depois, em 1984. O intuito é verificar aspectos literários do autor, procurando perceber seu estilo, concepção de mundo e tom crítico com o passar do tempo. Como apoio teórico serão utilizados os autores: GARBUGLIO, STEINER, PINTO, SAID, AGAMBEN entre outros. A obra de Ricardo Ramos pode ser dividida em duas partes importantes, uma que se dirige ao público adulto, produzida desde o início de sua carreira, quando lançou seu primeiro livro de contos, e depois ao público jovem, sendo seu primeiro livro juvenil lançado apenas em 1987, Desculpe a Nossa Falha, mas em ambos Ramos se dedicou de maneira comprometida.

A arte é um jogo que brinca e diverte. Sua eficácia depende muito de habilidade do criador em dispor das palavras e de empenhar o leitor na sua aventura. Excelente parceiro, o texto de Ricardo

¹⁷ Mestre em Estudos Literários e doutoranda pela Unemat, Tangará da Serra.

¹⁸ Especialista em Educação infantil com ênfase em educação especial, pela Faculdade do Vale do Juruena.

Ramos também é uma forma de resistir às investidas da estupidez que ameaça o homem no universo da automação e de resgate de uma dimensão perdida.

José Carlos Garbuglio

INTRODUÇÃO

Ler é comparar, diz Steiner (1994), no seu discurso inaugural em 1994 na Universidade de Oxford, que continua afirmando que, desde o princípio, os estudos das artes e da interpretação tem sido comparativos. Os críticos literários, como também os próprios escritores de Atenas e Alexandria, já comparavam diversos aspectos das obras de escritores como Homero, observando sua dinâmica de escrita em contraste com escritores mitológicos como Esquilo, Sófocles e Eurípedes, como também foi observado e comparado a escrita de Homero com Virgílio referente às suas fontes helênicas. E essa técnica vem se aperfeiçoando com o passar do tempo.

A expressão “Literatura Comparada” surgiu no século XIX, mas apenas no século XX ganha estatura de disciplina reconhecida, segundo Carvalhal (1986), tornando-se objeto de ensino regular dentro de grandes universidades europeias e norte-americanas, sendo dotada de bibliografia específica e conquistando um público especializado. Mas oficialmente eram feitas apenas comparações entre “literaturas maiores” e “literaturas menores”, servindo a primeira de exemplo a ser seguido, limitando a segunda a um papel secundário, periférico. Porém, surgiu um termo acunhado por Goethe, *Weltliteratur*, que é a Literatura Universal.

Carvalho (1986), dá maiores informações sobre a Literatura Universal, que também foi conhecida como Literatura Geral. Esta se referia à literatura mundial, em que o comparatista procurava perceber não só a literatura nacional, mas a literatura em todas as suas nuances, em todos os lugares, procurando observar o que cada uma podia oferecer, sempre seguindo o pensamento de Goethe.

A denominação “literatura geral” também é associada à da “literatura mundial”, mais conhecida pelo termo *Weltliteratur*, cunhado por Goethe em 1827. Embora tenha se prestado a várias interpretações, esse termo foi utilizado por Goethe em oposição à expressão “literaturas nacionais” para ilustrar sua concepção de uma literatura de “fundo comum”, composta pela totalidade das grandes obras-primas. Mas além desse significado, podemos entender ainda o termo, de acordo com o pensamento de Goethe, com a possibilidade de interação das literaturas entre si, corrigindo-se umas às outras.

Com isso, dá-se a importância que cada local tem, não sendo “menor ou maior”, apenas diferente diante de seu contexto histórico, político e social, desde que tenha valor estético, levando o leitor a refletir. Como diz Steiner (1994, p.126) “el *ingenium* ordenador que da al mundo uma apariencia narrativa, que concentra y dramatiza la matéria prima de la experiencia, que transforma el dolor y la duda en placer estético, es universal.”

Esse conceito se deu para que não houvesse isolacionismo literário, para que o comparatista fosse

cosmopolita, utilizando a Literatura Comparada como um instrumento para derrubar as fronteiras, passando a ser verdadeiramente cidadão do mundo.

A Literatura Comparada geralmente se faz entre autores ou lugares diferenciados, porém Meyer diz que

(...) para ele, o mais importante não era mostrar a filiação passiva, ou a coincidência com um determinado modelo, mas sobretudo destacar as divergências, as ultrapassagens criativas, através de uma profunda análise estilística das obras. (In: BITTENCOURT, 1996)

Diante do exposto, o presente artigo tem o intuito de analisar comparativamente dois contos do autor Ricardo Ramos, sendo o primeiro, “O Circo”, inserido no livro *Tempo de Espera*, lançado pela Editora José Olympio, em 1954, e o segundo “O Retrato”, pertencente ao livro *O Sobrevivente*, publicado pela Editora Global em 1984, buscando analisar de forma aprofundada, procurando perceber a contextualização histórica, política e econômica, a presença da criticidade e a permanência ou não do estilo literário desse autor.

A obra de Ricardo Ramos pode ser dividida em duas partes importantes, uma que se dirige ao público adulto, produzida desde o início de sua carreira, quando lançou seu primeiro livro de contos, *Tempo de Espera*, em 1954, e depois ao público jovem, sendo seu primeiro livro juvenil lançado apenas em 1987, *Desculpe a Nossa Falha*.

De acordo com Pinto (1999), Ricardo Ramos sempre fora admirador profundo e amante das letras, tinha como

preferência os contos de Machado de Assis e desde sua primeira obra, segundo os críticos,

mostra estilo próprio, linguagem concisa e capacidade de expressão forte e apurada (...) apontando para o amadurecimento e a constante busca de afirmação do autor que se pode perceber de uma publicação para outra. Castelo chama a atenção, principalmente, para as qualidades da linguagem do novo contista: a objetividade, a correção, a sobriedade, a justeza e a economia vocabular, está muito próxima do estilo de Graciliano Ramos. (PINTO, 1999, p. 34)

Também teria sido, ainda segundo Pinto (1999), um apaixonado pela cidade de São Paulo, embora tenha nascido no estado de Alagoas. Adotou a grande capital como um amigo, pois lá teria descoberto a amizade sem exigências, um lugar que não o cercava, nem abafava, proporcionando um ambiente sempre agradável e de respeito, mas também morou e utilizou a cidade do Rio de Janeiro como pano de fundo para alguns de seus contos.

DO "CIRCO" A "O RETRATO"

Desde as primeiras linhas de “O Circo” podemos perceber a forma peculiar de escrita de Ricardo Ramos, que se utiliza de fatos comuns dentro de seus enredos, de forma que o leitor possa se identificar com as personagens.

A opção pelo cotidiano como matéria ficcional é apontada por Adonias Filho

(1958), para o qual Ricardo Ramos reproduz, como ficcionista, a vida em seu aspecto cotidiano, muito “simplório” e “humilde”. (In: PINTO, 1999, p.35)

Os anos 1950, época de lançamento do conto, ficaram conhecidos como “Anos Dourados” e foram marcados por grandes avanços científicos e tecnológicos. Foi a década em que se iniciaram as transmissões televisivas, provocando grande alvoroço e mudanças nos meios de comunicação, na esfera brasileira. O Brasil tinha o predomínio de uma população rural, voltada ao trabalho do campo e a uma vida de simplicidade, sem quase nenhum acesso à tecnologia, raras exceções de alguns mais afortunados que possuíam rádios.

Esse era o caso do seu Cordeiro, personagem do conto “O Circo”. Dono de uma fábrica, onde mantinha linha dura, mas em casa era mais maleável, procurava proporcionar à família conforto e lazer, como fez ao convidar a todos para irem ao circo que estava se apresentando na cidade, porém mantinha a posição de autoridade.

Mudou a agulha, escolheu um sucesso do momento. A introdução de jogo instrumental foi cortada pelo pai:

___ Acabe com isso, menina. Está quase na hora.

Laura ainda quis falar, mas seu Cordeiro insistiu:

___ Vamos saindo, para arranjar bons lugares. É melhor esperar sentado.

(...)

Antes do lanche falou-se um pouco, ouviu-se rádio, com os resultados das corridas, a resenha dos jogos.
(RAMOS, 1954, p.11, 21)

As grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, já tinham algumas fábricas, porém o processo de industrialização ainda era incipiente, passando a ser mais abrangente somente em meados dos anos 1950.

No cenário político estavam os governos de Getúlio Vargas, que se mataria em 1954, vindo depois Juscelino Kubitschek, que, em linhas gerais, fomentou o processo de industrialização nacional, promovendo abertura ao capital externo para investimento, prezando pelo planejamento estratégico, pela construção de uma infraestrutura como rodovias, hidroelétricas, aeroportos, promoveu ainda a indústria de base e de produções de bens capitais, fundamentais para produção nacional. Esse foi o pano de fundo para o conto em questão, em especial a cidade do Rio de Janeiro, que era a capital do país.

Esperaram bastante, vendo as carroças muito coloridas, ouvindo a banda. O pêlo dos bichos ondulava entre as grades, a brisa do mar trazia um cheiro acre, excitante.

(...)

D. Arminda não sabia onde estavam as autoridades. Uma vergonha haver essas coisas em plena capital da República.

(RAMOS, 1954, p. 12,23)

As pessoas passaram a sair do campo em direção à cidade, tendo o imaginário de que o país estava a caminho de se tornar uma nação moderna, pendendo para o

modelo consumista norte-americano. Os anos 1950 foram então um divisor de águas para a história do Brasil e foi nesse contexto que Ricardo Ramos lançou sua coletânea de contos *Tempo de Espera*, pela Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, do qual foi retirado o conto “O Circo”, para análise.

O Circo tem como enredo um dia de domingo, na casa do seu Cordeiro, um homem de posses e vida confortável, onde se encontravam a esposa, D. Arminda, a filha, estudante de psicologia, Laura, o noivo, Gilberto e o secretário da fábrica de seu Cordeiro, Rodrigo. Todos estavam conversando na sala até que o dono da casa convida para irem ao circo "Americano", que estava na cidade. Lá presenciaram agressões aos animais, as quais mexeram em especial com Laura, mas logo caiu no esquecimento dos demais. Após o espetáculo voltaram para casa e a vida continuou da mesma forma.

Em outras palavras, o ficcionista nos apresenta personagens humanas, sem complexidades ou excepcionalidades, que se tornam, por isso, mais próximas e mais acessíveis, merecendo nossa atenção e camaradagem. (PINTO, 1999, p.35)

O estilo literário de Ramos, demonstrado desde a primeira obra, sempre foi equilibrado e trazendo para a ficção uma realidade simples, porém que causa reflexão. “O Circo” é um conto de 17 páginas, bastante descritivo e conciso ao mesmo tempo, se detém em detalhes aparentemente não tão importantes, mas que favorecem a compreensão do leitor para além do que está escrito e em outros momentos utiliza-se de uma linguagem econômica,

como no trecho em que narra o final da apresentação no circo e o caminho de volta à casa.

O número final, apoteótico, a orquestra repetindo estribilhos. Depois conversas à saída. E o automóvel a rolar para casa, em corrida branda, o vento esfriando a animação. Laura distante, em silêncio, na sombra. (RAMOS, 1954, p.21)

Ramos demonstra um “tom crítico” à sociedade em que está inserido, procurando demonstrar os problemas vigentes através de uma simples história. O circo, em realidade, é a própria sociedade, em que os governantes ou até os chefes de indústrias exercem poder deliberadamente e maltratam àqueles que não têm como se defender, tal qual o dono do circo fazia com os pobres animais.

Tempo de impiedade contra o homem, capta também o seu reverso, o grito engasgado, a nostalgia do passado, supostamente mais ameno e cujas imagens latejam nas veias de uma população de origem rural, marcando o passo por outro registro - sem tradição cidadina mais acentuada - que o texto ajuda a descobrir. (RAMOS, 1984, p.9)

O narrador deu voz à Laura, uma garota aparentemente volúvel, não muito amada pelo noivo, que passou a perceber a problemática da exploração dentro do circo e conseguiu elencá-la à sua própria realidade, quando entendeu que o pai exercia poder arbitrário para com seus funcionários, mas em vez de lutar, se acomodou com os

seus próprios pensamentos, as vezes tentando até mesmo deles fugir. Quando foi para casa triste, chateada, não era apenas com as cenas de abuso que presenciara, mas por perceber que o animal, um ser irracional, era sensível e tinha sentimentos, mas o homem, um ser dito racional e superior era mal, impiedoso e agia de forma irracional. Ela percebeu nessa situação a verdadeira animalização do homem e a inocente humanidade do bicho. Agamben (2013, p.127) afirma que “a humanização integral do animal coincide com uma animalização integral do homem”, pois o homem perde o senso de respeito ao outro, subjugando-o à sua própria vontade.

Forçou um sorriso para D. Arminda e continuou parada, como se estivesse em sonho. Os minutos se arrastavam; uma vontade enorme de abandonar aquilo tudo, fechar-se no quarto, sem pensar em coisa alguma. Não valia a pena fugir. Mas não era fuga. Somente ignorar, não ver, não sentir o que a martirizava. Talvez uma solução. Fechar-se no quarto, fechar-se para tudo o que representasse dor, violência.

Os elefantes despertaram-lhe a atenção. Felizmente não sofriam. E procurou interessar-se, acompanhar a marcha lenta, os gestos retardados. Os joelhos dobravam-se, pesados, com o vagar das dobradiças enferrujadas. Tentou sorrir. Mas os aguilhões desenhavam-se nítidos, raspando os dorsos volumosos, traçando sulcos que não podia ver, sentia apenas. Uma palavra murmurada. Não havia exceções. O impulso veio num reflexo.

___ Veja, papai!

___ O quê, menina?

___ Aquêles ganchos. Êles também maltratam os elefantes... Ensinam obrigando, machucando.

___ Nada! O couro é grosso.

(...)

Nunca havia pensado em assuntos dessa natureza. A revelação brusca atordoava a cabeça loura, constantemente embalada por D. Arminda. Como se portaria êle na fábrica? Imaginava seu Cordeiro no escritório, enérgico, forçando os homens a um trabalho desumano. Impiedoso, brutal. “O couro é grosso.” E os operários doentes, curvados, suando. Ainda falava na Sociedade Protetora dos Animais. Era cinismo. Só faltavam coleiras, chicotes e cordões. (RAMOS, 1954, 20, 22)

Laura pode representar as pessoas sensíveis que presenciavam as agruras dos menos favorecidos, percebendo o sofrimento dessa gente, porém se sentindo impotente diante do poder que os líderes, tanto do governo, quanto das indústrias, exerciam sobre os subalternos. Quando o narrador coloca a frase “O couro é grosso.” Está implícito a impiedade, pensando que seus subordinados precisavam do trabalho, precisavam alimentar a família, suportavam o sofrimento porque era a única coisa que sabiam fazer. Eram grosseiros e tinham a pele grossa devido ao trabalho árduo e por isso eram menos importantes.

O homem existe historicamente apenas sob esta tensão: ele pode ser humano apenas na medida em que transcende e

transforma o animal antropóforo que o sustenta, somente porque, por meio da ação negadora, é capaz de dominá-lo e, eventualmente, de destruir sua própria animalidade (...). (AGAMBEM, 2013, p.26)

Porém Laura preferiu se afastar e simplesmente olhar, com asco talvez, a mesmice da vida de todos, diante das atrocidades feitas nos seus próprios mundos, mas ela não reagiu porque também fazia parte, de forma indireta, daqueles que reprimiam aos mais fracos, pois era beneficiada com a mão de obra barata, suada e humilhada. Era por causa da animalização do pai, que ela tinha o direito de estudar, passear, se divertir, então era mais fácil apenas, de fato, só observar e criticar, do que perder seus benefícios para auxiliar o próximo.

Com o conto analisado Ramos pode demonstrar a triste realidade em que estava inserido e trinta anos depois lançou a penúltima coleção de contos para o público adulto, o livro intitulado “O Sobrevivente”, pela Editora Global, em São Paulo. O contexto que o cercava já havia mudado bastante. Os anos 1980 ficaram conhecidos como a década perdida, do ponto de vista econômico e do desenvolvimento. No início dessa década, o Brasil ainda vivia a ditadura militar, porém o presidente Ernesto Geisel vislumbrava um governo civil, o que pressupunha o fim do militarismo. Foi no decorrer desse período que pressões por eleições resultaram no movimento de “Diretas Já”, onde houve um envolvimento de movimento cívico de várias camadas da sociedade. Esse movimento lutava pela redemocratização do país, permitindo a participação da sociedade civil na escolha de seus governantes. Tancredo Neves foi eleito presidente civil, mas não chegou a assumir

o cargo para comandar a transição para a democracia, pois faleceu em 21 de abril de 1985, assumindo em seu lugar José Sarney, seu vice. E foi diante desse contexto que Ramos lançou sua produção, que de certa forma representava.

Havia um contexto econômico conturbado, tendo grandes tentativas de reforma monetária e vários planos econômicos, como o cruzado e outros, mas todos fracassaram, pois não conseguiram proporcionar a estabilidade econômica, que chegou somente na década de 1990.

Como pode se perceber Ricardo Ramos passou pelas grandes transformações do Brasil, vivenciou toda a história do desenvolvimento do país. Conheceu um país “pacato”, em que as pessoas viviam nos campos, passou pelo êxodo do urbanismo, em que as grandes cidades foram superpovoadas, pelo crescimento social e econômico e depois a crise monetária. Morou em grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, berço de seus escritos. Foi daí que surgiram textos críticos e reflexivos, pois Ricardo Ramos demonstrava a sua própria realidade dentro da sua escrita, talvez não de forma direta, mas que levava o leitor a repensar o que estava acontecendo dentro do seu país, para assim tomar decisões mais eficientes e necessárias.

O conto “O Retrato” foi oferecido à sua amiga Lygia Fagundes Telles. Uma contista já reconhecida na época, que lançou alguns livros também pela Editora José Olympio na década de 1950, época que Ramos também o fez. Ela fazia parte do seu rol de amigos e esse conto foi-lhe uma homenagem. É um conto curto, de três páginas, que narra o diálogo de um casal que voltava, numa noite escura, da casa de amigos, onde celebraram com estes a compra de um quadro, um retrato de mulher. A esposa

argumentava que não gostara do retrato, que traria mau agouro, mas o homem cético, revidava. Em casa esse assunto ficou pendente por um curto espaço de tempo, pois logo souberam que a família, dona do retrato, sofrera um acidente e fora dizimada. Não tocaram mais no assunto do quadro, mas ambos imaginavam que fora ele o culpado.

Já não se andava à noite pela cidade. Nós tínhamos ido jantar com amigos, era tarde, o carro ficara estacionado longe, e nossos passos batendo na calçada rompiam o silêncio, mas adensavam as sombras. Quem é que gosta de uma rua vazia, sob um céu de fuligem, quando edifícios recuam apagados para trás dos gradis? Eu não, pois tudo me cerca. E talvez por isso, o ermo isolamento, seguíssemos de cabeça erguida, como à procura de alguma estrela, pequena, coada, que mesmo vacilante nos pudesse guiar. (RAMOS, 1984, p.29)

A introdução do conto coloca o leitor em uma condição de suspense, Ramos inicia a narrativa descrevendo um lugar sombrio e de certo modo inseguro. As sensações e os sentimentos são explorados pelo narrador, permitindo que o leitor também os sinta. Os passos na calçada se tornam audíveis, promovendo uma sensação de medo e insegurança diante do desconhecido. O carro estava longe, isso é, a segurança não estava por perto, por isso a sensação de incerteza e receio aumentava. O céu aguçava o sentimento de instabilidade, pois era negro e nessa situação é que algo ruim pode acontecer. O narrador exalta o perigo do local, quando diz que todos os

edifícios estavam fechados com grades, mostrando o medo vigente e o risco real. A cidade descrita possivelmente seja São Paulo, pois nessa época já vivia as grandes concentrações de pessoas e as ruas vazias já eram sinônimos de ameaça, mas ainda assim estavam de cabeça erguida, pois procuravam uma segurança divina, anunciada pelas estrelas, algum ser superior que os pudesse guiar no mundo de incertezas.

Era essa maneira sutil, porém profunda, de escrever, constante na obra de Ricardo Ramos, que fez com que no decorrer desses trinta anos a sua qualidade literária fosse percebida e respeitada, colocando-o entre os mais importantes contistas brasileiros e garantindo-lhe um lugar na Literatura Brasileira. Garbuglio (1984) diz que “a continuidade do exercício criador permitiu-lhe a aquisição de um estilo pessoal que se foi dosando cuidadosamente até chegar ao modo específico de narrar que é sua identificação”. Ainda segundo Garbuglio, ele demonstrava liberdade para transitar entre o realismo, mostrando momentos específicos do cotidiano da cidade, como também desdobrar-se pelo mistério, formando uma ideia depressivo-doentia, mostrando maus pressentimentos presentes na vida de muitos seres humanos.

O conto “O Retrato” faz com que o leitor se sinta no ambiente e que imagine que de alguma forma, em algum momento já passou por aquela situação, por isso, o senso de realidade aumenta. “No geral fica a impressão de que à narrativa preexiste uma experiência que recorta o fato e ativa a dose de realismo” (GARBUGLIO, 1984, p.8). Assim, ele consegue colocar o leitor dentro do texto, como se ele tivesse vivenciado, em algum momento aquela situação, fazendo com que as emoções e sensações floresçam.

As personagens são pessoas simples por meio das quais o narrador permite desnudar o próprio ser humano. A “esposa”, personagem do conto "O retrato", era uma mulher que tinha um pouco de misticidade, não era de bruxarias ou parapsicologia, mas sentiu algo ruim quando viu o quadro na casa dos amigos, porém, o marido não acreditava em nada disso e ambos se confrontavam no caminho de volta para casa.

A linguagem passou a ser ainda mais concisa, Ramos sabia se utilizar das palavras sem muitas descrições e por meio de poucos vocábulos conseguia transmitir a ideia ao leitor, como no trecho a seguir.

___ Tudo bem. Mas não fale nada. Nem dê a entender. Eles estão satisfeitos, gostam do retrato, não merecem. Ela disse que sim, ou que não diria, nem ali nem depois. Não disse mesmo. Nem teve tempo, nem quem a ouvisse. Porque após o acidente, a tragédia, ficaram poucos e decerto não estariam dispostos a ouvi-la. Amigo é coisa para se guardar, não para se falar, debaixo de sete chaves nos enterramos com ele. (RAMOS, 1984, p.31)

Há nesse trecho um diálogo com a música “Canção da América”, do cantor brasileiro Milton Nascimento. A letra da música diz que “amigo é coisa pra se guardar de baixo de sete chaves, dentro do coração”. Isso é, o amigo deve ser amado, protegido e quando o narrador coloca que “amigo é coisa pra se guardar, não para se falar”, queria propor realmente a proteção a essa pessoa, a não exposição desta aos maus sentimentos das personagens, porém o narrador também dialoga com um dito popular

“sete palmos abaixo da terra”, se referindo a quem morre, “debaixo de sete chaves nos enterramos com ele”, nesse momento o narrador deixa explícito ao leitor o que aconteceu, os amigos do casal de personagens, os donos do quadro, estavam mortos. Morreram num acidente trágico, ao qual o narrador não dá nenhum detalhe.

O relato inesperado faz com que o leitor leve um choque e de novo volte ao texto para verificar o que aconteceu e a partir de então, é possível que comece a refletir em na efemeridade da vida, o valor do amigo, como também na misticidade.

Nesse curto espaço de texto, Ramos conseguiu transmitir não só o enredo, mas toda a aflição que as personagens estavam vivendo. Segundo Garbuglio (1984. p.10)

(...) a arte aparece como expressão capaz de alcançar o interior das pessoas e mexer com um mundo semi-adormecido, (...). A rigorosa escolha das palavras, a habilidade em dispô-las na frase e o tratamento do conjunto produzem o efeito desejado e mostram o escritor no domínio da narrativa.

O autor mantém seu tom crítico em relação à sociedade da época, em que muitas vezes vê algo que não vai dar certo, mas prefere se calar e suportar depois as consequências. Ricardo sempre situa seus contos com elementos captados da realidade em que ele mesmo está inserido.

Quando o narrador diz a última frase do conto: “___ Você ainda vai descobrir” (RAMOS, 1984, p.31), não encerra a história de forma triste ou feliz, mas parece

querer fazer com que o leitor passe a novamente refletir sobre o que lera.

O escritor cria modos de representação da realidade, concretizados em discurso ficcional, e procura provocar efeitos diferentes no imaginário dos leitores, os quais, por sua vez, em contato com os objetos e acontecimentos do mundo, evocam sua experiência vivida, procurando o prazer estético, e transpõem-na para o texto ficcional. A narrativa, que já é uma forma de representação da realidade, fica suscetível a uma tomada de posição, a um juízo do leitor. A estrutura, o funcionamento, as ideias, os objetos, as sensações da chamada “realidade” passam, assim, a ser filtrados por, no mínimo, duas visões – a do escritor e a do leitor -, sem, entretanto, perderem seu poder de comunicação. (PINTO, 1999, p. 167-8)

O autor procura provocar o leitor, colocando-o frente à sua própria realidade, proporcionando a ele a oportunidade de repensar a sua existência e seus objetivos a serem conquistados.

O circo e o retrato são dois substantivos concretos que propõe ao leitor muito mais do que parece. O conto “O circo” mostra a situação pela qual o país passava, ou ainda passa, em que os poderosos faziam aquilo que bem entendiam e maltratavam aqueles ditos inferiores, e “O retrato” também se refere a uma sociedade exposta, muitas vezes celebrada, mas que esconde grandes segredos;

segredos esses que alguns cidadãos percebem, mas preferem o silêncio à exposição.

Ficou nítido que Ricardo Ramos já iniciou sua vida literária com estilo próprio, sem seguir a mesmice da época. Tinha já uma linguagem enxuta, porém abrangente, de forma que o leitor compreendia o que narrava e sempre retornava ao texto, pois este sempre trazia um ponto de reflexão.

Seu tom crítico era apurado desde o início, sendo um escritor reflexivo, demonstrava sua visão de mundo através do que escrevia e mostrava a realidade que o cercava por meio dos seus contos, aparentemente com assuntos do cotidiano. Segundo Garbuglio:

É possível surpreender algumas constantes no processo criador de Ricardo Ramos, como traços especiais: além da quebra de expectativas que marca a riqueza sempre renovada, há preocupação na escolha e acomodação sistemática das palavras em busca de certos efeitos; um processo de deslocamento da ordem dos termos, como uma espécie de hipérbaton, que dá sabor especial ao estilo, como conquista incorporada; o efeito de surpresa, muito eficaz na ruptura de hábitos cristalizados que instiga a curiosidade e obriga o leitor a um retorno sobre o texto, que compensa o trabalho pelo prazer maior que oferece em troca. A luta do criador, é claramente a luta contra a automação, contra a preguiça da leitura viciada, tipo de vôo cego em que nada se vê. Indo contra o esperado ele elimina a indiferença, chama para o exercício,

exige empenho e participação ativa do leitor, para dar em troca alto grau de satisfação. (In: RAMOS, 1984, p.11)

Nos dois contos o autor manteve seu estilo literário, utilizando-se de situações simples do cotidiano, com uma linguagem enxuta e promovendo a reflexão do leitor, de forma a não o deixar se acomodar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos “O Circo” e “O Retrato”, embora em momentos diferentes faz com que o leitor enxergue sob um ângulo diferente o lugar onde vive, faz com que este leitor não se acomode não só com a leitura, mas principalmente diante das situações que lhe são impostas, proporcionando a ele a capacidade de melhorar a sua própria realidade.

Fazendo a análise comparativa do primeiro conto para adultos e do último, fica nítido a coerência do autor para com sua obra no decorrer da sua vida literária, mantendo seu estilo de escrita, como também o tom crítico e visão ampla do mundo que o circundava.

Em suma, Ricardo Ramos manteve seu estilo literário e se aprimorou com o decorrer do tempo, oferecendo ao leitor um texto conciso, coerente e reflexivo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O Aberto: O homem e o animal**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. A Literatura Comparada no Brasil. **Organon** (UFRGS), Porto Alegre, v. 10, n. 24, 1996.

FERREIRA JR. Nelson Eliezer. Os lugares da Literatura Comparada em Tempos de Crítica Pós-Colonial. **Realis**, v. 1, n. 2, jul-dez. 2011.

GARBUGLIO, José Carlos. Ricardo Ramos, o sobrevivente. In: RAMOS, Ricardo. **O Sobrevivente**. São Paulo: Global, 1984.

PINTO, Aroldo José Abreu. **Literatura Descalça**: A narrativa “para jovens” de Ricardo Ramos. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

PRYSTHON, Angela. **Interseções da Teoria Crítica Contemporânea**: estudos culturais, pós-colonialismo e comunicação. Disponível em: www.compos.org.br/e-compos. Acesso em 08 de abril de 2014.

RAMOS, Ricardo. **Tempo de Espera**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1954.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

STEINER, George. **Qué es literatura comparada?** (Discurso inaugural – Universidade Oxford, 1994).

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: reflexões sobre os marcos legais instituídos a partir de 1990

Luanne da
Costa
Modesto¹⁹

José Francisco
Feitosa
Soares²⁰

Pâmela
Priscila Vale
de Souza²¹

Palavras-chave:

Educação
Especial;
Educação
Inclusiva;
Legislação;
Formação
Docente.

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma investigação sobre a Educação especial, na perspectiva da Inclusão, discutindo, também, sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os desafios da prática docente inclusiva. Faz-se, ainda, uma breve apresentação das mudanças que ocorreram na Legislação educacional brasileira a partir da década de 1990. A pesquisa, do tipo bibliográfica e de natureza descritiva, foi fundamentada pelos estudos de Mantoan (2003), Cool (2004), Werneck (1997), Staimback & Staimback (1999), Siegel (2008) e outros. Também recorreremos aos estudos da Legislação educacional brasileira para a Educação Inclusiva. Os Resultados

¹⁹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC); Graduada em Pedagogia – Segunda Licenciatura pelo Centro Universitário Internacional (Uninter)

²⁰ Graduado e Bacharel em História, pela Universidade Federal do Acre (UFAC), Graduado em Pedagogia, pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade de Educação Superior Acreana Euclides da Cunha (INEC), Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Xapuri (SEMED).

²¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC); Graduada em Pedagogia – Segunda Licenciatura pelo Centro Universitário Internacional (Uninter).

evidenciam que embora tenham sido implementadas legislações específicas para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, muitas instituições de ensino e professores ainda não estão preparados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo necessário, portanto, a criação de políticas públicas, visando a capacitação dos professores e a inserção da família no processo educativo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de uma investigação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, considerando os marcos legais instituídos na Legislação brasileira a partir da década de 1990 e o acompanhamento exercido pelos professores a esse público de alunos na rede pública regular de ensino.

Desde os tempos coloniais da nossa sociedade, a educação passou por momentos de exclusividade, em que só tinha acesso a ela a classe abastada, até surgir alterações que ampliaram tal acesso. Já com o acesso à educação garantido por lei a todos, surge uma nova problemática: A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, e não mais a integração, haja visto que, comumente, a integração mais significava segregação do que acolhimento e inclusão.

Nessa perspectiva, este estudo será norteado pelas seguintes questões de estudo: O que é Educação especial na perspectiva da Inclusão? Quais foram as mudanças mais significativas no âmbito da Educação especial na perspectiva da inclusão, a partir da década de 1990?

O estudo desta temática justifica-se porque os alunos com necessidades educativas especiais nem sempre tiveram

acesso à educação inclusiva. A inserção desses alunos nas salas de aulas regulares, de forma receptiva e acolhedora, é resultado de inúmeros debates, reivindicações e implementação de leis que, ao longo dos anos, possibilitaram esse atendimento mais humanizado.

Além disso, na escola, os professores devem ser responsáveis pelo desenvolvimento de todos os sujeitos aprendentes, sem considerar ou desconsiderar suas condições religiosas, sociais, políticas, econômicas, físicas ou mental, pois todos têm direito de participar e atuar nos diversos espaços sociais, afetando e sendo afetados, contribuindo para o crescimento social e afetivo de si e dos outros, nos mais diversos momentos de interação.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é discutir sobre a Educação especial na perspectiva da inclusão, apresentando o desenvolvimento e ampliação dos marcos legais que estabelecem as políticas de educação especial, a partir da década de 1990. Para alcançar o objetivo proposto, definimos como objetivos específicos: discutir sobre a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, discutir sobre dificuldades de aprendizagem e os desafios na prática docente inclusiva e apresentar os principais marcos legais instituídos na Legislação Educacional brasileira, a partir da década de 1990.

A pesquisa caracteriza-se pelo tipo bibliográfica, de natureza descritiva, com abordagem qualitativa. As discussões e reflexões serão fundamentadas pelos estudos dos seguintes autores: (WERNEK, 1997), que discute sobre os diversos movimentos que ocorreram relacionados à educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, desde a integração dessas indivíduos nas escolas, passando pelas escolas especiais até os dias atuais com a inclusão de todos no ensino regular dos sistemas de ensino públicos e privados nos níveis federal, estaduais e municipais;

(MANTOAM, 2003), que apresenta uma profunda discussão sobre os sujeitos/entes responsáveis pela elaboração, adaptação e execução do ensino das pessoas com deficiência; (BRASIL, 2008), que determina políticas educacionais para os sujeitos com deficiências nas diversas esferas de ensino no país; (STAINBACK & STAINBACK, 1999), que concebem a educação como um direito adquirido socialmente, do qual as pessoas com deficiências estão incluídas; (ORRÚ, 2016 & 2017), cuja obra afirma que a escola realiza um duplo papel social, ao incluir e excluir os sujeitos com deficiência dos espaços escolares; (SIEGEL, 2008), que busca compreender as etapas da realização dos diagnósticos de pessoas com deficiências e os diversos processos que são desenvolvidos para inserir essas pessoas na sociedade. Também recorreremos à Legislação educacional brasileira para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão, destacando-se os marcos teóricos instituídos a partir da década de 1990, tais como: Constituição Federal, portarias, decretos, pareceres, convenções internacionais e outros.

Por fim, pretende-se com os resultados desta investigação contribuir com os estudos e pesquisa sobre a Educação Inclusiva e gerar inquietações no contexto político-social, visando a implementação de políticas públicas que possam contribuir para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais efetivamente aconteça como prevê a nossa Constituição Federal e a legislação educacional pertinente ao tema.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O sistema educacional brasileiro, desde o período dos jesuítas até os dias atuais, passou por grandes transformações, pois, só tinham acesso à educação aqueles que poderiam pagar por ela, sendo esse um item de luxo, analisando que a grande maioria não tinha recursos sequer para a própria subsistência. Normalmente, era comum que os filhos de latifundiários saíssem do país em busca de uma educação de qualidade, tendo em vista que a educação no Brasil ainda estava em processo de reestruturação, enquanto os mais abastados financeiramente devotavam uma admiração a educação europeia.

[...] Pedro II achava que o sufrágio universal era uma calamidade e que novas leis eleitorais “só poderiam ser perfeitamente bem sucedidas quando a educação política for outra que não a do nosso povo”. Era antiga, e peculiar a uma sociedade dominada por “altos e poderosos senhores”, a tendência em atribuir todos os males à “ignorância” do povo, e a admitir que só a “educação” deste permitiria o avanço político. E estava claro que os “altos e poderosos senhores” não estavam interessados nem na educação do povo nem em seu avanço político. (WERNEK, 1997, p. 38).

As pessoas com necessidades educacionais especiais passaram por momentos de rejeição, desde a Idade Média, também conhecida como Idade das Trevas, justamente devido à falta de conhecimento científico, em virtude

disso, as pessoas que possuíam algum tipo de deformidade física ou comprometimento mentais e sensoriais eram vistas como aberrações, que precisavam ser deslocadas à margem da sociedade, não podendo ocupar o mesmo espaço que as pessoas ditas normais.

No Brasil, percebe-se mudanças mais significativas no âmbito educacional a partir do governo de Getúlio Dornelles Vargas, que assume o poder por meio da Revolução de 30, que destituiu o então presidente Washington Luís em 24 de outubro de 1930 e, conseqüentemente, impediu a posse do então presidente eleito Júlio Prestes, e pôs fim a República Velha.

Durante o governo de Vargas, que vai de 1930 a 1945, foram promovidas grandes transformações inerentes a diversos setores da sociedade, dentre eles, a educação. A Constituição de 1934, já trazia em suas diretrizes a gratuidade e obrigatoriedade do ensino a todos os cidadãos brasileiros e estrangeiros domiciliados no território nacional.

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1934, p. 138)

Com isso, compreende-se que a educação, antes um privilégio das classes mais abastadas, passa a abranger as camadas sociais que antes não tinham acesso à educação.

Mesmo não sendo possível a todos terem acesso a este direito, por ser o Brasil, naquela época, um país predominantemente rural. Dessa forma, a legislação garantia o acesso à educação oferecida, gratuitamente, através de seus entes federados às crianças e jovens. Porém, a maioria não tinha acesso às escolas.

Concernente à educação voltada para os indivíduos com necessidades educacionais especiais, os Estados Unidos da América são vistos como pioneiros na promoção de educação a esse público, tendo em vista que funda a primeira escola para surdos em 1817, em Connecticut.

A Declaração Universal dos Direitos humanos (DUDH), aconteceu em 1948 e delineou os direitos humanos básicos. Neste sentido, esta convenção proclama que todos os estados membros devem se esforçar para implementar a educação para todos, promovendo e garantindo o direito e o respeito aos indivíduos e todos os povos desses territórios membros. Em seu artigo primeiro fica determinado que "Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade". (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

No Brasil, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A Rede APAE destaca-se por seu pioneirismo, estando presente em mais de dois mil municípios em todo o território nacional.

Quando o assunto diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, o Brasil tem avançado muito nos últimos anos. A educação, desde a década 90 do século vinte, vem ratificando documentos e convenções

internacionais que tratam do direito das pessoas à educação, consagrando esses documentos com força de lei através de decretos e emendas constitucionais.

A Constituição Federal (CF) foi promulgada no ano de 1988 e em seu artigo 1º, incisos I e II, preconiza, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, a educação torna-se assegurada a todos, assim como o direito à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência social, tanto familiar quanto comunitário.

Compreende-se por inclusão a garantia, de todos, ao acesso à educação, devendo esta ser orientada pelo acolhimento à diversidade humana, à aceitabilidade das diferenças individuais, ao esforço coletivo de igualdade e às oportunidades no desenvolvimento humano em todas as dimensões da vida. Nesta perspectiva, a inclusão se configura como uma maneira de desenvolver a educação no sentido de superar a prática vigente anteriormente que era a integração.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos

impasses da legislação. (MANTOAN, 2003, p. 22)

A inclusão de todos os alunos ao sistema regular de ensino do país, de forma irrestrita, não objetiva só incluir os sujeitos que têm deficiência, mas, incluir todos aqueles que se encontravam à margem e não tinham acesso a esse direito, o de ter uma educação de qualidade, obrigatória e gratuita de "0 aos 17 anos, podendo progredir ao ensino superior, tendo garantido igual direito nas Instituições Públicas de Ensino).

Segundo a Constituição Federal de 1988, todos são responsáveis pela educação das novas gerações, ficando assim estabelecido que a educação das crianças é de responsabilidade da família, da sociedade e do estado, como podemos constatar acima. Além dessa determinação, fica a cargo dos estados federados o dever de efetivar o oferecimento da educação especial às crianças, jovens e adultos

Esse atendimento educacional especializado, está especificado no Art. 208 e inciso III da Constituição Federal, com a seguinte redação: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", os documentos legais não só determinam o apoio especializados aos alunos com deficiência mas também lhe garante o direito de ter acesso e permanência aos espaços educativos, mas as condições para o acesso às atividades educativas, aos conteúdos e às diversas atividades pedagógicas desenvolvidas nos ambientes educativos e fora deles.

3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

A maioria das instituições de ensino tem colocado no mercado de trabalho profissionais que não apresentam qualificação para lidar com a diversidade de problemas que as crianças apresentam no início de sua vida escolar. Nesse sentido, grande parcela dos professores tem contribuído para a configuração dos problemas de aprendizagem, uma vez que não possuem as informações precisas para identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, sejam elas no aspecto cognitivo, afetivo ou emocional.

Sabe-se que quando o ato de aprender se apresenta como uma problemática, é preciso uma avaliação muito mais abrangente e minuciosa. O professor não pode esquecer de que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais ele deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus próprios valores não o impeçam de auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem. “A criança é um todo, quando apresenta dificuldade de aprendizagem, precisa ser avaliada em vários aspectos” (JOSÉ & COELHO, 1997, p. 25).

Conforme Sisto (2010), uma criança pode apresentar dificuldades de aprendizagem sem mesmo apresentar uma característica física que a configure como deficiente:

[...] poder-se-ia definir que o termo dificuldades de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas essas

áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais. (SISTO *et al*, 2010, p. 33).

Em alguns casos, existe a falta de conhecimento do professor em relação ao assunto, considerando, então, a criança como relapsa, desatenta, preguiçosa, sem vontade de aprender, o que cria uma situação emocional que tende a se agravar, dificultando a superação dos problemas. Nesta perspectiva, a compreensão dos pais é muito importante, pois, sendo informados, compreenderão as limitações dos filhos e, a partir daí, procurarão ajuda de profissionais especializados.

De acordo com Coll *et al*, (2010), as dificuldades de aprendizagem apresentam-se no domínio das operações envolvidas no reconhecimento das palavras, mas pode constituir-se por alunos que leem bem as palavras, mas que apresentam sérias dificuldades para compreender e/ou aprender com o que leem. Também tem os que leem mal as palavras e que, além disso, têm problemas tanto na compreensão oral como na escrita.

A partir da experiência no convívio escolar, identifica-se que é de suma importância aprofundar um estudo no que diz respeito à leitura e à escrita no processo inicial da alfabetização, pois é no ambiente escolar que se identifica as diversas dificuldades de aprendizagem e, muitas vezes, o professor não está capacitado para diagnosticar tal problema, causando assim, transtorno para a criança e para o próprio educador. Dessa forma, o professor precisa estar atualizado sobre a heterogeneidade das dificuldades de aprendizagem, principalmente, no que

competente à leitura e à escrita, para não se sentir impactado ao se deparar com tais situações.

Portanto, de acordo com as discussões e concepções apresentadas, cabe ao educador apenas detectar as dificuldades de aprendizagem que surgem em sua sala de aula, principalmente nas mais carentes, e investigar as causas de forma ampla, que abranja os aspectos orgânico, neurológicos, mentais, psicológicos, adicionados à problemática ambiental e social em que a criança vive.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇAS INSTITUÍDAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Neste tópico, apresentamos de forma breve, os marcos legais para a Educação especial na perspectiva da Inclusão instituídos a partir do ano de 1990. Dentre os principais marcos, destacamos: a Conferência Mundial sobre Educação para todos (JOMTIEN); o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Declaração de Salamanca; a Convenção da Guatemala; a Resolução Nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial e outros.

A Conferência Mundial sobre Educação para todos (JOMTIEN), aconteceu em 1990 e estabeleceu que a educação básica deveria ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Também estabeleceu que todos os cidadãos têm direito de ter acesso às heranças culturais, espirituais e linguísticas de seus ancestrais e, para isso, dever ter acesso a uma educação de qualidade, que lhes possibilite um aprendizado ao longo da vida, de forma ampla e irrestrita.

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. [...]. (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, foi aprovado em 1990 e assegurou atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]. (BRASIL, 1990, p. 31).

A Declaração de Salamanca foi uma Conferência Mundial realizada em 1994, na Espanha, valorizando os indivíduos com necessidades especiais, que por décadas foram negligenciados pelos órgãos públicos e pela sociedade em geral. A referida Declaração faz referência aos direitos humanos, educação para todos e preconiza uma educação voltada para as pessoas com deficiências, abordando um ensino especial voltado para a criança. Segundo este documento internacional todos os indivíduos têm direitos a ter uma educação de qualidade e em ambientes comuns, cabendo aos estados-membros garantir cidadãos domiciliados em seus estados federados.

[...] as escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender", como também deve adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças, assegurando a elas "[...] um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento de suas comunidades. (UNESCO, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBN) Nº. 9394/96, preconiza que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta lei

disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996, p. 9).

Observamos que o artigo acima estabelece que a educação brasileira pode ser desenvolvida nas organizações sociais, na família, no trabalho, nas instituições próprias para estes fins, como as escolas e as instituições de ensino superior, mas também podem ser realizadas nas manifestações culturais e em eventos afins.

Enquanto esta mesma lei que disciplina o sistema de ensino nacional, estabelece que o ensino é organizado através de níveis e modalidades, entres elas estão a que trata da educação para atender às necessidades das pessoas com deficiência, sendo garantido a estes alunos o direito de estarem incluídos nas unidades de ensino regular, participando, em condições de igualdade, de todas as atividades desenvolvidas nos espaços educativos, mesmo que para isso estes alunos tenham o auxílio de sujeitos especializados, permitindo-lhes, assim, condições de igualdades com seus pares.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996, p. 34).

A Convenção da Guatemala aconteceu no ano de 1999 e reafirma que “[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas.

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001, p. 3).

No âmbito da acessibilidade a todos que necessitam de atendimento especializado, está a lei nº. 10.048 de 2.000, que garante não só aos indivíduos com necessidades especiais, mas também aos idosos com idade igual e superior a sessenta anos, às gestantes, às lactantes, às pessoas com crianças de colo e aos obesos, o atendimento prioritário.

A conjunção das Leis nº.10.048 e nº. 10.098/2000, propõe um novo patamar de inclusão, não somente nos espaços educacionais, como também nos espaços físicos, sendo eles públicos ou privados. Estas leis garantem a acessibilidade desde a saída de suas residências até a chegada na mesma, pois temos garantida a legitimidade das modificações dos espaços educacionais e sociais, sendo eles privados ou não.

Ampliando os direitos das pessoas com deficiência foi elaborada pelo CNE/CEB, a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual manifesta o compromisso do país com o atendimento

educacional para crianças, jovens e adultos com deficiências nos seus diversos níveis de ensino, destacando que o atendimento terá seu início na educação infantil, creches, educação básica em todas as etapas e modalidades, tendo todos os entes sociais envolvidos para que seja garantido esse direito. Nesse sentido, são responsáveis para essa realização os estados, a sociedade organizada, a família e toda comunidade.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, através da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, garante uma educação de qualidade, sendo mediado por profissionais capacitados, com formação superior e Pós-graduação na Área da Inclusão.

Em seu Art. 3º, a referida Lei estabelece que as crianças com deficiências e com dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às situações enfrentadas em sala de aula. Os alunos que têm dificuldades de aprendizagem têm capacidade mental normal ou próxima da normalidade ou ainda superior. Seu ambiente sócio familiar é normal. Não apresentam deficiências sensoriais, nem problemas neurológicos significativos. Apesar de serem consideradas crianças normais, enfrentam serias dificuldades para adquirirem habilidades significativas na leitura e na escrita.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, determina que todas as pessoas com deficiência têm direitos iguais de acesso e oportunidade, em locais públicos e privados, e a todos os benefícios destinados aos demais cidadãos brasileiros.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com

transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012, S/N).

Para garantir a igualdade de acesso e oportunidade de acesso aos conteúdos pedagógicos e os espaços educativos, os alunos com comprovada necessidade de apoio especializado, terão o auxílio de profissionais para que assim lhes sejam garantidos o acesso ao direito constitucional, que estabelece que todos tem direito à educação de qualidade, obrigatória e gratuita, nos sistemas regular de ensino.

O Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a política nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida. Este decreto tem a finalidade de corrigir um equívoco provocado pela inclusão irrestrita, implementada a partir de 2008 com a lei da inclusão, que determinava que todos deveriam ser inseridos no sistema regular de ensino, desconsiderando que algumas crianças, jovens e adultos têm deficiências que os impedem de estarem incluídos nos espaços educativos do sistema regular de ensino, tanto públicos quanto privados.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado

aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, p. 1).

Este decreto visa corrigir e oferecer educação de qualidade aos alunos que não estão sendo beneficiados pela inclusão nas escolas do sistema regular de ensino, neste sentido, autoriza as escolas especiais a oferecerem apoio especializado para atenderem, de forma planejada, aos alunos que não estão usufruindo de formas equitativas dos benefícios oferecidos pela inclusão nas salas e espaços de aula regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos a partir das pesquisas que a educação foi, ao longo da história, deixando de ser privilégio das classes abastadas da sociedade para se tornar um direito de todos os cidadãos, neste sentido, com a ampliação da educação para todos foram também incluídos os alunos com deficiência, através de vários processos que tornavam esta parcela importante da sociedade elegível à educação formal, gratuita e obrigatória.

Identificamos que os tratados e convenções internacionais e as leis nacionais garantiu o direito de todos os alunos a serem incluídos no sistema regular de ensino, para este público, foi instituída a modalidade de ensino "Educação Especial", a qual possibilitou que todos os alunos fossem incluídos no mesmo espaço escolar, aprendendo e se socializando com seus pares

Verificamos que o processo de inclusão escolar, busca atender até mesmo os alunos que apresentam médio e grave comprometimento, não deixando estes a margem

do processo, criando meios para estes alunos terem acesso e permanência aos espaços e às atividades escolares, pois por ser um direito, a educação desses alunos é adequada e auxiliada por profissionais especializados, oferecidos a estes alunos pelo sistema público e privado de ensino. Dessa forma, garante o acesso e a participação desses alunos com deficiência às atividades educativas em todos os ambientes de ensino e aprendizagem.

Constatamos, a partir da revisão bibliográfica, que a educação vem sendo ampliada e estendida a todos os cidadãos brasileiros, e que os avanços estão garantidos nos documentos legais, como convenções internacionais, decretos, resoluções, na Constituição Federal e dos Estados Federados.

Observamos que conforme a Legislação educacional brasileira, a educação é um direito garantido a todos os cidadãos domiciliados no território brasileiro, cujo acesso deve ocorrer de forma gratuita e obrigatória desde os anos iniciais até os 17 anos, podendo se estender, de forma gratuita, ao nível superior. Além disso, a educação está organizada em níveis e modalidades, neste segundo tipo, encontra-se a Educação Especial, que oferece aos alunos com deficiência o acesso e permanência nas escolas do sistema de ensino regular, com apoio especializado à todos os alunos, desde que seja comprovado a necessidade desse apoio.

Um outro ganho importante que podemos constatar neste estudo foi um maior interesse das autoridades que criarem leis que possa beneficiar as pessoas com deficiência, estas pessoas têm prioridades de atendimentos nas instituições públicas e privadas, estas conquistas foram esforços empreendidos por pais em parceria com a sociedade organizada e organizações comunitárias, relacionados ao atendimento de todas as necessidades

dessas pessoas, garantindo uma melhor qualidade de vida, e conscientizando a todos da importância do processo de inclusão de todos na sociedade.

Portanto, compreendemos que o Brasil tem avançado muito sobre a oferta e garantia da educação gratuita, obrigatória e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, corrigindo as falhas que por ventura possam ocorrer nos marcos legais e nos ordenamentos jurídicos, através de atos legais como decretos, possibilitando o acesso e a permanência de todos na educação formal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1934.

BRASIL. **Lei Nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm.

Acesso em: 09 out. de 2020.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

Acessado em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência. 2015.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, SEESP. 2008. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2020

ANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislaçao/declaracao.pdf>. Acessado em: 09 de out. 2020.

BRASIL, **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Senados Federal, dezembro de 1990.

COLL, César, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios; **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

JOSÉ, Elizabete A. COELHO, Maria T. **Problemas de aprendizagem** – 9ª Ed. Rio de Janeiro. Ática, 1997.

LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência**, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Brasília, 24 de outubro de 1989.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 6 de julho de 2015.

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. **Da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 27 de dezembro de 2012.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / — (Coleção cotidiano escolar). — São Paulo: Moderna, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: Aprendizes por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, Júlio César Furtados dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor** - Porto Alegre: Mediação, 2008.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo, Porto - Portugal: Ed. Porto, 2008.

SISTO, Fermino Fernandes, et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** – 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Claudia. **Quem é o Povo no Brasil?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Rio, 1962.

STAINBACK, S. et al. **A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?**. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.

REDES DE SIGNIFICAÇÃO EM “AMOR”, DE CLARICE LISPECTOR: diálogos com a filosofia

Luciana
Raimunda
de Lana
Costa²²

Aroldo
José Abreu
Pinto²³

Palavras-chave:

*Conto;
Clarice Lispector;
literariedade;
dasein;
Heidegger.*

RESUMO

*Neste apanhado de reflexões, visamos discutir a constituição da personagem e a essência do ser presente no conto “Amor”, de Clarice Lispector, buscando evidenciar o quanto o estudo da fruição estética pode se tornar produtivo quando feito em sintonia com a filosofia, num jogo de vai e vem interdisciplinar. Para tanto, utilizamos como respaldo teórico a filosofia existencialista, de Martin Heidegger, presente em *Ser e Tempo* (2005) e os conceitos sobre literariedade, de Proença Filho (1986), e de personagem e ficção, de Antônio Candido (2002).*

Uma crítica que se queira integral deixará de ser unilateralmente sociológica, psicológica ou linguística, para utilizar livremente os

²² Doutoranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Tangará da Serra, MT, Brasil. orcid.org/0000-0002-3298-7861. E-mail: luciana.costa@unemat.br

²³ Doutor em Letras pela UNESP/Assis-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Tangará da Serra-MT. Professor do Departamento de Letras, Campus da UNEMAT de Alto Araguaia-MT. e-mail: aroldoabreu@uol.com.br.

P.S. Este trabalho está inserido em um projeto mais amplo realizado junto ao acervo do escritor Ricardo Ramos e denominado “Acervo de Ricardo Ramos: disponibilização e organização de 1975 - 1980”, financiado pela UNEMAT/PRPPG e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq – Brasil.

elementos capazes de conduzirem a uma interpretação coerente.

Antonio Candido (1985, p. 17)

APONTAMENTOS INICIAIS: LITERATURA E FILOSOFIA EM QUESTÃO

Reconhecer-se enquanto fenômeno do meio é um trabalho que requer estudo, dedicação e uma mente aberta a inovações, ou seja, é preciso ter uma percepção isenta de qualquer pensamento preconceituoso. Tudo isso é facilmente expresso pela maioria das ciências e, entre elas, a literatura, que trata do assunto de forma muito particular, enriquecendo de beleza e dinamismo qualquer tema proposto.

Tendo como objeto de observação a personagem inserida no texto ficcional, em sua constituição psicossocial e em seu universo único, resgatando, através da verossimilhança, a realidade do leitor, neste apanhado de reflexões, buscamos verificar nuances do submundo da consciência humana, apresentados por meio da exposição particularizada dos pensamentos e das atitudes da personagem Ana, no conto “Amor”, contido na obra *Laços de família*, de Clarice Lispector.

Isto porque, longe de ser apenas uma forma, uma ferramenta ou recurso para a melhor compreensão de uma obra, acreditamos que a associação literatura e filosofia constitui-se como importante e, em alguns casos, até mesmo indispensável, posto que o ser humano é atravessado por ideologias, (re)estrutura suas concepções e nuances e analisa suas regras a partir desses conceitos e atravessamentos adquiridos/estruturados ao longo do tempo.

A produção ficcional de Clarice Lispector, por sua vez, é uma forte demonstração de que obras literárias são estruturadas dentro de um espaço-tempo filosófico. A protagonista, Ana, vivencia a angústia da própria liberdade, a possibilidade de se lançar no que ainda não havia experienciado e a descoberta da facticidade de seu “ser-aí” ou *dasein* em busca de uma transcendência, conforme Heidegger (2005).

Nosso intuito é fazer algumas conjecturas sobre a possibilidade de leitura dos problemas que atormentam o homem, enquanto contamos a saga da personagem Ana. Propomos uma forma dinâmica de leitura agregada à filosofia. Visamos provocar o leitor crítico, incitando-o a uma volta para si próprio, no sentido de identificar-se como autêntico ou inautêntico. Incentivando, ainda, a visão desalienada do universo embasada na pesquisa aprofundada dos motivos que levam o ser a agir de uma ou outra forma. Esperamos que sirva de apoio teórico aos leitores/pesquisadores quanto a conhecer o **ser** enquanto personagem em busca do existir.

A primeira parte do texto traz uma contextualização sintética da teoria heideggeriana. Na segunda parte, discutimos o conto enquanto gênero moderno. E, na terceira parte, discutimos a constituição da personagem Ana enquanto “ser-aí”, ser factual para a morte.

A FILOSOFIA COMO PRINCÍPIO LITERÁRIO

A literatura aparece como mecanismo de expressão da sociedade existencialista, intermediando o homem enquanto ser e o mundo. Isto porque ela, a literatura: “é marcada por uma organização peculiar. É um dos meios que se vale o homem para conhecer a

realidade” (PROENÇA FILHO, 2000, p.14). Uma das concepções existencialistas bastante frisadas na literatura é a de Martin Heidegger. Este filósofo alemão, apesar de não se reconhecer existencialista, concebia que o ser humano necessita desligar-se dos conceitos adquiridos ao longo da vida para encontrar o verdadeiro sentido da existência.

Heidegger, em suas análises filosóficas na obra *Ser e Tempo*, estabeleceu uma reflexão em torno da questão do “sentido do ser”, partindo da concepção de “ente” – aquela pessoa (ou coisa) que imaginamos existir. Esta pessoa, ou melhor, o “ente” possui uma natureza factual, comum e engloba todos e cada um dos seres, conforme a perspectiva heideggeriana em uma ontologia da existência.

Heidegger fala em seu método filosófico sobre a questão do raciocínio direto, objetivo e tecnológico, em que o ser/essência foi substituído pelo ente. O fato de se necessitar falar/pensar o homem como “ente” e “ser” faz com que esse método seja ôntico e ontológico, respectivamente. Heidegger também trabalha com a concepção de *dasein*, ou seja, o aí-do-ser, o lugar em que se dá a descoberta do ser, a “clareira do ser”. Essa descoberta acontece a partir do momento em que o *dasein* (ou ser-aí-no mundo) começa a investigar tudo o que antes era-lhe habitual, para descobrir “o mistério do ser”. Em outras palavras, a teoria existencialista heideggeriana vai revelar a estrutura do *dasein* como ser-no-mundo, exposto a mudanças ou neutralidades.

Heidegger põe em questionamento o “sentido do ser”, levantando a possibilidade de interpretá-lo, ao mesmo tempo em que mostra a exigência natural e latente, em torno do seu “sentido” que ele seja colocado em questionamento: “No solo da arrancada grega para interpretar o ser, formou-se um dogma que não apenas

declara supérflua a questão sobre o sentido do ser como lhe sanciona a falta” (HEIDEGGER, 2005, p. 27).

Constituiu-se uma das problemáticas mais difíceis na teoria heideggeriana a compreensão entre: ser e ente. Ser não é um **ente**, já que este existe apenas em meio as massas e o **Ser** é aquele que transcendeu, ocupou seu lugar mediante a tudo que o envolve. Heidegger propõe refletir e, procurar o ser-do-ente, uma vez que o ser se dá no tempo e no espaço e na “finitude”. Torna um ser “singular e concreto”, que tem presença no mundo e carrega em sua imaginária “consciência”, conceitos que adquiriu ao longo do seu percurso de vida e que é o “modo de ser do existente humano”. Ao existencialista importa a análise da existência dessa presença.

A existência é o modo de ser do “ente” que é o homem, o único que põe para si mesmo a questão do ser. O homem é algo que se define num “projeto” sempre retomado. O modo de ser do homem é “poder-ser”. Para Heidegger, “A pré-sença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma” (HEIDEGGER, 2005, p. 39). A temporalidade e a historicidade são uma constante no método de pesquisa heideggeriano. Já que o ente se faz histórico e temporal, segue, por assim dizer, o que o tempo e o espaço lhe permitem seguir e se deixa (ou não) influenciar por eles.

Heidegger interpreta o ente utilizando-se da análise existencial dos fenômenos, que é parte da vida palpável, “concreta no mundo”. Os acontecimentos se dão em um plano objetivo sem abstração, um processo de conhecimento das coisas que ficam em seu lugar. A multiplicidade radical das coisas faz da filosofia existencialista um descobrir, manifestar, desocultar do

processo de conhecer/acontecer do ser. O existencialismo trabalha a realidade do ser em acontecimento.

Descobrir os próprios medos e a realidade em volta do ser implica no que Heidegger denomina “processo de angústia”, edificado no verdadeiro questionamento e, logo, no conhecimento de si. Martin Heidegger coloca também que, no processo de descobrimento do ser, ocorre a epifania – o estado ideal do homem, pois “a angústia revela o ser para poder-ser mais próprio, ou seja, o ser-livre para a liberdade de assumir e escolher a si mesmo. A angústia arrastada a pré-sença para o ser-livre” (HEIDEGGER, 2005, p. 252).

Na angústia, o homem transcende a própria existência em busca da autenticidade. Eleva o seu ser e faz a própria vida e a do seu semelhante algo melhor e “nela reside a possibilidade e a necessidade de individuação mais radical” (HEIDEGGER, 2005, p. 69). Essa angústia vem, também, do pressuposto de que o homem é um ser-para-a morte, o homem tem sua última possibilidade de transcendência nela (na angústia perante a morte) e ao alcançá-la está só, como antes no momento de sua investigação.

A morte prenuncia dois aspectos do ser: o ser para a morte e o poder-ser livre, ser inautêntico e autêntico, respectivamente. A facticidade e a queda prenunciam e fecham o círculo de transcendência do “ente” que se colocou em questionamento e que, por meio de um íntimo processo monológico, veio a descobrir a verdade sobre si e que, a partir dessa descoberta, resta-lhe, apenas a escolha sobre qual caminho seguir.

MODERNISMO: SÍMBOLO DE REVOLUÇÃO LITERÁRIA E FILOSÓFICA

No século XX, a humanidade parecia à mercê da evolução tecnológica e científica representada pelas máquinas. Por meio das máquinas, o brasileiro passa a ser mais consumista, transmite e recebe mensagens com mais rapidez, atingindo um maior número de pessoas. Porém, essa evolução tecnológica fez com que o ser vivesse imerso no seu próprio cotidiano, sem tempo para refletir os próprios atos e as “verdades” da própria existência.

Marcado pela Semana de Arte Moderna, em 1922, o modernismo apresentou-se como um estado de espírito da sociedade, naquele período histórico diferenciado por ideias e criações inovadoras no Brasil e no mundo. As vanguardas europeias foram a grande demonstração dessa efervescência criativa, pois traziam uma “realidade social altamente matizada e diferenciada. As manifestações estéticas aqui surgidas não podem deixar de expressar tais contradições” (COUTINHO, 2004, p. 243).

Caracterizado como reação aos conceitos preestabelecidos pelos movimentos anteriores que, de certa forma, primavam pela métrica nas poesias e textos em prosa com ordem cronológica e busca constante de liberdade de expressão, religiosidade, subjetividade e exaltação dos próprios questionamentos, o modernismo enfatizou as novas tendências no mundo e exemplificou com propriedade as ideias existencialistas circulantes em todo o mundo, especificamente, a fenomenologia heideggeriana.

As produções literárias se sobrepuseram em inovação sobre as anteriores, porque expunham a ideia de revisão da arte, de mudar o que era estabelecido. “Daí considerar a literatura a mais importante expressão do

espírito brasileiro. (...) É que a literatura constitui o motor da formação de nossa constituição nacional” (COUTINHO, 2004, p.343). A Literatura brasileira moderna concebia o ser humano como ser que possuía falhas e o retratava sem máscaras e seus defeitos são expostos numa trama cotidiana e massificada de quem procurava algo para se espelhar, admitindo buscar uma identidade.

Longe da arbitrariedade dos movimentos anteriores, o Modernismo trouxe à discussão o estilo e as formas que a população compreendia, sem métricas e regras extremas, com uma linguagem que visava à comunicação rápida e expressiva. Buscava, assim como o brasileiro da época, uma identidade. Formulava conceitos a partir da própria realidade, pautando-se na vontade de se desprender dos conceitos preexistentes e das amarras de tendências de outros países e se firmava como autônomo, política, sócia e literariamente.

A SAGA DE ANA

Uma das obras literárias que demonstram a volta do homem aos seus mistérios é o conto “Amor”, de Clarice Lispector. Nele, a personagem-protagonista, Ana, inventa para si um mundo solidificado em aparências. Esconde entre serviços domésticos a necessidade particular do mundo que a envolve. Até que em uma determinada tarde, ela sai para fazer compras e observa um homem cego mascarando chiclete. Surpresa, a personagem-protagonista deixa cair a sacola com as compras durante uma arrancada do bonde. O que se segue no enredo é um profundo monólogo interior da personagem que, por vezes, demonstra, metaforicamente, pela paisagem e objetos que a cercam, a intensidade de seus sentimentos, confrontando o mundo que ela própria criara (o das

convenções), com o da autenticidade da vida, culminando na desorientação da personagem que perde a noção de tempo e espaço, esquecendo-se até mesmo do local no qual deveria descer e, quando o faz, vai parar no Jardim Botânico. Ali, as reflexões de Ana atingem o clímax, mas são interrompidas pela lembrança de que o irmão e a família viriam para o jantar. Volta para casa e o ambiente familiar a seduz novamente. A personagem, embora tenha descoberto o sentido de ser, volta à sua rotina de dona de casa conduzida pelo marido e os filhos que se aproximam requisitando a sua atenção e desvelo.

A VIDA INAUTÊNTICA DE ANA

A julgar pelo título, *Laços de família*, a obra sugere uma vida padronizada, presa à “mesmice”, isenta de qualquer inovação que possa suplantar o que se tem como moral em uma família, tal qual o conceito social no século XX sobre o comportamento humano. Os laços e os afetos aproximam e apertam: unem e aprisionam. Agem como coleiras, mostrando que conviver é uma arte, um exercício puro, um desafio do dia a dia, às vezes, uma farsa, já que estando preso pelos laços convencionais não permitem que o ser viva da forma como deseja e cria um conceito distorcido de destino.

A relação: *Laços de família* e “Amor”, título da obra e do conto, respectivamente, deixam pistas de que o sentimento amor, não existia. Pelo menos não o amor a si próprio e, sim, ao comodismo rotineiro. Sugere que quem ama, especialmente a mulher, cuida dos seus, esquecendo de si própria. Fato esse comprovado pela personagem protagonista ser mulher, a qual naquela época ainda não tinha tanta presença nas decisões sociais, o que também fica claro na narração, sendo essa toda feita em terceira

pessoa, como se a personagem não fosse capaz de falar por si mesma e precisasse que alguém lhe traduzisse os próprios sentimentos.

Na literatura moderna, a personagem aparece, em alguns momentos, para retratar os mistérios do ser humano nos limites da razão, questionando as verdades absolutas e soluções definitivas no que se refere aos problemas que atormentam o homem. “[...] se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste” (CANDIDO, 2002, p.51).

Importante lembrar que sem a personagem a obra não existiria, já que esta é enriquecida por aquela. “É, porém, a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (ROSENFELD, *in* CANDIDO *et al*, 2002, p.21). Há que se dizer que a personagem muitas vezes é como que um espelho de uma pessoa real e outras vezes não. Grande parte reflete em suas características físicas e psíquicas a complexidade humana por meio de verossimilhança. Ana é o representativo social do que se tem condicionado como padrão esperado de uma mulher no século XX, mas não é referência enquanto ser existencial e autêntico.

No conto de Lispector, o leitor é levado ao seu interior a partir de um contexto ficcional simples e doméstico. Toda a crise existencial da protagonista (e do leitor que se identifique com ela) se passa num ambiente familiar/ficcional, demonstrando que Ana é uma pessoa comum, que tem medos e angústias e que convive com tais sentimentos, procurando entendê-los tal qual muitas pessoas que identificamos como se estivessem no mundo real ou num mundo supostamente identificável: “Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela. Quando

nada mais precisava de sua força, inquietava-se. No entanto sentia-se mais sólida do que nunca” (LISPECTOR, 2000, p.20). Ana, ainda que instintivamente, percebe a neutralidade da própria vida.

A tarde é o momento em que ela pode refletir sobre a própria realidade e percebe que nada mais precisa dela e sente-se inútil por não estar ocupada com o marido e os filhos, pois o seu sentido de vida está alicerçado pelo, para e no outro: os membros da própria família. Ela se inquieta por sentir medo de ficar só e ter a oportunidade de questionar-se e ainda de ter a chance de quebrar com a vida massificada que construíra para si.

A figura masculina aparece como principal laço que prende a personagem na inautenticidade, na massificação de seus desejos e ideais: “O homem que casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros” (LISPECTOR, 2000, p20). A repetição da palavra “verdadeiro” exemplifica a autossugestão de convencimento sobre o que é verdade e o que deve ser valorizado socialmente frente à vertigem do devaneio e autoquestionamento. A família constitui-se como fator determinante e até irônico de certa forma na obra para ressaltar que Ana não havia feito escolha alguma ao se casar, mas, sim, tentava se convencer do contrário, de que o caminho que seguira era o correto.

A palavra “verdadeiro” aparece ainda em oposição aos sonhos e fantasias que Ana possuía e não externava. O próprio fato de haver na narrativa várias repetições da mesma ideia, no decorrer da narrativa, comprova que Ana repete para si que aquela vida “verdadeira e sumarenta” era a ideal para se viver, independentemente de haver felicidade ou não.

Da mesma forma, nos interrogamos sobre a relação de Ana com o marido, pois o amor sugerido pelo

título do conto também nos faz pensar que Ana não possuía liberdade interior. Em nenhum momento da narrativa é enfatizado o relacionamento homem X mulher. Aparece, certamente, o amor à liberdade que Ana não possuía por viver em função dos filhos e do marido, ou seja, sem reconhecer-se como pessoa. Também aparece o amor de Ana à neutralidade frente à vida que passa, sem que dela apreenda algo ou participe em qualquer circunstância de forma crítica e realista: “Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e escolhera” (LISPECTOR, 2000, p.20). Percebemos na fala destacada uma certa necessidade da personagem em se convencer de que era feliz na vida matrimonial: “No fundo, Ana sempre tivera a necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado” (LISPECTOR, 2000, p.20). O fragmento ainda remete à ideia de que esquecer dos próprios desejos, “num destino de mulher”, era natural. E o seu, assim como o destino de todas as mulheres, já estaria traçado. Enquanto “ser”, na sua existência, não poderia haver mudança, pois já havia o decidido sua forma de vida tempos atrás.

A PRÉ-SENÇA (*DASEIN*) DE ANA

O enredo da obra ocorre num tempo psicológico e a trama acontece dentro de um espaço fechado, como forma de limitação e condicionamento à realidade única possível: a neutralidade. O ônibus se movimenta, mostrando (metaforicamente) que o mundo não para e a personagem precisa buscar o seu *dasein*, como se refere Heidegger em *Ser e Tempo*.

Ao sair desse pequeno espaço, que é o ônibus, vai para outro ambiente (igualmente fechado) que, embora seja maior e com flores, também tem limites e seu campo de liberdade é suprimido. Essa situação é agravada ainda mais quando a protagonista volta para casa, lugar no qual sua alienação retorna, dessa vez quase obrigada pelo meio familiar.

Podemos dizer que Ana percebia o mundo apenas com o que lhe era imposto, não buscava outras fontes ou caminhos para descobrir as verdades, das quais comungava: “Como um lavrador ela plantara as sementes que tinha nas mãos, não outras, mas essas apenas” (LISPECTOR, 2000, p.20). Remete, ainda, à ideia de que a personagem percebe a vida de uma ótica factual, em que o destino é apresentado e as ações não podem ser modificadas.

Incapaz de ver o mundo por seu próprio prisma, Ana deixa-se conduzir, moralmente, pela opinião alheia, em especial pela opinião do marido. Paulo Freire discorre sobre o ser que foge ao compromisso: “É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter consciência. (...) A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se” (FREIRE, 2002, p.16). O que nos faz inferir que, na inautenticidade da protagonista, ela apenas manifesta o seu existir e “fenômenos nunca são manifestações, toda manifestação é que depende de um fenômeno” (HEIDEGGER, 2005, p. 59).

Ana procura nos deveres domésticos uma forma de fugir aos compromissos particulares, como pessoa e, ainda, como mulher que necessita de atenção: “Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto” (LISPECTOR, 2000, p.20). O espanto refere-se ao fato da protagonista perceber que tem anseios, que pensa, que é digna do respeito masculino e precisa ser vista muito

mais do que mero objeto programado para executar tarefas repetitivas em uma casa. “Assim o espanto é a disposição na qual e para qual o “ser-do-ente” se abre. O espanto é a disposição em meio à qual estava garantida para os filósofos gregos a correspondência ao ser do ente” (HEIDEGGER, 1999, p.38). Ana faz do serviço doméstico e rotineiro um mecanismo de fuga, para não ter de admitir que, na verdade, sua vida é edificada no medo de assumir seus pensamentos e sentimentos.

Também segundo Heidegger, no início do processo de conhecimento, o indivíduo necessita isolar-se a fim de colocar-se em questionamento. Quando falamos em questionamentos, referimos ao ato de repensar as estruturas preconcebidas como: o sentido da vida, a origem humana, o que pode ser verdade das convenções sociais. Em outras palavras, o ser humano necessita distanciar-se dos demais, para ser o próprio objeto de estudo, partindo da consciência e elevando-se até o desvendamento do ser em si mesmo, por meio de um questionamento interior, uma investigação própria, pois o

questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora” (HEIDEGGER, 2005, p. 30).

Heidegger enfatiza a possibilidade do ente se (re)configurar, (des)estruturar a própria essência a partir da análise no isolamento/questionamento.

Imersa na superficialidade dos acontecimentos, Ana permite que a família tome decisões por ela, como que imperceptível à vida e ao próprio contexto: “— Não quero que lhe aconteça nada, nunca! Disse ela. — Deixe que pelo menos me aconteça o fogão dar estouro, respondeu ele sorrindo” (LISPECTOR, 2000, p.29). Ana representa seu papel de esposa, no “baile da vida”, cuidando de tudo e todos. Submete-se a tais atos sem que, para isso, seja necessário o mínimo de esforço do marido, pois a mulher externa seu medo pela possibilidade de precisar reger a própria vida e percebe que não se sente preparada para “andar com as próprias pernas”.

Esse esforço obsessivo de Ana parece colocá-la numa segurança, que represa ou reprime as manifestações que seriam propriamente suas. Bloqueada em termos de iniciativas e decisões pela autoridade do marido cabe à mulher, isto é, a personagem Ana, o mundo do lar ao qual se dedica excessivamente, pois é dele que depende seu equilíbrio interior. A família apresenta-se como símbolo do retorno à facticidade do *dasein* da personagem: “Depois do jantar, enfim, a primeira brisa mais fresca entrou pelas janelas. Eles rodeavam a mesa, a família. Cansados do dia, felizes em não discordar, tão dispostos a não ver defeitos. Riam-se de tudo, com o coração bom e humano” (LISPECTOR, 2000, p.28). Em outras palavras, só tem “coração bom e humano” quem não discorda e segue os “passos da massa”. Qualquer comportamento diferente é mal visto e inconveniente.

O conto “Amor” denuncia, portanto, a sociedade machista que concebe como ideal a mulher que ouve e não fala, aquela que camufla os próprios pensamentos em meio a uma neutralidade aparente. Apesar de que o próprio fato de se manter neutro mostra um posicionamento: “a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma

espécie de cinto de segurança. Daí o homem alienado, inseguro e frustrado ficar mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que no seu interior” (FREIRE, 2002, p.25). Dessa alienação, nascem desejos insatisfeitos, sensações de vazios que não são visíveis pela falta de diálogo com outros mundos que lhe permitem estabelecer relações de comparações.

A BUSCA PELA AUTENTICIDADE

No conto, em determinado momento, antes de observar um cego mascando chicletes e uma cesta de ovos se romper, Ana é um ser perdido que está na medianidade dos fatos. A vida e seus acontecimentos passam pela personagem, sem que esta questione a razão: “Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem felicidade se vivia” (LISPECTOR, 2000, p.20). Podemos inferir que Ana abandonara algum projeto em prol da vida estável que possuía. A lembrança de tal projeto renasce com uma força grandiosa fazendo-a se questionar quanto ao seu próprio destino. O que se pode dizer, então, é que o ser inautêntico não reconhece a própria identidade e sua existência está perdida em meio à “massa humana”, sem uma visão clara dos fatores que fazem com que a sociedade e a própria vida sejam dessa ou daquela forma.

Vale lembrar que a hipocrisia do ser inautêntico está relacionada com o fato do referido ser possuir interesses particulares a serem alcançados: uma promoção no trabalho, garantir imagem de pessoa honesta, por exemplo. Estes e outros interesses fazem com que o ser humano comporte-se como se usasse uma máscara para cobrir o que existe em seu íntimo: “Ana dava a tudo,

tranquilidade, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida” (LISPECTOR, 2000, p.20). A máscara de Ana aparece camuflada na vida de adulto que a personagem cria para si. Ou seja, Ana transmitia a imagem de mulher equilibrada, centrada e mantenedora de um casamento sólido e feliz. Fato este que possibilita a personagem uma vida também estável.

Ao sair do meio da coletividade o “eu” em questionamento torna-se livre da vida cotidiana e ainda das convenções que possam oprimi-lo, conduzindo-o à facticidade e à ruína. Esse ser que busca o aprendizado na reflexão, alcançando-o e praticando-o, torna-se autêntico. Pode se dizer, ainda, que a autenticidade é adquirida mediante a atitude que se toma ao sentir-se jogado no mundo, sem qualquer questionamento sobre aprovar ou não a sua vida. A autenticidade nasce da posição que se toma frente à própria vida, analisando-a criticamente e admitindo a necessidade de mudança para instaurar um novo rumo à existência. A personagem Ana fornece indícios para crer que ela desejou essa autenticidade, mas teve medo de assumi-la: “Quando Ana pensou que havia crianças e homens grandes com fome, a náusea subiu-lhe a garganta” (LISPECTOR, 2000, p.20). A náusea aparece como situação-limite. É o último sintoma de que Ana desejou e até conseguiu desprender-se de seus mitos e tabus.

A visão do cego desencadeia momentos de devaneios na personagem; momentos de êxtase, perigosamente invadindo a rotina, provocando em Ana um arroubo em sua consciência, uma transcendência fugaz de seu *dasein*, instaurada e articulada pela visão do cego, o qual parece ter mais visão que a protagonista. A vertigem de degustar, até ao limite, a alegria de reconhecer-se como mulher, composta de feminilidade, deflagram na

personagem uma espécie de visão do sagrado, de revelação epifânica: “Então ela viu: o cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles. (...) O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir – como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o” (LISPECTOR, 2000, p.21).

Em antagonismo à Ana, o cego passa a ter tanta importância quanto ela na trama ficcional, pois somente com a sua presença antitética a Ana é que acontece a quebra de expectativa e estabelece-se o clímax na obra. O deficiente visual faz o que deseja despreocupado com qualquer conceito estabelecido em torno da sua não-visão. Mostra, ainda, para Ana que, não só um deficiente, como também outras pessoas, poderiam viver sem a sua “mão pequena”. E mais, o que ela julgava ser necessário às pessoas, em alguns casos, é dispensável. A presença e contribuição de Ana, no mundo, estavam longe de alcançar o patamar de importância.

O homem, em sua cegueira, conseguia enxergar, ironicamente, o sentido da vida, melhor do que Ana, provida de visão. Possuía, por assim dizer, uma clarividência do mundo. O cego é a representação concreta do que Heidegger chama de “ser autêntico”, já que o homem deixa explícito o seu posicionamento diante da vida. O ato de mascar chicletes remete à ideia de que o personagem antagonista não se importa que alguém o observe. Age de acordo com o que acredita e deixa que as pessoas formulem seus conceitos, pois é um ser pensante. Por mais que a cegueira o remetesse à tristeza e ao abandono, o homem age sem demonstrar tais sentimentos, como se eles não existissem.

O fato de ser chiclete e não, por exemplo, uma bala o que o cego degusta faz pensar no gosto simbólico que a autenticidade/inautenticidade possuem. A primeira é

a parte doce do chiclete que se desfaz com o tempo devido aos compromissos, posicionamentos, escolhas e responsabilidades que a liberdade interior requer. A segunda refere-se ao ato mecânico de mastigação, sem objetivo, que se faz apenas por instinto e não precisa de grandes esforços para concretizar o ato. Assim é a inautenticidade do ser.

No conto, antes de tudo, o cego é uma ironia à cegueira metafórica de Ana. Angustiada, reconhecendo-se perdida, Ana busca a transcendência: “Vários anos ruíam, as gemas escorriam” (LISPECTOR, 2000, p.22). Pode-se pensar, significativamente, que essas “gemas amarelas” são metafóricas e simbólicas, pois o ovo indica surgimento da vida e, sendo ela viscosa e escorrendo, remete ao confronto com o início de uma ruptura, não apenas com a antiga maneira de viver, mas com a engrenagem, com o sistema geral dos hábitos.

A IRONIA DA NARRATIVA EM “AMOR”

Ironicamente, a partir do momento em que Ana reconhece-se como um ser presente no mundo e que faz diferença, as figuras masculinas em volta também a reconhecem: “Sacudiu os portões fechados, sacudia-os segurando a madeira áspera. O vigia apareceu espantado de não a ter visto” (LISPECTOR, 2000, p.26). O porteiro reconheceu-a somente depois que ela mesma se reconheceu como pessoa. O marido de Ana trata-a com mais respeito e, até mesmo, com surpresa ao vê-la com um comportamento de compromisso consigo mesma: “Mas diante do rosto estranho de Ana, espiou-a com maior atenção. Depois atraiu-a para si, em rápido afago. (...) num gesto que não era seu, mas que pareceu natural” (LISPECTOR, 2000, p.29).

O sentimento de agonia e perda que o *dasein* possui existe devido a concepção social de que o diferente incomoda, ou seja, o ser-no-mundo mantém-se na neutralidade dos fatos, por conceber que é difícil fugir das normas estabelecidas, é também mais fácil seguir os pensamentos e ideias alheias do que lutar pelos próprios anseios, já que isso requer oposição à sociedade. Suponhamos que Ana desista da vida rotineira a que se submeteu e busque os sonhos da juventude. Tal ato a obrigaria a abandonar a vida de doméstica inautêntica, enfrentar o marido e os filhos, que cobram a sua postura de mãe e esposa, rumo a autenticidade.

A terceira pessoa e a onisciência do narrador comprovam que Ana não se sente autorizada a falar do assunto ou, por outra ótica, que a personagem não tem coragem de falar da própria covardia, em não ter se assumido enquanto mulher e ser na sociedade: “A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar” (LISPECTOR, 2000, p.27).

No conflito entre continuar sendo inautêntica e tornar-se alguém melhor, dona dos próprios passos, Ana decide manter-se como alguém que pensa de uma forma e age de outra: “Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia” (LISPECTOR, 2000, p.29). Toda descoberta que Ana faz é suplantada pelo comodismo feminino e hierarquia masculina. A transcendência da mulher aparece diminuída, desnecessária, não sendo digna até mesmo de ser lembrada.

A dúvida instaurada pelo cego é totalmente apagada pelo marido de Ana, que tem o papel de dono até mesmo dos pensamentos da esposa, proibindo-a de seguir os próprios ideais: “segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver” (LISPECTOR, 2000, p.29). No momento

em que Ana começa a se reconhecer como pessoa, é reprimida pela figura masculina e levada de forma calculista e conveniente a servi-lo, fazendo-a esquecer-se da própria vida.

APONTAMENTOS FINAIS

Em um olhar mais atento, percebemos que todas as decisões da vida de Ana são geridas e submetidas pela figura masculina. Sua inautenticidade assim o é porque está sob a égide de um marido e filhos (não filhas). Quem a desperta da sua vida factual é um cego (não cega). O irmão (não a irmã) viria para o jantar. Quem apareceu para abrir-lhe o portão foi “o vigia” e quem a fez retornar à nadificação do ser: o marido. O que nos permite inferir, ainda, que onde quer que Ana fosse, seja qual for a direção, ela precisaria fazer um enorme esforço para se fazer ouvir no universo masculino. Como donos das decisões da protagonista, “os homens” guiam-na como cega e impediam que ela transcendesse.

Num processo verossímil, Lispector usa uma personagem que parece retratar os seres inautênticos que Heidegger se referiu em suas obras. A autora usa da praticidade do conto para por em questão as verdades que as instituições sociais pregam e que servem apenas como escravidão e alienação para o ser humano. Ana, do conto “Amor”, apresenta-se como exemplo de uma sociedade corrompida pelo dia-a-dia que, assim como as máquinas, trabalham sem voltar-se para a própria essência e não reserva um espaço para a busca de si, cedendo à pressão do meio social.

A personagem Ana configura-se entre o nada-fazer e o tudo-a-fazer ao deparar-se com o assimilável, o cego. E este acaba por fazê-la definir seu destino de mulher, que é

amar, perdoar, resignar-se e aprisionar-se no silêncio do ambiente familiar; espaço que a esmaga e provoca uma morte interior. Tudo para preservar os “laços de família”, os quais são baseados na farsa do amor para subjugar os interesses individuais e promover a conveniência grupal. O cego provoca em Ana a mudança de comportamento estruturada na interiorização e análise da própria conduta perante os conceitos, acontecimentos e conhecimentos mundanos.

A narrativa, de linguagem aparentemente fácil, não deixa de retratar questões existencialistas que urge serem discutidas. Faz com que o ser/leitor modifique sua visão de mundo por meio de si próprio, tendo respaldo apenas em seus pensamentos/questionamentos interiores. Estes, por sua vez, estão livres de qualquer convenção social que possa oprimi-los ou julgá-los, transformando a opressão das convenções sociais em prática da transcendência do *dasein*, pois não há nada mais libertador do que o pensamento do próprio ser.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria Lúcia. Gêneros literários. In: SAMUEL, Rogel (Org.). **Manual de Teoria Literária**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo, Perspectiva. 2002.

_____. **Literatura e Sociedade: estudo de história e teoria literária**. São Paulo: Nacional, 1985.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Vol.6. ed.7. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26.ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

HEIDEGGER, Martin. Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Ser e tempo** (V.I). Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

MASSAUD, Moisés. **A criação literária: prosa 1**. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2000. Série Princípios.

TESSITURAS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA RIBEIRINHA AMAZÔNIDA DE RONDÔNIA EM MOMENTO DE PANDEMIA MUNDIAL

Maria
Auxiliadora
Gomes de
Freitas²⁴

Maria do
Socorro
Gomes
Freitas²⁵

Palavras-chave:

*Educação do Campo.
Alunos Ribeirinhos.
Cidadania.*

RESUMO

Nesse estudo buscou-se investigar sobre o alcance da educação aos alunos ribeirinhos amazônidas do distrito de Porto em tempos de pandemia COVID - 19, com a preocupação de compreender como as Escolas do Campo Ribeirinhas e seus professores estão ofertando os estudos para seus alunos. E, buscou-se responder: como esses estudos estão sendo ofertados? quais os desafios enfrentados pela escola e pelos professores? quais os recursos utilizados para chegar um ensino de qualidade aos alunos com as especificidades do Ensino Remoto e as peculiaridades das Comunidades Ribeirinhas Amazônidas? Metodologia utilizada: pesquisa qualitativa de caráter exploratório e método dialético, através do levantamento bibliográfico e documental. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise do conteúdo de Bardin. Resultados: o ensino ofertado aos alunos ribeirinhos no período pandemia se constituiu um desafio alcançável; a secretaria municipal de educação dispõe de

²⁴ Doutoranda em Ciências da Educação, Mestra em Docência Universitária, Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires – Argentina. E-mail: leilafreitas13@gmail.com.

²⁵ Especialista Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Planejamento Educacional, Faculdade FARO-RO. E-mail: meirefreitas398@gmail.com.

políticas, programas e projetos educacionais orientados para o ensino remoto de qualidade, os professores utilizam tecnologias e recursos das TIC atualizados, atividades impressas e criatividade na práxis pedagógica para acompanharem os desafios do novo ensino na velha realidade educacional ribeirinha. Conclusão: Conclui-se que a realidade do ensino assistido aos alunos Ribeirinhos Amazônidas de Rondônia, atende o nível de qualidade ideal que atende aos desafios da aprendizagem dentro do contexto de pandemia.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo pontua-se por um espaço marcado por discussões e lutas sociais referentes à sua legitimação pelo reconhecimento e valorização da cultura campesina e pela educação de qualidade nos espaços do campo, (CALDART, 2004). Nesse contexto, busca-se reconhecer a legitimidade da Educação do Campo e a identidade dos seus sujeitos em um processo de construção enquanto cidadãos de fato e de direito através da educação.

No contexto da política educacional destaca-se o marco da inserção da Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases número 9.394/96 ao afirmar em seu artigo 28,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 21).

No reconhecimento a especificidades do campo, acerca da diversidade sociocultural, o artigo 28 propõe acolher as diferenças sem tratá-las em desigualdade. Isso traduz que os sistemas de ensino devem promover as implementações em sua forma de organização, funcionamento e atendimento educacional com vistas a se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação.

A partir de dezembro de 2020 será de obrigatoriedade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em âmbito nacional, com o objetivo de tornar o ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros da educação básica mais igual, independentemente da região onde vivem ou da escola onde estudam, com base em pressupostos de que “[...] sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”, (BRASIL, 2017, p. 15) bem como, as suas realidades, especificidades e peculiaridades.

Contexto em que podemos vislumbrar as relações de pertença do campo e o repensar da escola enquanto instituição social que contribui para a democratização dos saberes, para a mudança social pelo viés de valorização das

diversidades e das especificidades no constructo social emancipatório e cidadão.

Isto posto é saber que “compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que ali residem”, (CALDART, 2004, p. 23), é a única forma de planejamento, com justiça social e equidade, da Educação do/para o Campo e para os seus sujeitos.

A identidade da escola do campo na percepção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo é identificada:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país, (BRASIL, 2012, p. 33).

Essa identidade vista pelas Diretrizes Operacionais necessita vincular a realidade da Escola do Campo à realidade atual vivenciada em âmbito mundial de pandemia Covid - 19 que se instala de forma universal, entretanto demonstra e aumenta as desigualdades sociais entre mundos, sociedades e contextos escolares brasileiros. O que coaduna com o olhar demonstrado “[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se [...] na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade [...]”, (BRASIL, 2012, p. 33).

Questiona-se até quando vão continuar “às questões inerentes à sua realidade” desvinculadas das questões intrínsecas às suas necessidades de educação, de cidadania e de sobrevivência aos sujeitos do campo?

É nesse olhar que refletimos a Educação do Campo e vislumbramos uma perspectiva de (re)construção pedagógica e social ancorada por seus aspectos legais, pedagógicos e socioculturais.

A educação enquanto direito fundamental de natureza social previsto na Constituição Federal de 1988, incorporando-a como fundamento do Estado Democrático de Direito, (BRASIL, 1988) é garantido pela Carta Magna para todos os brasileiros no mesmo nível de igualdade.

Nesse contexto, deve ser assegurado aos alunos ribeirinhos amazônidas de Rondônia uma escola de qualidade para a sua permanência em condições de aprendizagem, de dignidade humana, de cidadania, de construção do sujeito ativo e protagonista de sua história. Um sujeito pleno e integral integrado ao seu contexto sociocultural e aos desafios da sociedade vigente e aos anseios da realidade futura.

A população Ribeirinho ou Ribeirinha é descendente da miscigenação de índios, negros e brancos que vivem em comunidades às margens dos rios da região amazônica, e têm a pesca artesanal, a caça e o extrativismo vegetal como principal atividade de sobrevivência, com organização sociocultural caracterizada e orientada pelos valores amazônicos.

Os ribeirinhos foram reconhecidos como Povos e Comunidades Tradicionais, pelo decreto nº 6.040/2007, em 07 de fevereiro de 2007, em que os define numa estrutura de,

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, os ribeirinhos têm um modo de vida peculiar; constroem seus modos de vida, costumes, práticas, valores, saberes, linguagens, conhecimentos e culturas permeados entre a terra, a mata e os rios. Assim, possuem “sua cosmovisão marcada pela presença do rio”, (SILVA e SOUZA FILHO, 2002, p.27), construindo a sua identidade.

Conjuntura que se constitui elemento catalisador que deve ser considerada no Currículo da Educação do Campo orientado para os sujeitos Ribeirinhos. E, que requer políticas educacionais que proporcionem mais do que o acesso à escola; que assegurem a permanência numa escola de qualidade pensada a partir da realidade campesina Ribeirinha, e das concepções históricas e culturais de seus sujeitos, de seu modo de vida e de suas relações humanas e sociais, e necessariamente, que respeite e preserve seu *modus vivendi* amazônico e, preocupe-se em repassá-lo às gerações futuras.

Nesse estudo buscou-se investigar sobre o alcance da educação aos alunos ribeirinhos amazônidas do distrito de Porto Velho - Rondônia, abrangendo crianças e adolescentes, em tempos de pandemia COVID - 19, com a preocupação de compreender como as Escolas do Campo Ribeirinhas e seus professores estão ofertando os estudos

para seus alunos. E, buscou-se responder: como esses estudos estão sendo ofertados? quais os desafios enfrentados pela escola e pelos professores? quais os recursos utilizados para chegar um ensino de qualidade aos alunos com as especificidades do Ensino Remoto e as peculiaridades das Comunidades Ribeirinhas Amazônicas?

EDUCAÇÃO DO CAMPO - O OLHAR QUE FALA

O olhar para a educação rural era predominantemente algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos na versão de Rosa; Caetano (2008). Mueller e Lindner, (2013) destacam que por longo tempo o campo foi visto como local de atraso, por conseguinte os planos de intervenção para esse espaço não levavam em consideração as especificidades do meio rural. Esse olhar predominou até a segunda metade do século XX, corroborando para uma educação desassociada da realidade rural e dos sujeitos do campo, impregnada de preconceito e de revestimentos políticos.

Segundo Rodrigues, (2009) as primeiras tentativas para que a educação rural no Brasil se consolidasse ocorreu por meio do movimento migratório no país de 1910 a 1920, neste período um grande número de rurícolas deixaram o campo e se dirigiram para as áreas onde o processo de industrialização se iniciava, em busca de educação e de melhores condições de vida.

Até a década de 1950 não havia investimento para a educação da zona rural, comprometendo sobremaneira a qualidade educacional e atrasando o desenvolvimento dessas escolas rurais. A escola rural era identificada e evidenciada pela sua localidade geográfica e não pelas pessoas que lá viviam diserta Rosa; Caetano, (2008).

Destarte, era desenvolvida uma prática pedagógica desvinculada do contexto rural, os professores com formação no âmbito urbano com atuação nas escolas rurais “desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo”, prediz as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo – Resolução CNE/CEB nº1/2002, (BRASIL, 2002, p. 270). Portanto, subvalorizando a Educação do Campo e seus sujeitos.

Nesse contexto vimos uma prática pedagógica em que a comunidade rural se vê invadida por conhecimentos alheios e divergentes aos seus costumes, à sua concepção de cultura, os quais remetem à ideia de invasão cultural em que se tornam referência de um espaço cultural distante da vida dessas crianças (RIBEIRO,1970) e “por imposições ideológicas ligadas à dominação do rural pelo urbano” (FERRANTE, PAVINI & WHITAKER, 2013, p. 265). Propondo dessa forma uma educação excludente que nega a realidade do seu sujeito e o forja em subjugado.

Arroyo retrata a escola rural na visão de que,

[...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. [...] Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras, (2005, p.71).

O olhar do autor não se distancia da nossa atual realidade brasileira. A Educação do Campo ainda é vista como submundo, como “a escolinha cai não cai, onde uma

professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”, (ARROYO, 2009, p.71). É esta realidade de escola que nos impulsiona a refletir sobre como por vezes é negada às crianças do campo, ribeirinhas, quilombolas, indígenas uma educação de qualidade, e por muitas vezes até lhes é negado o direito à educação e o acesso à escola.

Corroboramos com a posição de Ramos, Losekamm e Wizniewki, (2008) ao defenderem que a Educação do Campo é vital para o desenvolvimento das comunidades rurais, fornecendo possibilidade de maior integração social, cultural e econômica. Posto isto, denota-se que o ensino nessas escolas demanda uma consonância com o seu contexto, e sua organização curricular necessita estar balizada nas “[...] relações que existem entre os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal [...],” (BRASIL, 2000, p.74).

No ano de 2019 foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil. Sendo o percentual de 88,9%, na área urbana e 11,1% na zona rural. Na rede pública, as escolas municipais apresentam a maior proporção de matrículas na área rural, com 19%, (INEP, 2019). Em 2018, o quantitativo de matrículas do ensino fundamental, 86,4%, está localizada em escolas urbanas e, 13,6% na zona rural, sendo, anos iniciais (15,1%) e anos finais (11,8%), (INEP, 2018).

Nesse olhar, é necessário desenvolver o conhecimento científico a partir do contexto rural e trabalhar ações coletivas com a comunidade escolar, numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem e de construir a cidadania do sujeito do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO - MARCO LEGISLATÓRIO

A introdução da legislação da educação rural no Brasil remonta as primeiras décadas do século XX, incorporando os movimentos sociais da sociedade civil organizada que lutavam pelo direito à educação para a população rural, contemplando uma educação para os interesses e às necessidades desta comunidade, que valorizasse a cultura e a identidade dos camponeses, e que sobretudo, fosse inclusiva e autônoma.

Surge a partir de 1930 o ruralismo pedagógico enquanto proposta para organização da escola primária rural, objetivando a educação do trabalhador rural para a fixação do homem no campo por meio da pedagogia, segundo Bezerra Neto, (2003). Entretanto, o discurso ruralista estava “entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna”, (PRADO 1995, p.2).

Isto é, estava dirigido à questão econômica do Brasil, para evitar o êxodo rural, considerando a perda de produtividade agrícola ocasionada pelo desenvolvimento das cidades gerando riscos à organização social e econômica segundo Nascimento, (2009). Portanto, a ideologia de fundo do ruralismo pedagógico era manter os interesses capitalistas elitistas a todo o custo e manter o *status quo* da sua hegemonia intelectual e social assegurada.

Somente na Constituição de 1934 a educação rural foi contemplada pela primeira vez. O que evidencia Nascimento, (2009) dois problemas de governança pública: o descaso dos dirigentes com a educação destinada à zona rural e as matrizes culturais da política alicerçada na economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo.

Observa-se que no texto constitucional a educação rural está contemplada em dois artigos. No artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas, (BRASIL, 1934).

No artigo 156, assegura:

Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual, (BRASIL, 1934).

Considerando que a Constituição de 1934 durou apenas três anos, e que houve muitas inovações no sistema de educação brasileiro, em 1937 o governo cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural propondo a “expansão do ensino e preservação da arte e folclores rurais [...]”. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo”, (Leite, 2003, p.30). Portanto, a preocupação permanece em fixar o homem no campo, disciplinado e cívico à pátria, submisso ao ensino e à sociedade urbanos.

A constituição de 1946 retoma o incremento ao ensino na zona rural contemplado na Constituição de 1934, mas transfere à empresa privada, inclusive às

agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação: “III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes”, (BRASIL, 1946).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 é feita referência à educação rural para que os poderes públicos assegurem na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais, (BRASIL, 1961). Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, que conforme Leite, [...] o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação [sic] entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos, (1999, p.39).

No final dos anos 70, são (re)estruturadas novas políticas públicas voltadas para à educação rural, com ênfase para o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, (1980-1985) do governo federal, que passa a priorizar as populações carentes do meio rural e das periferias urbanas objetivando corrigir as mazelas sociais introduzidas pelo desenvolvimento econômico e reduzir a evasão nas escolas. Entretanto, propôs políticas que não se efetivaram, com destaque para o Programa Nacional de Extensão e Melhoria para o Meio Rural - EDURURAL, que fracassou por falta de compromisso com a extensão das áreas rurais do ensino de 1º grau completo, (CALAZANS,1981 apud PALMEIRA, 1990).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, há menção da educação rural em que é facultado a instituição escolar organizar os períodos letivos e as férias escolares respeitando as épocas de plantio e de colheita de safras. Segundo Leite, (1999) a lei não contemplava as pretensões do processo escolar rural em suas instruções fundamentais, nem direcionava para uma política educacional exclusiva ao homem do campo. Portanto, não favoreceu a educação rural.

A partir de meados de 1990, uma política educacional contra hegemônica é construída por um conjunto de atores coletivos, constituindo o Movimento Nacional de Educação do Campo, denominada de Educação do Campo.

Nessa visão, a LDB nº 9.394/96, (BRASIL, 1996) artigo 28, trata da oferta da Educação Básica para a população da zona rural. Fazendo-se necessário que os sistemas de ensino que se enquadram nesse contexto realizem, em especial, adaptações e adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região, (BRASIL, 1996).

Em 2002 foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. As quais são um conjunto de princípios e procedimentos que tem como função a adequação do projeto institucional das escolas do campo às demais Diretrizes em vigor (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva a educação do campo deve ser desenvolvida com uma prática educativa, pedagógica e curricular voltada para a realidade da zona rural, respeitando sua individualidade e peculiaridades. Valorizando a cultura, os valores, os costumes e as

tradições do sujeito do campo, bem como orientada para às suas necessidades de subsistência, de políticas sociais e de cidadania em seu sentido pleno.

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa de caráter exploratório e método dialético, partindo do levantamento bibliográfico e análise documental. A análise documental seguiu-se as dimensões de Cellard, (2008): o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade ou confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto para a concepção do constructo social de natureza documental.

A análise dos dados teve respaldo na análise do conteúdo, em Bardin (2011), por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Tendo como função primordial o desvendar crítico.

Do Universo:

O universo da pesquisa compreende 57 escolas rurais, geridas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Da Amostra: Constituiu-se de 14 Escolas Rurais Ribeirinhas, com o quantitativo de 1.080 (um mil e oitenta) alunos e 27 professores, compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, 1º ao 9º anos.

As escolas Ribeirinhas são de difícil acesso, em locais de infraestrutura precária, e têm um grande número de alunos de várias comunidades, assentamentos e/ou linhas. A comunidade escolar ribeirinha depende de transporte

escolar terrestre ou fluvial, ou terrestre e fluvial para chegar à escola.

Resultados:

Desafios encontrados pela escola e pelos professores: Compreender o que é o *ensino remoto* e trabalhar com este; chegar o ensino de qualidade atendendo às peculiaridades Ribeirinhas; atingir o número máximo de alunos; pais analfabetos; sensibilizar as famílias, pois sem estas é impossível esse trabalho; ter “olhar amplo” diante dos trabalhos dos alunos; lidar com as perdas/COVID - 19 dos membros das famílias dos alunos; e desânimo com respostas de alguns alunos.

Oferta do Ensino: a Semed assumiu a implantação e o desenvolvimento de políticas de desenvolvimento do ensino remoto de qualidade compreendendo programas e projetos envolvendo escolas, professores, alunos, coordenação pedagógica, de apoio, gestão escolar, pais e comunidade escolar; utilizou parcerias com órgãos públicos - Conselhos Estadual e Municipal de Educação, Ministério Público, Seduc, dentre outros, incluindo: elaboração de Plano de Ação de Ensino Remoto de cada unidade escolar; planos de ensino quinzenal e de aula semanal; cronograma contemplando 800 horas-aula previstas na LDB N. 9.394/96; reuniões periódicas de desenvolvimento e controle do processo de ensino e aprendizagem com equipes gestora, pedagógica escolares, via videoconferência; reuniões periódicas desses segmentos; Plano de Continuidade Pedagógica; Plano de Priorização Curricular, na perspectiva de repensar, flexibilizar e priorizar os conteúdos dentro de cada realidade escolar. Levando em consideração os documentos orientadores e os conteúdos curriculares de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o essencial do Referencial

Curricular Municipal; Instrumento Avaliativo para avaliação diagnóstica no processo da aprendizagem com a utilização de conceitos, visando situar o nível de aprendizagem do educando - o que aprendeu, o nível da aprendizagem e o que falta aprender, para que não haja retenção do aluno e nem reprovação escolar, e para servir de aporte para o planejamento do próximo ano letivo; Plano de continuidade pedagógica; Formação pedagógica por meio de videoconferências; Canal DIFOR em que acontece as formações pedagógicas dirigidas para os técnicos da secretaria, professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas; Trilhas Formativas; encontros, palestras, congresso *online* de educação, videoconferências, reuniões pedagógicas e o controle do processo educacional através de monitoramento *in loco* às instituições escolares rurais e ao processo de ensino remoto aos alunos ribeirinhos, e a implantação de Comitês de educação dentro da sede da secretaria.

Metodologia Utilizada para o Desenvolvimento das Aulas: reuniões, encontros e formação pedagógicos com professores, coordenação pedagógica e equipe gestora, via videoconferência; aulas através de videoconferência; uso do computador e telefone celular como ferramentas pedagógicas e de apoio para comunicação com alunos, pais e comunidade escolar e para o desenvolvimento e controle do processo de ensino e aprendizagem; uso do WhatsApp como recurso para formação de grupos por turmas/anos x professor x aluno x pais x gestão escolar x coordenação pedagógica; para gravação de aulas; apresentação de trabalhos; encaminhamento de vídeos; pesquisas escolares e tira-dúvidas. Para os alunos que não dispõem de recurso tecnológico é entregue atividades impressas, elaboradas pelos professores, aos pais na escola, ou pelo motorista do ônibus escolar na casa do aluno, a cada 15 dias; os pais são

orientados a agendarem horários de estudos dos filhos e a os orientar nas atividades escolares, e/ou obterem auxílio de outrem quando não puderem/souberem; a avaliação da aprendizagem ficou para ser realizada no retorno das aulas presenciais. As atividades dos alunos ficaram sob a guarda dos pais. O período de férias escolares de julho/2020 não foi alterado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A reflexão acerca do histórico que baliza a Educação do Campo em âmbito nacional nos permite confirmar uma evolução tímida nas últimas décadas no tocante à construção de políticas públicas educacionais direcionadas às escolas e aos sujeitos do campo, apesar de se perceber avanços no seu contexto histórico de lutas e conquistas pelo acesso à educação em um espaço de educação de qualidade.

Percebeu-se, entretanto, uma evolução quanto à legislação, o que não assegura a sua operacionalidade, haja vista que temos um cenário educacional provido de lacunas e anseios por uma educação orientada ao contexto do sujeito do campo, suas necessidades e sua realidade histórica/ancestralidade, econômica e sociocultural.

O ensino ofertado aos alunos ribeirinhos no período pandemia se constitui um desafio alcançável; a secretaria municipal de educação dispõe de políticas, programas e projetos educacionais orientados para o ensino remoto de qualidade, os professores utilizam tecnologias e recursos das TIC atualizados, atividades impressas e criatividade na práxis pedagógica para acompanharem os desafios do novo ensino na velha realidade educacional ribeirinha.

Conclui-se que a realidade do ensino assistido aos alunos Ribeirinhos Amazônidas de Rondônia, atende o

nível de qualidade ideal que atende aos desafios da aprendizagem dentro do contexto de pandemia.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In ARROYO, M. G., CALDART, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2009. pp. 65-71

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 de dezembro 2019

BRASIL. Ministério da Educação/ FNDE. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br//imagens/BNCCpublicacao.o.pdf>. Acesso em 11 jan. 2019

_____, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2019

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2008**. (2008, 28 de abril). Estabelece as Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em 10 de janeiro 2020.

_____. Decreto presidencial nº 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2007

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Leite, S. C. (2002)

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 10-30

CELLARD, André. A análise documental. In: Poupart, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. pp. 295-316. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia)

LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001, pp. 30 e 437

MUELLER, C. C.; LINDNER, E. L. A Construção do Conhecimento em Comunidades Rurais e a Recuperação dos Saberes Locais. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia - SP, 2013

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004

MORÁN, Emilio F. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. São Paulo: Vozes, 1990. (Coleção Ecologia & Ecosofia), p. 23

BOI “RISO DA
MOCIDADE”, DA REGIÃO
NORDESTE, E “BOI
GARANTIDO”, DA
REGIÃO NORTE: uma
análise comparativa de
suas toadas

Maria
Teresa P.
de Sousa²⁶

Vera Lúcia
C. da
Silva²⁷

Palavras-chave:

*Toadas.
Boi Garantido.
Boi Riso da
Mocidade.
Cultura Popular.
Identidade Cultural.*

RESUMO

As toadas são cantigas que retratam a cultura de um povo. Elas são um elemento musical importante nas festas de Boi Bumbá/ Bumba meu boi, cantadas concomitante a encenações e danças folclóricas. Notoriamente, há semelhanças e dissimilaridades entre toadas de diferentes regiões do país. Assim, este trabalho tem como objetivo identificar quais seriam as semelhanças e dissimilaridades entre dois bois: “Riso da Mocidade”, popularmente chamado de “Bumba-meu-boi”, da região Nordeste, mais especificamente de Teresina-Piauí; e “Boi Garantido”, de Parintins-AM, região Norte do Brasil, por meio da análise das toadas “Riso da Mocidade” e “Garantido Rei”, que são dos respectivos bois. Teóricos como Pollak (1989), Geertz

²⁶ Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Docente do Instituto Federal de Rondônia - IFRO. maria.teresa@ifro.edu.br.

²⁷ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Docente do Departamento de Línguas Estrangeiras – DALE, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. vera.lucia@unir.br.

(1989), Babba (1998), Canclini (1998), Hall (2001) e Laraia (2004) embasarão esta pesquisa bibliográfica, de caráter comparativo e a pesquisa de campo, a qual se deu a partir de entrevistas in loco. Com este estudo, percebeu-se que, apesar de os “bois” pertencerem a regiões distintas, ambas as narrativas a respeito de sua origem e os elementos que as compõem, apresentam similaridades como a figura do boi sendo personagem central das narrativas e a ênfase dada à cultura e ao local, marcando sua territorialidade. Ademais, as crenças também são destacadas nas toadas e nas danças, com as representações de ritos indígenas, além da representação de figuras da época colonial como os escravos, indígenas e burgueses. Desse modo, pode-se inferir que as variações nas narrativas e toadas são resultantes da cultura pertencente a cada região, ou seja, traços culturais locais e religiosos são inseridos tanto nas toadas quanto nas encenações durante as apresentações; marcando, por conseguinte, a identidade de cada boi.

INTRODUÇÃO

A cultura brasileira é privilegiada e extremamente rica. Em cada estado predominam costumes distintos, fato resultante da influência de diferentes povos. Uma forma de manter vivas as tradições originárias dessas influências, as quais compõem a maravilhosa mistura brasileira, são as comemorações regionais com festividades e atividades culturais. Por isso, é preciso incentivar o que é nosso, a fim de que o Brasil mantenha sua identidade.

A festa do Bumba meu boi/ Boi-bumbá é uma das mais conhecidas e expressivas festividades dentre as manifestações culturais de nosso país, em todas as regiões. Entretanto, mais fervorosamente na região nordeste, levando em consideração a vasta quantidade de grupos de boi que lá se encontram.

Os aspectos culturais desse folguedo nos permitem compreender a história que circunda a comunidade envolvida. Sua identidade é refletida nas toadas cujos elementos constitutivos a transformam em um instrumento de representação de vozes marginalizadas e discursos silenciados. Assim,

O folclore serve de tribuna, é um comício com que o povo se faz ouvir pelas classes superiores [...] em manifestações que refletem o seu comportamento em face das relações de produção vigentes na sociedade, como registro e o comentário da vida cotidiana. (CARNEIRO, 2008, p. 09-11).

Por este viés, as toadas servem como elo entre o público e a cultura popular, como forma de dar voz a estas culturas periféricas. Constituem-se, pois, como representações culturais, feitas em referência a um boi. As coreografias das toadas, ensaiadas durante os meses que antecedem as festas juninas, são compostas por alegorias com esculturas gigantes, personagens regionais, figuras da época colonial, a saber: indígenas, escravos e europeus, e apresentação do personagem principal, o boi.

As festividades do boi permitem a intensificação da fé, que é um ícone motivador para a progressão cultural da região, pois é por meio da crença nos santos invocados e na representação do boi que a população perpetua a sua cultura histórico-religiosa.

Com base nesse projeto intelectual, desenvolveu-se uma investigação científica cujo ponto de partida é a seguinte hipótese: é possível, a partir das toadas “Riso da Mocidade”, do Bumba meu boi da região nordeste e “Garantido Rei”, do Boi Garantido, da região norte do Brasil, identificar similaridades e contrastes em suas essências?

Portanto, o presente estudo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter comparativo e, a fim de atingirmos o objetivo de análise das toadas elencadas, recorreu-se às contribuições de teóricos como Laraia (2004), sobre cultura, e Pollak (1989), sobre memórias populares. Além disso, o contato pessoal, *in loco*, com o Mestre Maleiro do Grupo Riso da Mocidade, com toda sua história, foi primordial para o entendimento do processo de composição das toadas e decisivo para a elaboração do trabalho.

Portanto, o artigo está estruturado em discussões sobre a origem dos “bois” na cultura brasileira, apresentação e reflexão sobre as toadas, e a relação entre toadas e cultura.

1. A ORIGEM DOS BOIS NA CULTURA BRASILEIRA

Um mosaico de diferentes vertentes culturais forma a cultura do Brasil. A grande extensão territorial e as características geradas em cada região do país são fatores determinantes para diversidade cultural predominante nele. Assim, é válido considerar o posicionamento de Laraia quando afirma que:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e

mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2004, p. 68).

Deste modo, entendemos que as sociedades com tradições culturais efetivas, ao se integrarem a outros grupos propiciam o surgimento de novas culturas as quais podemos chamar de culturas híbridas, de acordo com Canclini (1983). Desta feita, isso nos permite levar em consideração que

A cultura não apenas representa a sociedade; cumpre também, dentro das necessidades de produção do sentido, a função de reelaborar as estruturas sociais e imaginar outras novas. Além de representar as relações de produção, contribui para a sua reprodução, transformação e para a criação de outras relações. (CANCLINI, 1983, p. 29).

Substanciando essa definição, Bosi (2002, p. 07) defende que

[...] da cultura brasileira já houve quem a julgasse ou a quisesse unitária, coesa, cabalmente definida por esta ou aquela qualidade mestra. E há também quem pretenda extrair dessa hipotética unidade a expressão de uma identidade nacional.

Todavia, de acordo com os estudiosos das festividades do Boi, essas manifestações vêm atestar

exatamente o hibridismo cultural que há no nosso imenso país.

Esses folguedos possuem denominações diferentes em todo o Brasil, a saber: no Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte e Alagoas é chamada de *Bumba meu boi*, no Amazonas, Rondônia e Pará é *Boi-bumbá*, em Pernambuco, *Boi-calemba*, na Bahia, *Boi-janeiro*, no Espírito Santo, *Bumba de Reis* ou *Reis de Boi*, e outros. Neste trabalho, usaremos *Bumba meu boi* quando nos referirmos ao boi do Piauí e *Boi-Bumbá* com referência ao de Parintins. Embora tenha denominações diferentes, variando de região para região, essas manifestações não perdem sua essência de reivindicação política e social.

Curiosamente, ambas têm a palavra “bumba” em comum no nome. Cavalcanti apresenta algumas explicações relevantes sobre o termo Bumbá/ Bumba, de acordo com alguns autores/pesquisadores:

Quanto à palavra Bumba/Bumbar (ou a corruptela Bumbá), presente em certos nomes do folguedo, há diferentes sugestões de interpretação. Hermilo Borba filho (1966, p.10), menciona dois sentidos. ‘Bumba’ derivaria da expressão ‘Zabumba meu boi’, isto é, o boi dançaria acompanhando o ritmo do zabumba (tambor grande, tocado em posição vertical com uma só maceta). Entretanto, há também no português o verbo bumbar que significa bater fortemente e mesmo surrar. Borba Filho favorece esse segundo sentido, marcante nas cenas de pancadaria na farsa. Câmara Cascudo (1984, p.150) aponta direção semelhante: ‘Bumba’ equivaleria a uma

interjeição correspondente à idéia de choque, batida. Dizer Bumba-meu-boi seria como excluir: “Bate!, Chifre, meu boi!, voz de excitação repetida nas cantigas do auto.” (CAVALCANTI, 2000, p. 1022).

No Brasil há, portanto, duas teorias distintas em relação à origem desse folguedo. A primeira surge com o teatro jesuítico de função catequética. A segunda remonta ao Ciclo do Gado no Brasil, período em que o boi, além de mover os engenhos, era responsável pelo fornecimento de carne; sendo assim, a estrutura da economia, conseqüentemente, ganhou espaço nas lendas, nas prosas e nos autos.

Há muitas incoerências nas informações encontradas acerca da origem desse folguedo, o que não impede a massa popular de se afeiçoar a ele e brincar fervorosamente. Entretanto, percebe-se que diversos estudos acerca da origem desse auto apontam sempre para o mesmo ponto de convergência: um auto popular de origem religiosa que chega ao Brasil por meio da literatura oral. Por conta disso, Azevedo Neto (1997, p. 20) assevera que “[...] de sua origem nada se sabe. E tudo o que se possa dizer não passará de suposições ou de pretensas e duvidoso conhecimento”.

1.1 BUMBA MEU BOI

Segundo alguns historiadores, o *Bumba meu boi* é o resultado da influência dos elementos culturais europeus, africanos e indígenas. O primeiro registro escrito da festa do *Bumba meu boi* foi veiculado em 1840, pelo padre pernambucano Lopes da Gama em seu periódico *O*

Carapuço, através de um artigo intitulado “A estultice do Bumba-meu-boi”, na cidade de Recife; o qual, diga-se de passagem, tinha um teor de crítica negativa, acredita-se que seja pelo fato de o final da brincadeira acabar com um clérigo sendo chicoteado. Câmara Cascudo traz, em uma de suas obras, parte desse artigo.

[...] Até aqui não passa o tal divertimento de um brinco popular e grandemente desengraçado, mas de certos anos para cá não há Bumba-meu-boi, que preste, se nele não aparece um sujeito vestido de clérigo, e algumas vezes de roquete e estola, para servir de bobo da função. Quem faz ordinariamente o papel de sacerdote bufo é um brejeiro despejado e escolhido para desempenhar a tarefa até o mais nojento e ridículo; e para complemento do escárnio, esse padre ouve de confissão ao Mateus, o qual negro cativo faz cair de pernas ao ar o seu confessor, e acaba, como é natural, dando muita chicotada no sacerdote. (Gama apud CASCUDO, 2003, p. 186-187).

Alguns estudiosos acreditam que as festividades do *Bumba meu boi* originaram-se na região Nordeste do Brasil, no século XVII, na fase do Ciclo do Gado, quando o boi tinha grande importância na economia local, principalmente para a subsistência, pois fornecia couro e carne para as fazendas. Contudo, há duas teorias distintas em relação à origem do auto do *Bumba meu boi* no Brasil. A primeira surge com o teatro catequético dos jesuítas. A

segunda remonta ao Ciclo do Gado no Brasil. Azevedo Neto elucida isso assegurando que:

Por ter como tema do auto sempre a figura do boi, alguns estudiosos tentam relacionar o surgimento do bumba-meu-boi ao ciclo do gado. A idéia só seria satisfatória se o bumba-meu-boi fosse uma manifestação cultural eminentemente brasileira. No entanto, se esta manifestação for desincompatibilizada da forma do nome [...] há de se concluir que ela é universal. A idéia é universal. [...] A verdade é que o fato folclórico é comum a vários países de diferentes níveis de civilização e de diferentes culturas. (AZEVEDO NETO,1997, p. 91)

Apesar de essa festa ser brasileira, assemelha-se a fatos ocorridos na Europa em tempos medievais quando havia rivalidades familiares e guerras pelo poder. Desse modo, tais manifestações passam a simbolizar a eterna luta entre o bem e o mal, ocupando espaço significativo no imaginário popular.

Pollak (1989, p. 08) corrobora as ideias anteriores, afirmando que as memórias marginalizadas, ou seja, populares, trazem para o presente os fatos ocorridos no passado; pois

[...] ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente,

deformando e reinterpretando o passado.

Isso se aplica aos festejos dos bois realizados tanto na região Norte quanto Nordeste, pois há a retomada de situações coloniais por meio de personagens que, em suas ações, levam à reflexão tanto sobre a escravidão de negros como também sobre a de indígenas e o domínio europeu.

Segundo alguns folcloristas, o *Boi* é um dos folguedos em que mais se revela a cultura brasileira, apresentando aspectos advindos de ramificações da formação de nosso povo; quais sejam, europeu, afro-negro e indígena. A festa dos bois acontece durante o período em que ocorrem as festas juninas, relatando sutilmente a desigualdade entre donos de escravos, escravos e indígenas. Por ocorrerem no mês de junho, que é o mês de celebração de Santo Antonio, São João, São Pedro e São Marçal; representam a mediação entre os grupos de *Bumba meu boi* e o divino, entre o místico e o real.

Os elementos que compõem as toadas do *Bumba meu boi* são: o boi, personagem principal da festa, o qual representa amigo de trabalho dos escravos e indígenas; o vaqueiro, um dos personagens coadjuvantes, é quem avisa o dono da fazenda da morte do boi; o dono da fazenda (amo, patrão), senhor do engenho e dono do boi; Nego Chico e Catirina, são dois dos personagens mais importantes do enredo, depois do boi, pois é o Nego Chico quem mata o boi para satisfazer o desejo de grávida da esposa Catirina, e os músicos, responsáveis pela ritimação.

Os episódios que desencadeiam a tragédia (morte) e a subsequente ressurreição do boi são narrados da seguinte forma: o escravo Chico mata o boi mais

querido da fazenda de seu patrão devido ao pedido de sua esposa grávida, que deseja comer a língua do melhor boi. Com a fúria do senhor do engenho, o casal e os demais escravos dançam e fazem orações pedindo o retorno do boi à vida e, com isto, a festa vai tomando um tom religioso até que o boi ressuscita; e assim, todos comemoram com muitas danças e orações de agradecimento pelo ressurgimento do boi.

1.2 BOI-BUMBÁ

Há aqueles que defendem que a festa folclórica do *Boi-Bumbá* se iniciou no nordeste brasileiro e chegou ao norte do país por meio de alguns imigrantes nordestinos que trouxeram consigo traços culturais, lendas, sonoridade e danças que sofreram junção das figuras mitológicas locais, tais como pajés e feiticeiros. Segundo uma das versões existentes e disponíveis no espaço cibernético, o boi foi fundado por um negro parintinense chamado Lindolfo Monteverde que ouvia as histórias de um boi contadas por sua avó, uma nordestina. Em sua adolescência, Lindolfo fez um bozinho de pano e o nomeou de Garantido. Quando ficou doente, aos 18 anos; Lindolfo, inspirado nas lendas contadas pela avó, fez uma promessa ao boi garantido, a de colocar o boi para brincar enquanto vivesse. Conseguindo o reestabelecimento de sua saúde; em 13 de junho de 1913, o boi-bumbá Garantido iniciou as suas danças. Há quem diga que essa é a origem do Boi Garantido, pois a criação do Boi Caprichoso foi no mesmo ano, porém, pelos irmãos cearenses Roque e Antônio Cid e por Furtado Belém, um ilustre parintinense.

A fama dos *Bois-Bumbás* de Parintins se dá graças à onda ecológica que desperta a curiosidade pelos eventos ambientados em meio à mata amazônica. A cidade

de Parintins, localizada a aproximadamente 360 km de Manaus (em linha reta), está posicionada “no meio” da floresta amazônica, próxima à divisa com o estado do Pará.

O festival de Parintins, oficializado no início do século XX, ocorre em Parintins/AM, com duração de três dias e três noites, e há duas torcidas, a do Boi Garantido (cor vermelha), e a do rival Boi Caprichoso (cor azul). Há aqueles que classificam o Boi Garantido como o “boi do povão”, e o outro (Boi Caprichoso), como o “boi da elite”. As arquibancadas e a cidade ficam divididas em duas cores: vermelha e azul. Há uma “explosão cultural” rica em representações folclóricas e que, envolvendo toda a cidade, passa a viver em função da disputa entre os bois.

Uma das versões acerca da origem dos folguedos Garantido e Caprichoso é a de que ambos fizeram uma promessa para São João e, ao serem atendidos, como recompensa, fariam os bois brincarem todos os anos. Não se trata de uma promessa coletiva, foram feitas com objetivos diferentes.

De acordo com Laraia (2004, p. 77); “A cultura também é capaz de provocar curas de doenças, reais ou imaginárias. Estas curas ocorrem quando existe a fé do doente na eficácia do remédio ou no poder dos agentes culturais.” Assim, é percebido que, nos festejos do boi, também é trabalhada a fé através dos ritos religiosos, que intensificam as crenças dos participantes e expectadores.

Dessa forma, concordando com Geertz (1989, p. 67), verifica-se que “[...] a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana”. Pode-se concluir, assim, que as toadas preconizam a existência de elementos sagrados, refletindo características da população daquela região que se estabilizam emocionalmente em

bases religiosas e buscam, inclusive, um comportamento melhor mediante a natureza e a sociedade.

Os elementos que compõem as toadas do “Boi Garantido” são: o apresentador, responsável por dirigir toda a cerimônia/festa; o levantador de toadas, quem interpreta as toadas cantando; batucada do Garantido, conjunto de ritmistas; Amo do boi, que é o dono do boi e da fazenda; a Sinhazinha da Fazenda, que é a filha do dono da fazenda e faz mimos ao boi, além de representar os europeus; Galera Vermelha e Branca é a platéia presente no *bumbódromo*; lendas amazônicas, que são narradas nas toadas; figuras típicas regionais, tais como seringueiros e juteiros; ritual indígena para ressurreição do boi; porta estandarte, figura feminina responsável por levar o estandarte com o tema do boi; Rainha do Folclore, responsável por transmitir a simpatia da festa com sua dança; cunhã-poranga, guerreira e guardiã, que representa a força através da beleza; tribos, dançarinos vestidos de indígenas.

2. AS TOADAS E A REPRESENTAÇÃO CULTURAL

A origem do termo *toada* está ligada ao verbo ‘toar’, tendo como significado ‘*produzir estrondo*’, ‘*ressoar*’, ‘*agradar*’ ou ‘*estar em harmonia com alguma coisa*’. A toada é um gênero de canção lírica de caráter melancólico e sentimental, geralmente em forma estrófica com refrão. São encontradas toadas em todo o território brasileiro, com caráter e estilo próprios de cada região. Tratando-se das origens históricas; há os que afirmam que a toada se originou das antigas trovadorescas; dos Fados portugueses e dos cantos Pastorais, o que demonstra inexatidão nessa delimitação.

Em entrevista, Antônio Gomes dos Santos, o Mestre Maleiro, mestre do Grupo de Bumba meu Boi Riso da Mocidade; esclarece que “[...] toada é o canto do Bumba meu Boi e dentro da brincadeira do boi a gente chama as toadas, mas é a cantiga, é o canto, é a poesia, é o verso [...]”. Lima, compositor do Boi Garantido (2004), de Parintins, afirma que toada “[...] é um meio de comunicação da cultura que expressa a particularidade amazônica. É uma cantiga saudosista. As toadas de desafio retratam o DNA do boi-bumbá quando fala de suas qualidades; é ela que faz toda a diferença do bumba-meu-boi”. Notoriamente, cada região define-a como sendo uma composição que retrata a vida daquela comunidade.

A continuidade dos ritos e símbolos culturais dá-se pela memória. De acordo com Pedrazani (2010, p.24), “[...] a memória é produto do social e do cultural, ancorada em referenciais do passado e do presente simultaneamente”. Corroborando com ela, o sociólogo e historiador Pollak ressalta que:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade,

mas também as oposições irreduzíveis.
(POLLAK, 1989, p. 08)

Assim, as toadas reforçam a ideia de pertencimento ao local em que os participantes e simpatizantes vivem, de forma que sejam mantidas a cultura e a história do passado vivas entre eles. Consequentemente, os participantes da festa, moradores e visitantes se entregam totalmente ao evento, trazendo as experiências de vida e a fé para defender, com todos os argumentos possíveis, o boi de sua escolha, quando há disputa entre eles, ou quando se compara um ao outro, mesmo que de regiões distintas.

Dessa forma, as pessoas são motivadas a continuar participando intensamente dos festejos do boi, como resultado do meio em que estão inseridas, pois pertencem àquela cultura.

A imagem do boi e sua relação com o místico estão presentes em diversas culturas, inclusive na cultura amazônica em que o boi é utilizado para agradecer aos santos e homenageá-los; além de expressar uma cultura popular. É válido ressaltar que, assim como o boi é uma figura religiosa (de fé), ele foi utilizado na origem do evento como uma sátira aos interesses da elite, porque apresentava personagens populares e excluídos socialmente, como os escravos e indígenas que foram contra o dono da fazenda para satisfazer o desejo de uma negra. Entretanto, com o passar do tempo, as toadas deixaram de ser satíricas e passaram a retratar a cultura local, por meio de mitos e lendas, passando também a ter um papel conscientizador em benefício do meio ambiente.

Em suma, de acordo com as palavras do Mestre Maleiro (entrevista *in loco*, julho, 2015), as toadas têm o

mesmo objetivo, que é dar vida à festa, dar ritmo à animação efervescente dos brincantes porque

A diferença que há entre as composições de Parintins e daqui do Maranhão é só nas melodias, porque eles fazem um tema homenageando a natureza, e isso nós faz aqui também. Só que a melodia nossa aqui é uma e lá é outra, né? ... e as água também , ... e eles fazem aquele tema bonito e sai com tema da natureza, o outro sai da água e faz aquela composição, aquela letra em cima daquilo ali, e nós fazemos aqui também, só que a nossa melodia é diferente, ela puxa aqui pra nossa região e a deles puxa pra região de lá, mas se torna tudo aquela coisa que no final é a alegria do povo.

3. ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS TOADAS

A toada “Riso da Mocidade” é do folclore nordestino e relata uma das versões da história do *Bumba-meu-boi*. Segue abaixo a toada extraída do CD Riso da Mocidade – Boi do Piauí:

Riso da Mocidade (Dila e Dino)

Em dezesseis de abril de 1930

Nasceu um bonito boi

No bairro do Matadouro

Sua história assim começou

Ao comando dos três mestres irmãos

Recém chegados do Maranhão

Para brincar e alegrar

Os festejos de São João

Passarinho, Bernardino e Anísio
Vieram em grande missão
E criaram o Riso da Mocidade
Um boi de muitas emoções
Na história da cultura é um mito
E um eterno campeão

E os mestres assim faleceram
Suas licenças foi Deus quem lhes deu
E o boi para sempre viveu
Sua história ninguém nunca esqueceu
E o Mestre Maleiro assim disse:
O comando do boi é meu!
Na cidade de Teresina
Esse boi sempre venceu

Sua batucada vem matracando
Com zabumba, cuíca e a onça
Chiadeira e castanhola
Apito e violão
Com toadas e banjos e pandeirões

É o Riso da mocidade com seu povo varonil
Agradando a tanta gente habitantes do Brasil

Do folclore do Piauí
Ao folclore do Maranhão
Esse boi vai sempre vencer
De geração em geração
Com ajuda de São Pedro
Santo Antônio e São João.

(CD: Riso da Mocidade: Boi do Piauí – Faixa 1)

Percebe-se que a toada narra o nascimento de um “boi bonito”, a fim de “brincar e alegrar os festejos de São João”, sendo esse boi comandado por três irmãos vindos do Maranhão e foi nomeado “Riso da Mocidade”, por ser de “muitas emoções” e ser um “eterno campeão”. Mesmo após o falecimento dos três Mestres irmãos, o boi

continuou a brincadeira e passou a ser comandado pelo Mestre Maleiro. Em comemoração à continuidade do boi e às premiações recebidas por ele, a toada enfatiza os elementos musicais: “*Com zabumba, cuíca e a onça/ Chiadeira e castanhola/ Apito e violão*”; e a “onça” relatada na toada é uma espécie de cuíca e recebe esse nome na região nordeste.

A toada “Garantido Rei” é do folclore nortista que relata uma das versões da história do Boi Garantido:

Toada Garantido Rei (Gonzaga Blantes)

Pasto verde
Nos campos da ribeira
Levo um tanto de verso
Pra rimar
Minha prenda
É a flor do teu encanto
Cheiro do teu amor a galopar
Sou lendário nas festas
Das fazendas
Sou valente, sou dito popular
Que o contrário respeita o ano inteiro
Garantido é o rei deste lugar
Garantido é o rei deste lugar
Garantido é o rei
Quando passo já vou ganhando fama
Boi bonito é boi encantador
E o vaqueiro se curva e vai dizendo
Viva meu boi de raça e de esplendor
Viva meu touro branco mais querido
Viva o boi Garantido Vencedor
Viva o boi Garantido Vencedor

<http://www.letras.com.br/#!/boi-garantido/garantido-rei>

Apesar de haver alguns contrastes entre as toadas “Riso da Mocidade” e “Garantido Rei”, até pelo

fato de o primeiro Boi (Riso da Mocidade) não ter rival para confrontar como o segundo; ambas apresentam similaridades nos elementos que as compõem.

Dentre as semelhanças entre as toadas há a presença do boi como personagem principal. Entretanto, a toada “Riso da Mocidade” (1) é narrada por um narrador não identificado; já na toada “Garantido Rei” (2), do Boi Garantido, o boi é o narrador.

Na toada 1, os três irmãos são responsáveis pelo início das festividades em comemoração ao boi e trazem isso como missão. Já na toada 2, o boi, enquanto narrador, é quem traz versos para presentear a todos.

Na toada 2, o boi, que já está enraizado “nas fazendas”; é um mito popular, respeitado por todos e intitula-se rei por ter fama, beleza e encantamento. Ele enfatiza ser de cor branca – o boi Garantido (de Parintins) é branco com um coração vermelho na testa – amado e vencedor. Pode-se inferir que o boi possivelmente esteja “marcando território”, ou seja, ele quer deixar claro que é o mais importante, ação que poderia ser uma forma de incitar o boi adversário, chamando-o para o confronto na arena (*bumbódromo*). Assim como na toada (1), em que temos um boi que também é considerado um mito e eterno campeão.

Mesmo após a morte dos mestres fundadores da festividade do *Bumba meu boi*, na toada 1, outro mestre, chamado Mestre Maleiro, dá segmento a essa atividade folclórica, chamando a responsabilidade da continuidade do evento para si, como ele afirma na toada “*O comando do boi é meu!*”.

A toada 2 é narrada pelo boi que descreve o local em que vive: “*Pasto Verde / Nos campos da ribeira*”, e se enfatiza como “*lendário*”, “*valente*” e “*dito popular*”, “*rei deste lugar*”. Ao narrar que [...] *o contrário respeita o*

ano inteiro [...] certamente está fazendo referência ao Boi Caprichoso, seu rival. O boi ainda se vangloria dizendo ser “*de raça e de esplendor*”, inclusive “*Vencedor*” (adjetivo utilizado como possível sobrenome por ser apresentado após o nome do boi – Garantido – e em letra inicial maiúscula), ou seja, o boi utiliza de diversos adjetivos a fim de convencer o espectador, sem restar dúvidas, de que ele é “Garantido”. Esse sentimento de ser importante e sempre vitorioso é notado, também, na Toada 1, nos trechos: [...] *Um boi de muitas emoções / Na história da cultura é um mito / E um eterno campeão [...] Na cidade de Teresina / Esse boi sempre venceu [...]*.

No trecho, na Toada 2, [...] *E o vaqueiro se curva e vai dizendo / Viva meu boi de raça e de esplendor [...]*; sabemos que o boi é evidentemente superior ao vaqueiro em força bruta. Contudo, nesse trecho, demonstra sua superioridade não referente à sua força, mas pela beleza e encantamento. O vaqueiro, mesmo com força desproporcional, representa o papel do colonizador e o boi, o de colonizado, uma fiel representação político-social. Assim como o povo, o boi não é conhecedor da força que tem, permitindo-se o papel de submissão. Percebe-se, também, o destaque em relação ao poder do amo na Toada 1 quando é dito: [...] *E o Mestre Maleiro assim disse: O comando do boi é meu! [...]*; momento em que se expressa um sentimento de posse que poderíamos correlacionar com o poder do colonizador. Assim, a autorrepresentação tende a reproduzir as relações de poder do mundo político e social em que o cantador se vê inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversas formas de representação cultural e as toadas são uma dessas formas por possuírem raízes brasileiras e propagarem elementos do universo folclórico-religioso-social de nosso país. A região nordeste, rica em manifestações culturais revela-nos todo um manancial de folguedos em que traços de diferentes culturas se entrecruzam tendo como resultado novas manifestações.

Assim, a partir da lenda de um boi que foi morto para satisfazer o desejo de uma escrava e provocou a raiva do dono da fazenda, levando os escravos para a sensibilizarem-se na tentativa de fazer com que se ressuscitasse o boi; surgiram as “danças de boi”, em que são encenadas coreografias e danças embaladas por canções que narram uma história com temas diferentes a cada ano. Essas canções são conhecidas como toadas.

As toadas representam o excluído, aquele que luta pela preservação do patrimônio cultural que produz e pelo seu reconhecimento. E, a partir da análise de duas toadas, uma de cada “boi”, foi possível inferir que ambos os bois apresentam personagens em comum, ritmação similar; diferenciando-se, apenas nas narrativas das toadas, além de elementos locais como pajés e animais silvestres que foram acrescentados paulatinamente.

É válido ressaltar que as toadas possibilitam o conhecimento de mitos das regiões norte e nordeste, além de serem utilizadas como meios de conscientização para toda a população sobre o cuidado para com a natureza. A fé também tem expressão nítida nas toadas, pois há a representação de rituais indígenas, africanos e a invocação de santos. A mistura de símbolos religiosos, de personagens históricos e a crítica social trabalhada nessas composições resulta na disseminação da história local e reflexão sobre traços do passado ainda presentes no histórico dessas populações.

É importante ressaltar que, mesmo os bois tendo a mesma origem lendária, essas composições apresentam divergências como resultado da construção cultural em que se encontram inseridos: enquanto o boi da toada do nordeste tem como objetivo principal a sucessão cultural; o boi da toada do norte tem como objetivo principal mostrar maior “poder” e encantamento sobre o boi rival.

É relevante expor que o objetivo deste trabalho era de apenas o de descortinarmos similaridades e dessemelhanças nas riquezas culturais apresentadas em uma toada de cada boi, e não levantar ou descrever as inúmeras diferenças entre a festa do *Bumba meu boi* do nordeste e *Boi-Bumbá* do norte; até porque essas festas são de uma complexidade tão visceral que precisaríamos ampliar muito nossa pesquisa e, mesmo assim, não seria possível registrar em um simples artigo todas as descobertas, sejam elas relacionadas às semelhanças ou às diferenças, ou a ambas. Ainda assim, para que pudéssemos ter um melhor entendimento dos objetos de estudo tivemos a grata oportunidade de fazer uma entrevista com o Mestre Maleiro em sua residência e também sede do Ponto de Cultura Riso da Mocidade. Esse Mestre nos encantou com sua simplicidade e notável sabedoria, demonstrando ser um exímio conhecedor do *Bumba-Meu-Boi*. Assim, seus conhecimentos foram de grande valia para nosso trabalho, fazendo-nos perceber o quanto precisamos travar batalhas, muitas vezes gigantescas, em prol da memória, da representação e materialização das festividades do boi.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO NETO, Américo. **Bumba-meu-boi no Maranhão**. São Luís: Alcântara, 1997.

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BOSI, Alfredo. (org.) **Cultura brasileira**. 4. ed., São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- _____. **As culturas populares no capitalismo**. Trad. Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CARNEIRO, Edson. **A sabedoria Popular**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- CASCUDO, Luís da Câmara Cascudo. **Antologia do folclore brasileiro**. Volume 1. 6. ed. São Paulo: Global, 2003.
- CAVALCANTI, M. L. V. de C. **O Boi Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa**. IN: História, Ciência, Saúde – Manguinhos, vol. VI (suplemento), 1019-1046, setembro, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- LIMA, Marcos. **Depoimento**. Encarte do CD Garantido. 2004.
- OLIVEIRA, Andréa. **Nome aos bois: tragédia e comédia no bumba-meu-boi do Maranhão**. São Luís: QG - Qualidade Gráfica, 2003.
- PEDRAZANI, Viviane. **No “miolo” da festa: um estudo sobre o Bumba-meu-boi do Piauí**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2010. Disponível em <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1283.pdf>. Acessado em 17 de fevereiro de 2015.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio.** *In:* Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989.

SANTOS, Joelina Maria da Silva. **As toadas do bumba-meu-boi:** sobre enunciados de um gênero discursivo. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2011.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: um ensaio sobre a centralização do aluno no processo educacional

Ricael
Spirandeli
Rocha²⁸

José
Flávio da
Paz²⁹

INTRODUÇÃO

A partir do cotidiano educacional, observa-se que muito tem sido discutido sobre a estrutura didática nos últimos anos, onde o uso de tecnologias digitais vem sendo inseridas no contexto escolar, muitas das vezes de forma ainda tímida proporcionando novos meios de ensinar. Mediante essa realidade, Lévy e Authier (2000) aponta uma proposta tecnológica como um fator agregador, possuindo importante papel de transformação a partir do conhecimento, fácil acesso e o intuito colaborativo.

²⁸ Mestrando em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro-PPGET IFTM. E-MAIL: ricael@outlook.com.

²⁹ Professor do Magistério Superior-Universidade Federal de Rondônia-DALV/UNIR; Doutorando em Estudos Literários-Universidade do Estado de Mato Grosso-PPGEL/UNEMAT; Mestre em Letras-Universidade de Marília-UNIMAR; Mestre em Estudos Literários- Universidade Federal de Rondônia-PPGMEL/UNIR; Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Poesia Contemporânea de Autoria Feminina do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do Brasil; Bolsista ProDoutoral/CAPES. E-mail: jfpaz@unir.br e Endereço do CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>.

A vista disso, Castells (2007), já antecipava esse cenário a partir da sociedade interligada em rede, evidenciando a sociedade interativa a partir da comunicação intervinda da internet, ressaltando como fenômeno social e contribuindo para academia.

Com a globalização e maciço acesso as mídias digitais, tornou-se necessário repensar sobre as metodologias de ensino, tornando a sala de aula mais dinâmica e agregando maiores conhecimentos. Neste contexto, o discente deixa de ser coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele constrói seu autoconhecimento, através da orientação docente nas metodologias ativas, estratégias que envolvem discussões em sala, problematizações, estudos de casos e projetos científicos.

Para Alves (2013), a aprendizagem ocorre através de processos associativos neuronais. E, para que os processos associativos neuronais ocorram, vários fatores estão envolvidos, tais como, conhecimento prévio, emoção, atenção, objetivo, frequência e regularidade da experiência e interação. A psicologia na educação amplia a compreensão dos aspectos cognitivos e biológicos que afetam esses processos associativos neuronais facilitando o desenvolvimento de estratégias de ensino (ALVES, 2013).

A busca por modelos e processos de ensino-aprendizagem há muito tempo vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas. Como saber se o conteúdo dado foi aprendido pelos alunos? Como verificar a aprendizagem qualitativamente ao invés de inferir notas? Como fazer com que as teorias que precisamos ensinar sejam dadas de forma mais prazerosa e significativa para nossos alunos?

Este ensaio acadêmico foi realizado a fim de ilustrar como as metodologias ativas vêm modificando o dia a dia das instituições e contribuindo de forma positiva na

construção do conhecimento acadêmico do discente, além de demonstrar a aplicação da teoria experiencial de David Kolb, através das metodologias ativas.

DESENVOLVIMENTO

Entender como os alunos aprendem facilita bastante a vida dos professores, mas também ainda é um grande desafio. A teoria dos estilos de aprendizagem vem trazer para os docentes uma nova perspectiva. Compreender estas teorias nos faz pensar em como ministramos as aulas. O autor Kolb³⁰ defende que cada pessoa tem um modo próprio e diferente de aprender. As percepções sobre aprender diferenciam nos processos sensoriais, emocionais e sociais, identificando categorizações de estilos de aprendizagem (VIEIRA JÚNIOR, p. 03-05, 2019).

A reinvenção moderna da escola produz um discurso atualizado desse espaço como deflagrador de saberes, lugar da construção continuada da aprendizagem, direito social garantido na legislação. Na medida em que a escola carrega em si as contradições de tempos passados e presente convivendo na prática pedagógica, parece-nos interessante entender como as representações sociais que os professores produzem de elementos constitutivos de seu papel podem estar sendo influenciados, modificados e adequados no exercício diário da prática educacional

Os professores devem ver a aprendizagem através dos olhos dos alunos, e os alunos devem ver o ensino como a chave para sua aprendizagem contínua. Quando os alunos se tornam seus próprios professores, exibem os atributos autorregulatórios que parecem mais desejáveis

³⁰ David A. Kolb é PhD por Harvard, professor de Comportamento Organizacional em Weatherald, EUA.

para aprendizes (automonitoramento, autoavaliação, autoanálise e autoensino). O ato de ensinar exige intervenções deliberadas para garantir que ocorram mudanças cognitivas no aluno.

Pimentel (2007) aponta que a teoria Kolbiana se fundamenta nas teorias de Vygotsky, com os princípios de zona de desenvolvimento proximal, mediação, internalização, generalização e descontextualização. Mas conhecer e compreender os estilos de aprendizagem ainda é o primeiro caminho.

O professor precisa também pensar nas metodologias que irá utilizar para que os alunos aprendam o conteúdo de forma que o conhecimento não se torne apenas “decorar para a prova”. É necessário levar o aluno a construir o processo de aprendizagem.

Para atender aos alunos na teoria da aprendizagem experiencial apresentada pelo teórico David Kolb, perpassa também para uma nova concepção que coloca os alunos como principais agentes de suas aprendizagens. A aprendizagem docente é um percurso permanente de aprendizagem.

Atualmente, os docentes têm buscado alternativas didáticas para desenvolverem a formação crítico social dos discentes, substituindo as metodologias tradicionais de ensino, através das metodologias ativas (BORGES; ALENCAR, 2014). As metodologias ativas são baseadas na autonomia, ou seja, o discente deve ser capaz de gerenciar seu processo de formação (MATUI, 1995; GADOTTI, 1998).

Estas metodologias não são uniformes do ponto de vista teórico, apresentando diferentes estratégias e modelos de aplicação, trazendo vários benefícios e agregando desafios educacionais (PAIVA *et al.*, 2016).

A principal estratégia das metodologias ativas para promover a motivação discente é através da problematização. A partir do problema, o discente busca informações para solucionar o impasse e, acaba por promover seu desenvolvimento, uma vez que esta realização acontece em função da sua tomada de decisões (SCHMIDT, 1993).

Ainda assim, nesta metodologia, o professor conduz às aulas de forma que os estudantes sejam estimulados à crítica e reflexão, tendo o aluno como centro do processo. Nesta metodologia, é possível trabalhar o aprendizado de uma maneira mais participativa, uma vez que, sendo o aluno o centro da aprendizagem, a participação é maior, com mais fluidez. (KLAMMER E BALLIANA, 2017).

O professor, desde o princípio assume o papel de ensinar, com isso, formas convencionais e arcaicas de ensino aprendizagem vem sendo reprovados como uma abordagem didática ineficiente, refletindo na promoção do processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Para Bransford et al. (2000), centralizar o professor como única forma de conhecimento pode ser útil para transpor aprendizagem em um curto espaço de tempo, contudo, tal método de ensino estimula os estudantes a aprender superficialmente sem estar dinamicamente envolvidos.

As metodologias ativas, a aprendizagem é centralizada no estudante, no entanto, o professor precisa estar preparado para receber novas tecnologias e administrar recursos que irão colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015).

A Metodologia Ativa confronta o fazer pedagógico das salas de aulas atuais, onde o saber ainda é fragmentado, com avaliações que trabalham a

memorização. Nela, os alunos participam ativamente como sujeitos do processo, e percebem um maior comprometimento, retenção do conteúdo e interação entre eles e os conteúdos estudados.

Os objetivos da Metodologia Ativa é utilizar teoria do estilo de aprendizagem apresentado por Kolb para promover a aprendizagem a partir da autonomia dos alunos, com desenvolvimento em competências. É importante ressaltar que, para as instituições que desejam adotar, é preciso entender que exigem tempo e devem ser usadas de forma oportuna; é um processo gradativo de amadurecimento dos profissionais da educação, a instituição necessita fazer adaptações em sua rede física e principalmente, devem ser mescladas com outros métodos já utilizados. (KLAMMER E BALLIANA, 2017).

Seus fundamentos básicos são a cooperação, flexibilidade, iniciativa, envolvimento, participação, presença ativa e autonomia. As Metodologias Ativas colocam a aprendizagem baseada em problemas e vivências como o melhor método para trabalhar todos os seus fundamentos básicos. A aprendizagem baseada em aprendizagem vivencial através da resolução de problemas é um método que utiliza a prática do cotidiano para motivar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (VIEIRA JÚNIOR, 2019, p. 23).

Dessa forma, nós docentes conseguimos visualizar o progresso, o crescimento e principalmente uma aprendizagem significativa para os estudantes, utilizando as estratégias de aprendizagem baseada em problemas, projetos, utilizando as Metodologias Ativas como norteador da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivência é fator primordial para estabelecer as relações professor-aluno, assim como a autonomia e independência do discente pode ser colaborada pelas metodologias que o professor promove. É através da experiência concreta, ideias, e novas didáticas que o aluno vai se desenvolvendo para além da sala de aula, em mundo globalizado e digital.

Entender o processo de aprendizagem a partir das diferentes formas subjetivas é crucial para a melhoria do ensino e efetividade pedagógica. Cada pessoa possui formas semelhantes para aquisição do conhecimento e essas semelhanças decodificadas a partir de uma formação preestabelecidas. Essas interpretações são geradas a partir das particularidades pré-estabelecidas de cada sujeito.

Dessa forma, esse ensaio acadêmico expõe o contexto da sociedade atual, pensar sobre aprendizagem e metodologias ativas nos coloca frente ao vasto campo das diversidades, de suas competências e habilidades. Essa mesma diversidade possui particularidade que podem facilitar o processo de recepção do conhecimento.

Isto posto, concluímos que esta inserção nas diretrizes curriculares utilizando metodologias ativas a partir de estratégias de ensino e aprendizagem tem sido bem aceita pelos discentes, que consideram estas metodologias formativas mais dinâmicas, contextualizadoras e próximas com a vida real.

Concomitantemente, o docente deve estar apto a desenvolver tais atividades, buscando treinamentos e atualizações para alcançar o maior número de discentes, uma vez que não são todos que respondem da mesma forma e apresentam o mesmo interesse quando são retirados da zona de conforto convencional.

Portanto, fica evidente que a aplicação de metodologias ativas promove um vínculo melhor entre

docente e discente levando à um melhor desempenho acadêmico, porém ainda existem resistências quanto à utilização destas estratégias e cabe às instituições e suas equipes colaboradoras realizarem esta divulgação.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. Perceber, notar e aprender: uma visão conexionalista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. In: **Revista Virtual de Estudos da linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2013.

BORGES, T.S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**; nº 04, p. 119-143, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2007.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 6a ed. São Paulo: Ática; 1998.

KLAMMER, C.; BALLIANA, G. O uso de metodologias inovadoras, na universidade, por meio de tecnologias. **VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. PUCPR. Curitiba. Paraná. Agosto 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p255/anais.html?tipo=2>. Acesso em 19 de nov. 2020.

LÉVY, P; AUTHIER, M. **As árvores de conhecimentos**. Escuta, 2000.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna; 1995.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE Sobral**. 15:145-53, 2016.

PIMENTEL, A. A Teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, 2007, 12(2), 159-168. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2.pdf>.

Acesso em 19 de nov. 2020.

VIEIRA JUNIOR, N. **Estratégias de Ensino e Aprendizagem**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Arcos. 2019.

A INVISIBILIDADE DO
NEGRO NA SOCIEDADE
BRASILEIRA: uma análise da
crônica “ousadia”, de
Fernando Sabino, a partir de
uma perspectiva social

Rute
Barboza
da Silva³¹

Palavras-chave:

Fernando Sabino.
Crônica.
“Ousadia”.

RESUMO

A crônica é um gênero literário tipicamente brasileiro, que frequentemente aborda aspectos do cotidiano com humor e leveza. Não obstante, esse tipo de texto também pode tratar de problemas sociais, assumindo um tom mais sério. Exemplo disso é a crônica “Ousadia”, publicada por Fernando Sabino em 1967. Este artigo tem por objetivo desenvolver uma análise dessa crônica a partir de uma perspectiva social. Privilegiamos os elementos constitutivos do texto para mostrar de que modo a crônica faz um retrato da invisibilidade do negro na sociedade brasileira. Conclui-se que, a partir do retrato de um aparente mal entendido, a crônica de Sabino denuncia tensões raciais e de classe social muito presentes na sociedade brasileira.

³¹ Aluna especial no Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Rondônia-PPGML/UNIR e do Programa de pós-graduação em Estudos Literários - Universidade do Estado de Mato Grosso-PPGEL/UNEMAT. Especialista em Psicopedagogia (Uniron) e em Gestão Escolar (Uniron). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho. E-mail: rutebarboza70@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar uma crônica situada em um recorte temporal compreendido como contemporâneo. Desde os tempos das cavernas, o homem tem feito um registro da sua experiência. Entre as mais variadas expressões artísticas, a literatura se destaca como uma forma refletir sobre problemas que são comuns a toda a humanidade. Por isso, há milhares de anos, ela tem estado presente nas mais diversas culturas. Por meio dela, podemos enxergar o homem de um modo e sondar aspectos da sua essência. Trata-se, portanto, de um documento verbal da vida em curso. Podemos compreender a literatura como um depoimento vivo da movimentação humana por épocas e sociedades. Quando a escrita é colocada sob a forma de uma narrativa, um poema, um conto ou uma crônica, ela opera um processo de síntese. Segundo Cecília Meireles (1972),

A literatura nos mostra o homem com uma veracidade que as ciências não têm. Ela é um documento espontâneo da vida em trânsito. É o depoimento nativo, natural e autêntico. Quando um poeta canta é que nele se operou todo um processo de síntese: sua sensibilidade, sua personalidade recolhe os elementos esparsos do momento, da raça, da terra dos contextos sociais e espirituais; todo o complexo da vida, na receptividade ativa e criadora de um homem, pode produzir máquinas, ou leis, sistemas ou canções. Mas as canções parecem que vem muitos mais diretamente da origem à sua forma exterior, ou, então, talvez

abram mais facilmente passagem até as almas: porque por elas se aproximam distâncias, se compreendem as criaturas, e os povos se comunicam as suas dores e alegrias sempre semelhantes. (MEIRELES, 1972, p. 39).

Portanto, por meio da literatura, o homem expõe as suas vivências e os seus problemas ao longo dos tempos. Para Antonio Candido (1972), a literatura desempenha três funções: a psicológica, a formadora e a social. Na primeira função, a psicológica, “a produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade de ficção e fantasia, que de certo modo é coextensiva ao homem” (CANDIDO, 1972, p. 802). A propósito da segunda função, a formadora, o crítico (1999) afirma que a:

literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom e Belo, definidos conforme o sistema dos grupos dominantes para reforço da sua concepção de vida. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, traz em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, por que faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 804).

A terceira função, a social, possibilita ao indivíduo o reconhecimento da realidade que o cerca quando transporta para o mundo ficcional (CANDIDO, 1972). Para um leitor mais atento, a literatura, em suas diversas representações (narrativas, histórias, contos, poesias, crônicas etc.), possibilita-nos um contato com a existência

de fatos, com momentos históricos e de transição, com desejos e anseios transfigurados por meio da matéria verbal. A arte da escrita nos permite adentrar em um mundo edificado pelo autor. Olhar para a literatura é contextualizar o homem em sua trajetória e acompanhar as suas infinitas formas de se representar para o outro em tempos diferentes. O devido valor de uma literatura é, de fato, efetivado pela leitura, pelo olhar crítico e pela interpretação do leitor. Portanto, é importante frisar que, para um leitor comum, a literatura não é percebida com o mesmo olhar do meio acadêmico.

A partir dessas considerações, chegamos ao objeto deste artigo. Pretendemos, neste trabalho, a partir de uma perspectiva social, desenvolver uma análise da crônica “Ousadia”, publicada em 1987 pelo escritor mineiro Fernando Sabino. Privilegiamos os elementos constitutivos do texto para mostrar de que modo a crônica faz um retrato da invisibilidade do negro na sociedade brasileira. Muitas compreensões do que está posto no gênero crônica, aqui discutido, acabam por não se efetivar para o leitor não acadêmico, por ele não compreender, nas entrelinhas do texto, as nuances do que, de fato, o autor expõe. A discussão desse gênero, nos espaços acadêmicos tem-se fortalecido com o propósito de compreender as diversas formas de insatisfação, renúncia e resistência do homem em diversos espaços e organizações.

Martins (2010, p. 107) afirma que “É fato que a crônica merece um novo olhar e que muito se tem feito para devolver a ela a condição de literatura que lhe é própria”. Antonio Candido (1993) teve um papel importante nesse sentido ao dedicar um texto hoje célebre sobre a esse gênero – “A vida ao rés-do-chão”.

A crônica propõe um registo do ocorrido em um intervalo de tempo, servindo como registo de memória

do que já aconteceu. Tal característica marca os textos ao longo da história. Ela é, na maior parte das vezes, um texto pequeno no qual se podem apresentar pequenos relatos sobre temas muito variados. Gênero literário tipicamente brasileiro, que frequentemente aborda aspectos do cotidiano com humor e leveza, esse tipo de texto também pode tratar de problemas sociais, assumindo um tom mais sério.

O cronista faz descrições e comentários a partir da observação direta de fatos ou de situações com base em uma perspectiva marcada profundamente pela subjetividade. Com isso, o leitor pode sentir e interpretar nas entrelinhas da narrativa a profunda sensibilidade proposta pelo autor. Por isso, a crônica humaniza o cotidiano.

São infinitas as possibilidades de condução da narrativa e múltiplas possibilidades de leitura. As palavras estabelecem uma relação com o contexto e vai se criando uma ligação na produção do enredo, firmando a natureza literária da crônica. Com uma linguagem de muita subjetividade, a crônica se comporta como meio de ligação entre o que se apresenta de fato e o que se quer expressar. É preciso desmitificar uma falsa noção de que a crônica literária seria um gênero menor por ser um texto mais curto, publicado em jornal e, portanto, de consumo rápido.

A crônica contemporânea, tal qual o romance, a novela, o conto, o texto poético e as demais manifestações artísticas, exige um leitor participante no processo de observação do texto, sob o risco de este texto não se concretizar em sua totalidade no ato da leitura.

Diversas são as formas pelas quais o homem expressa seus sentimentos, anseios, frustrações, insatisfação, medos, resistência. A modernidade exige do homem a

otimização do tempo, a rápida interpretação do que está posto, a flexibilização da sua postura – em suma, uma interação social globalizada.

Consequentemente, muitas práticas artísticas caem em desuso com o passar dos anos. É notório que a escrita e a leitura foram ganhando novas formas e estruturas nos últimos tempos. As mais variadas *interfaces* foram proporcionando uma ampla comunicação e discussão entre pessoas, povos, épocas, gerações, períodos e interesses. Nesse contexto, a literatura se revela a mais expressiva criação artística do homem.

No jornalismo, a crônica ganha adesão por se materializar em textos curtos, rápidos de serem lidos e marcados por uma subjetividade que permite ao cronista fazer descrições e comentários a partir da observação direta de fatos ou situações sujeitos. Registrar o elemento circunstancial passa a ser o princípio básico desse gênero. Por sua vez, o leitor é o responsável pela interpretação, pela crítica e pelo julgamento da situação narrada. Assim, a crônica combina com o ambiente do jornal pela concisão; ao mesmo tempo, a magia e a poeticidade que marcam o texto literário recriam o cotidiano.

Por essas características e, principalmente, por sua brevidade, a crônica torna-se um gênero peculiar nos espaços acadêmicos. Pode-se afirmar que o tema da crônica é o cotidiano e as suas relações humanas. Desse modo, é equivocado considerar que o gênero seja um mero texto efêmero, acessório ou sem importância. Jorge de Sá (1987), em sua obra “A crônica”, afirma o seguinte sobre “A última crônica”, de Fernando Sabino:

A vida diária se torna mais digna de ser vivida quando a convivência com outras pessoas nos leva a olhar para fora de nós

mesmos, descobrindo a beleza do outro, ainda que expressa de forma simplória, quase ingênua, mas sempre numa dimensão que ultrapassa os limites do egocentrismo. Assim, quando o cronista fala de si mesmo – como vimos em Rubem Braga –, é a vida que está sendo focalizada por uma câmara disposta a alcançar um amplo raio de ação. (SÁ, 1987, p. 22).

A CRÔNICA COMO GÊNERO LITERÁRIO

Segundo Sá (1987, p. 10), como o jornal, a “crônica, nasce, cresce, envelhece morre em vinte e quatro horas”. Essa veia jornalística caracteriza-se pela fugacidade e apresenta um traço popular que se opõe ao caráter elitista de certos gêneros literários. Por isso, a crítica, em geral, considera a crônica um gênero menor. Para Sá (1987), no Brasil, a crônica surgiu com Pêro Vaz de Caminha, o escrivão português da armada de Pedro Álvares Cabral que retratou ao rei D. Manuel a invasão das terras brasileiras pelos portugueses. De modo subjetivo, Caminha conta como eram os índios e os seus costumes, retratando um momento de confronto entre a cultura europeia e a cultura indígena e, com isso, colocando em prática uma visão mais de cronista do que a de um historiador. De fato, o registro do elemento circunstancial passa a ser o princípio básico da crônica a partir de Caminha.

No rodapé da página de jornal, a crônica era o folhetim – pequenos textos, artigos, ensaios, poemas, tudo que pudesse informar os leitores sobre os acontecimentos de um dado dia ou de uma dada semana (SÁ, 1987). Na medida em que desvendavam o real a partir de uma

perspectiva subjetiva, os cronistas impuseram ao texto jornalístico uma nova sintaxe, dando-lhe uma roupagem mais literária. Depois, esse tipo de texto foi ganhando um tom mais ainda mais leve e bem-humorado, foi encurtando de tamanho até chegar ao modelo atual. Por essa simplicidade e despreensão, a crônica consegue ser insinuante e reveladora. Assim, acaba como que transformando, segundo Candido (1993, p. 24), “a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade possa ser maior do que ela própria pensava”.

A crônica pode tratar de qualquer tema, aleatoriamente escolhido por seu autor. Tal escolha pode transportá-lo da realidade vivida para a realidade enunciada. Até mesmo a falta de um assunto torna-se crônica; basta que o cronista tenha habilidades para assim fazê-lo. Aleatórios e assistemáticos, os temas recorrentes retratam o cotidiano, o banal e, por meio dessa repetição, explicitam a própria essência estilística da crônica. Trata-se de um gênero discursivo que mescla a tipologia narrativa com trechos reflexivos e, em alguns casos, argumentativos. A linguagem costuma ser leve, marcada pela coloquialidade. Cada cronista tem seu estilo próprio no uso das palavras. Conforme já afirmado, os temas comuns a esse gênero são os mais variados possíveis. Qualquer assunto cotidiano pode ser motivo de crônica. Escritores brasileiros como Machado de Assis, Lima Barreto e Clarice Lispector foram renomados cronista em seus tempos.

Por ser um gênero nascido na cidade, é comum que tudo que ocorra no ambiente urbano passe a ser escrito sob forma de crônica. Existem diversos tipos de crônicas: as narrativas, jornalísticas e as poéticas, que fletam com o literário. Para produzir uma boa crônica, é

necessário, antes de qualquer coisa, ser um bom observador da vida cotidiana das cidades. Estar atento ao entorno e a tudo que se faz ali presente. Ser perspicaz, racional e crítico na observação da realidade e propor uma perspectiva inusitada são estratégias comuns nos melhores cronistas.

Além disso, o gênero possui uma estreita relação com o tempo. A etimologia da palavra “crônica” tem origem em Cromos, o deus do tempo na mitologia grega. Cromos ocupava o lugar de vilão: ele traiu os pais Urano e Gaia e se casou com a irmã Reia, a fim de ocupar o trono no Olímpio. Recebeu, então, um castigo de seus pais: os seus próprios filhos o venceriam. Para que o castigo não se cumprisse, Cronos devora a sua prole logo depois do nascimento. Reia engana Cronos dando-lhe uma pedra para comer no lugar de um dos filhos. Assim, Zeus é poupado da morte e, tempos depois, dá uma droga ao pai e o faz vomitar todos os filhos devorados, os quais, unidos, derrotam o pai depois de uma sangrenta guerra (BENDER; LAURITO, 1993). O tempo relatado, o tempo cronológico-linear e o tempo escatológico serviram de referências aos cronistas que relatavam os efeitos históricos.

Essa importância dada ao tempo nos leva até Platão, que dedicou os seus estudos a definir a imagem móvel da eternidade. Aristóteles também o conceituava como “o número de movimentos segundo o antes e o depois”. Ambos os filósofos – Aristóteles e Platão – associavam a ideia de tempo à de movimento, ao que se passa entre um período, um intervalo. Na crônica, permanece a ideia de registrar o ocorrido em um intervalo de tempo e, por isso, ela pode servir como memória do que se passou, como se sucederam os acontecimentos. Tal característica marca esses textos produzidos ao longo da história.

Além disso, existem diversos tipos de crônica: narrativa, jornalística, dissertativa, narrativa-descritiva, humorística, lírica, poética. Cada tipo como se apresenta com as suas especificidades, atendendo à necessidade para qual foi criada. A crônica “Ousadia”, aqui analisada, enquadra-se nas características de uma crônica jornalística. Pretende-se analisar as suas nuances. Nesse tipo de crônica, são frequentes as seguintes características: fidelidade ao cotidiano, ao aqui e ao agora, captação dos estados emergentes da psicologia coletiva, crítica social, apreciação irônica dos acontecimentos, fala coloquial e fala despreocupada, sem maiores consequências.

A CRÔNICA “OUSADIA”

Conforme já adiantado, a crônica analisada neste artigo é a que tem por título “Ousadia”, publicada em 1967 por Fernando Sabino. A seguir, reproduzimos esse texto na íntegra.

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

– A sua passagem já está paga – disse o motorista.

– Paga por quem?

– Esse cavalheiro aí.

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

– É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.

– Mas já está paga...

– Faça o favor de receber! – Insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem

alto para que o homem ouvisse: – Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faço questão que o senhor receba minha passagem. O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignação pelo homem. Foi seguindo pela rua, sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, e pôs-se a bater aflita:

– Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura:

– Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão.

Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

– Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

– Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

– Marcelo? Que Marcelo? – a moça se voltou surpreendida.

– Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha: – É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não o reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:

– A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia... (SABINO, 1967, p. 40).

ANÁLISE DA CRÔNICA “OUSADIA”

Na literatura, cada palavra tem muita importância e exige um olhar minucioso. O título da crônica em questão já evidencia uma situação anormal: “ousadia”. Que tipo de ações estão implicadas nessa palavra? Podemos listar: atrevimento, petulância, abuso, bravura, desembaraço. Portanto, com uma simples palavra, o autor leva o leitor a conjecturar várias situações a respeito da narrativa que está por vir.

Da leitura da crônica, pode-se perceber a presença de um narrador, o sujeito da enunciação e um observador-personagem (a moça); os acontecimentos são apresentados predominantemente segundo o ponto de vista da personagem principal, a moça. O leitor vai tomando conhecimento da realidade vivida segundo a percepção dela. Destaca-se, em um primeiro momento, um narrador onisciente – o leitor é induzido pela personagem central da história. Na primeira linha do texto, há uma declaração, um estado de satisfação: “a moça ia no ônibus muito contente desta vida”. Essa satisfação, esse equilíbrio não

duram muito. A iminência do desequilíbrio pode ser percebida no tempo verbal “ir”, usado no pretérito imperfeito, o que evidencia uma fragilidade desse quadro satisfatório e, portanto, revela a proximidade de uma ruptura. Isso também é evidenciado pela contraposição, ainda na primeira linha, na oração coordenada introduzida pela conjunção adversativa “mas”, indicando o fato responsável pelo rompimento desse estado inicial.

O contraste se faz sentir, de forma profunda, ao se observar o sintagma “muito contente”. O superlativo acentua a oposição diante da contrariedade: “A sua passagem já está paga”. Nessa frase, a estrutura (“já está paga”) registra ação consumada. A primeira leitura da moça em relação à expressão do motorista foi certamente determinante para o comportamento hostil. Essa hostilidade da moça marca a próxima cena, na qual se enuncia uma dúvida ou hesitação: “Paga por quem?”. As respostas a seguir a tal indignação abrem possibilidades de investigar as pistas fornecidas pelo narrador na construção do enredo. Na quarta linha, lemos: “Esse cavalheiro aí”. A palavra “cavalheiro” indica gentileza e o adverbio “aí” aponta a distância física e emocional entre o sujeito e a moça. Na oração “E apontou mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus e aguardava com um sorriso junto a calçada” (linha 5, a expressão “mulato bem vestido” coloca em evidência uma situação de segregação. O personagem estava bem vestido e mesmo assim é visto como o diferente, o apartado dos demais sujeitos naquele ambiente. O substantivo “mulato” sugere uma postura discriminatória (sabemos que a discriminação é o pré-julgamento, pré-conceito). Assim, o leitor é levado a testemunhar, no texto, uma situação de preconceito ao indivíduo negro na sociedade brasileira.

Na sétima linha da narrativa, lemos: “É algum engano, eu não conheço esse homem”. Na fala da moça, há dúvida e desconfiança. No trecho “falando bem alto para que o homem ouvisse”, há demonstração de hostilidade ao sujeito. Em “O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo”, temos uma tensão emocional do motorista. “Saltou” e “passou fuzilando” deixam evidente o carácter desmedido de sua reação emocional. “Foi andando pela rua sem olha para ele”, “arriscou numa espiada”: estes trechos indicam que, mesmo estando na presença da moça, esta não pode lhe ver, pois ela não o tem como pessoa do seu meio. A crônica retrata, assim, um tratamento de invisibilidade a que o negro é submetido no Brasil. Em “Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo”, chama a atenção a utilização da forma verbal “ousar”. Na visão da moça, há uma gesto errado por parte do homem em “ousar” pagar a passagem dela – trata-se de um atrevimento de alguém que não soube respeitar os limites, as barreiras de classe social; já ela “ousar” enfrentá-lo já em casa e na presença dos pais é um ato coragem (associação positiva).

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A crônica “Ousadia”, de Fernando Sabino (1967), retrata um episódio cotidiano de discriminação racial. Há uma oposição entre a protagonista, personagem que podemos supor ser branca e de classe social média ou média alta (anda de transporte público, mas tem empregada em casa), e um “mulato”. Podemos considerar as diferentes interpretações no decorrer da narrativa. Da perspectiva de Marcelo, o “mulato”, um gesto inicial, que para ele é apenas de gentileza, é visto com hostilidade pela moça. Quando ela reconhece quem é Marcelo se desculpa

pelo seu equívoco, a moça não elimina, no entanto, a evidência do seu ato discriminatório; pelo contrário, torna-o mais evidente. Nessa curta narrativa, estão presentes tensões raciais e de classe social tão comuns no Brasil.

Durante a narrativa podemos identificar dois equívocos que evidenciam discriminação. O primeiro ligado ao fato de a moça sequer supor que um gesto de gentileza ou amabilidade pudesse vir daquele sujeito “mulato”; o segundo por essa personagem não se lembrar de Marcelo, apesar de ele ser noivo da empregada e já ter trabalhado para a família. Isso indica uma inviabilização do negro no espaço daquela família. Ele próprio se culpabiliza pelo gesto: “foi muita ousadia”, como que reconhecendo o seu lugar naquele ambiente. A narrativa vem recheada de elementos que desvelam que, por trás de pequenos equívocos, escondem-se, na verdade, preconceitos e tensões de classe. Marcelo e a moça, que permanece não nomeada durante a narrativa, habitam mundos muito diferentes, que, embora se entrecruzem, devem permanecer estanques, sob pena de se gerarem desconfortos e constrangimentos. Conclui-se que, a partir do retrato de um aparente mal entendido, a crônica de Sabino denuncia tensões raciais e de classe social muito presentes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BENDER, F. C.; LAURITO, I. B. **Crônica**: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

CANDIDO, A. A literatura e formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo, SBPC, 24 (9), set. 1972.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. *In*: CANDIDO, A. **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

- FAVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, Edusp, 1989.
- GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1973.
- MARTINS, P. R. Revisitando a crônica brasileira: a condição do cronista. **Estação Literária**, Londrina, Vagão-volume 6, p. 107-114, dez. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/218717624/EL6Art12>. Acesso em: 09 out. 2020.
- MEIRELES, C. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1972.
- SÁ, J. de. **A crônica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- SABINO, F. Ousadia. *In*: **A mulher do vizinho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1967.

INTERAÇÕES
VERBAIS DE
CARÁTER AGRESSIVO
EM COMENTÁRIOS
NO YOUTUBE:
uma análise através da
linguística de corpus

Viviane Carlos
de Oliveira
Tavares Campos

Deise Leite
Bittencourt
Friedrich

Marcos Roberto
Machado

Sonia Regina
Nascimento
Horn

Palavras-chave:

*Interações verbais,
língua agressiva,
comentários
eletrônicos,
análise do discurso,
linguística de corpus.*

RESUMO

Este artigo pretende investigar, por meio de pesquisa linguística baseada em corpus e mediada por computador, comentários do vídeo da entrevista do General Leônidas Pires ao repórter Geneton Moraes, da Rede Globo, publicado em 2013, a fim de compreender de que maneira se dão as interações verbais de caráter agressivo, em comentários eletrônicos no YouTube e, ainda, se as categorias de impolidez propostas por Bousfield (2008) dão conta deste fenômeno no referido ambiente virtual. Os resultados apontam para a produtividade e praticidade do modelo proposto além da compreensão de outras questões relativas à interação desses usuários de forma verbal agressiva com padrões previstos de impolidez.

INTRODUÇÃO

As mídias sociais vêm apresentando crescimento substancial a cada ano, incluindo a mídia audiovisual por meio da plataforma do YouTube, que disponibiliza uma diversidade de conteúdos que podem agradar e desagradar a qualquer tipo de usuário. A linguagem utilizada em mídias digitais tem sido alvo de recentes estudos na área da Linguística, já que compreende grande parte das interações sociais da atualidade. E, numa sinergia importante para a Linguística, novas formas de interação despertam novos modelos linguísticos a serem estudados.

Em especial, os comentários eletrônicos, como meio de expressão livre de opinião, revelam-se importante material para análise linguística. Apesar de serem textos opinativos em que os usuários expressam livremente seus pontos de vista em relação ao conteúdo do vídeo postado, os comentários obedecem aos princípios e regras próprios e parecem apresentar uma regulação que é passível de estudo. A suposta liberdade exercida pelos locutores nos comentários de vídeos revela uma alta frequência de linguagem agressiva ou impolida, o que nos interessa neste estudo.

Alguns autores ocuparam-se de análises linguísticas sobre a impolidez e as estratégias que os falantes dispõem para exercer a agressividade através do uso da linguagem. Estudos como os de Goffman (1971) sobre o conceito de face e suas ameaças, Brown e Levinson (1987) sobre o conceito de polidez e Culpeper (1996,2005), que propunha a apresentação de estratégias de impolidez positiva e negativa, foram fundamentais para o percurso teórico estabelecido até aqui no que diz respeito à agressividade verbal. Entretanto, é Derek Bousfield (2008)

que, baseado nos estudos anteriores, avança na direção de firmar categorias que ultrapassam a noção de impolidez como contrário da polidez, tratando o termo em sua própria concepção. O autor argumenta, em particular, que uma teoria de impolidez deveria focar na comunicação da própria impolidez, não apenas na interpretação e percepção dela, já que segundo ele, os discursos polêmicos não são marginais, mas sim centrais na linguagem em uso.

No que diz respeito a meios eletrônicos de interação, Herring (1993) desenvolveu o primeiro trabalho sobre a relação entre linguagem e agressividade *online* e destaca a internet como um local de massiva presença de violência verbal. Mais tarde, Amossy (2011) observa em seus estudos que o uso da linguagem hostil não é exclusividade da internet, mas uma característica humana em geral, que se transporta para o meio virtual já que lá se dão boa parte das interações humanas hoje em dia. A autora evidencia em seus estudos que o comportamento agressivo verbal não é livre da regência de regras, mas segue padrões linguísticos.

A escassez de trabalhos descritivos sobre violência verbal em seção de comentários *online* chama a atenção diante da grande frequência da prática de agressividade verbal na Internet. Balocco e Shepherd (2017), utilizam-se de comentários eletrônicos para analisar a violência verbal em sites de jornais, a partir do estudo de instâncias de *flaming*, e apontam para a produtividade da aplicação das categorias de Bousfield (2008) neste tipo de análise. Entretanto, não foram encontradas pesquisas que se utilizassem de comentários no YouTube.

Neste sentido, nossa pesquisa objetiva preencher esta lacuna e colaborar com os estudos linguísticos sobre agressividade verbal, utilizando-se de comentários do vídeo da entrevista do General Leônidas Pires ao repórter

Geneton Moraes da Rede Globo publicado no ano de 2013. Pretende-se compreender se a aplicação das categorias de impolidez propostas por Bousfield (2008) mostra-se produtiva na compreensão do comportamento agressivo de natureza verbal neste tipo de interação. A análise aqui apresentada é baseada em *corpus* e mediada por computador. A pesquisa é qualitativa e quantitativa uma vez que se utiliza dos dados gerados pelo programa para uma análise mais detalhada das manifestações agressivas.

Diante deste cenário propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se configura a interação em seção de comentários de vídeos políticos no YouTube?
- De que maneira a agressividade verbal presente nesta interação se caracteriza?
- As categorias existentes dão conta do fenômeno?

A fim de buscar responder a essas perguntas, o artigo inicia com uma breve revisão teórica sobre agressividade verbal ou impolidez, destacando as categorias propostas por Bousfield (2008). Em seguida, são feitas algumas considerações teóricas sobre comentários eletrônicos como um gênero textual. Prossegue-se com a descrição do corpus analisado, a apresentação dos passos metodológicos e a análise dos dados. Por último, traremos algumas considerações finais que possam nos ajudar a iluminar o problema da nossa pesquisa.

AGRESSIVIDADE VERBAL

Bousfield (2008) apoia-se no conceito de ‘face’ desenvolvido por Goffman (1971) para iniciar seus estudos de impolidez. As estratégias de impolidez seriam uma forma de potencializar a ameaça à face, sendo os atos de

ameaça à face, atos agressivos, gratuitos e polêmicos, produzidos de forma intencional. Para o linguista, os atos impolidos podem ser diretos (explícitos) ou indiretos, mas sempre intencionais.

No que diz respeito à natureza interativa da linguagem, Bousfield (2008) assume que para que haja impolidez o interlocutor precisa perceber e entender que houve uma intenção do locutor de ofender, ou seja, causar dano à sua face. Por isso, o autor tomou como base o conceito de 'norma social', para olhar para a forma como os leigos compreendem as regras de conduta social e como essas estratégias se dão na prática.

Bousfield (2008) acompanha ainda Culpeper na proposição de duas condições necessárias à agressividade verbal: a) Linguagem em conflito com as expectativas; e b) produção de consequências emocionais negativas no interlocutor. Neste sentido, o autor afirma que a percepção da ofensa vai depender do contexto em que ela se dá, podendo um mesmo texto ser agressivo em um contexto e não em outro, assim como um texto ser agressivo para uma pessoa e não para outra.

Como fruto de sua análise sobre impolidez na interação, Bousfield (2008) esboçou estratégias de impolidez construídas a partir do trabalho de Culpeper (1996, 2005) que precedia o seu. Bousfield (2008), entretanto, rejeita a distinção de impolidez positiva versus negativa cunhada por Brown e Levinson (1987), já que compreende que estes tipos de impolidez nunca ocorreriam de forma isolada e sim combinada. O autor prefere, então, reter apenas a ideia de impolidez explícita (*on record*) e indireta (*off record*). Impolidez e falsa polidez (sarcasmo) são contrastadas com impolidez irônica (*banter*).

O quadro abaixo demonstra as categorias estabelecidas por Bousfield (2008) e detalha as estratégias

utilizadas na construção do discurso agressivo. As categorias foram numeradas por nós à esquerda, apenas para efeito de facilitar a compreensão da posterior análise.

Quadro 1: Modelo de Bousfield (2008) baseado em Culpeper (1996, 2005)

Estratégias de Impolidez Explícita (“on record impoliteness”)
Desdenhe, despreze o outro: ataque a face positiva do interlocutor, em seu desejo de ser aprovado
Dissocie-se do outro; negue associação ou terreno em comum com o outro; evite aproximar-se (Culpeper 1996:357)
Demonstre falta de interesse, de consideração, de empatia (adaptado de Culpeper 1996:357)
Use marcadores de identidade não apropriados (Culpeper 1996:357); por exemplo, use título e sobrenome quando tratar-se de uma relação de proximidade, ou um apelido, quando tratar-se de uma relação de distância
Busque o desentendimento / evite o entendimento (evite concordar com o ponto de vista do outro) (Culpeper 1996:357)
Use linguagem tabu: xingue, ou use linguagem abusiva ou profana (ou termos ofensivos) (Culpeper 1996:358)
Ameace/amedronte: instile a crença de que pode ocorrer uma ação prejudicial ao outro (Culpeper 1996:358)
Condescenda, despreze ou ridicularize – enfatize o seu poder relativo. Use diminutivos para referência ao outro; não leve o outro a sério (Culpeper 1996:358)
Associe, explicitamente, o interlocutor a algum aspecto negativo – personalize, use os pronomes ‘eu’ e ‘você’ (Culpeper 1996:358)
Estratégias de Impolidez Indireta (“off record impoliteness”)
Sarcasmo/falsa polidez: use estratégias de polidez insinceras (Culpeper 1996:356, e também Culpeper 2005)
Retenha a polidez (“withholding politeness”): Mantenha-se em silêncio ou deixe de agir em situação em que o trabalho de face é esperado (Culpeper 1996:357)

Fonte: Balocco e Shepherd (2017)

Este trabalho propõe-se a aplicar as categorias do Modelo de Bousfield a um *corpus* de comentários *online* que será descrito mais tarde. Interessa-nos investigar se as categorias por ele propostas dão conta do fenômeno de agressividade verbal que se dá no ambiente virtual YouTube na seção de comentários dos usuários.

COMENTÁRIOS ELETRÔNICOS NO YOUTUBE

As transformações advindas do uso da Internet lançaram novos desafios sobre a compreensão de todas as esferas da vida. No que diz respeito ao uso de linguagem, as rápidas mudanças e novas formas de interação entre pessoas ampliaram as discussões sobre conceitos linguísticos, como por exemplo, o de gênero textual. Embora sejam variadas as opiniões de autores diversos sobre gêneros eletrônicos e seu funcionamento, algumas considerações podem ser feitas para clarificar a linha de pensamento a que nos filiamos. O foco deste trabalho está nos comentários eletrônicos de vídeos no YouTube. Sendo assim, vamos apresentar breves observações sobre o assunto.

Embora haja grande discussão sobre o fato de comentários eletrônicos serem um novo gênero ou uma transformação de gêneros já existentes, é possível afirmar que esses textos possuem uma regulação própria e propósito social definido. No tocante ao Facebook, por exemplo, Silva (2015) verifica em sua pesquisa que os comentários ali postados apresentam um encadeamento de sequência argumentativa, cuja regularidade pode ser estudada. Contudo, a ideia de que os gêneros textuais se modificam por serem um fenômeno histórico e vinculado à vida cultural e social, maleável e dinâmico, é também aplicável aos comentários eletrônicos.

No cenário do YouTube, Burgess e Green (2009) ressaltam as múltiplas formas de interação possíveis na plataforma. Tanto aqueles que postam vídeos, como os que ‘curtem’, compartilham ou comentam, todos são participantes da interação.

Em especial, comentários são um convite ao debate, a discussões, uma vez que se observa que muitos

comentários se referem a outros comentários e não apenas ao vídeo postado. Da mesma maneira, comentários fazem referência a outros vídeos e até mesmo apresentam links ou imagens.

O estudo de comentários eletrônicos remete a uma abordagem polifônica do discurso, que demonstra seu potencial dialógico e conversacional, em oposição a um formato fechado e monológico (BRAIT, 2009).

A relevância dos comentários na plataforma fica evidente uma vez que há muito mais pessoas que comentam vídeos postados do que pessoas que postam vídeos. Além disso, a quantidade de comentários é um critério de avaliação do engajamento do público com a postagem.

No que se refere à agressividade verbal em comentários eletrônicos, Lange (2007) afirma que os usuários de YouTube mais engajados dirigem diretamente comentários negativos e de ódio através de suas postagens, já que muitos veem isso como parte possivelmente inerente ao gênero. Esse caráter conversacional distingue as ações de engajamento que preconizam conteúdo criado pelo usuário daquelas meramente institucionais.

A autora explica que lidar com os comentaristas negativos e pessoalmente ofensivos já faz parte da experiência do YouTube para aqueles que utilizam a plataforma como uma rede social. É algo que os *YouTubers* aceitam como parte do jogo, um mal necessário para usufruir do que o YouTube tem de bom. Burgess e Green (2009) reconhecem que de certa forma, as práticas comunicativas aparentemente antissociais daqueles que postam comentários agressivos parecem já ter se tornado normalizadas no sistema cultural do YouTube, pelo menos para os vídeos mais populares.

CORPUS DE ANÁLISE E METODOLOGIA

Com o intuito de compreender de que maneira se dão as interações agressivas verbais agressivas em comentários eletrônicos no YouTube e, ainda, se as categorias de impolidez propostas por Bousfield (2008) dão conta deste fenômeno de agressividade verbal no referido ambiente virtual, interessa-nos investigar, por meio de pesquisa linguística em análise do discurso, baseada em *corpus* e mediada por computador, comentários de usuários sobre um vídeo de conteúdo político postado nesta plataforma de compartilhamento de vídeos.

O *corpus* de análise se constitui de comentários do vídeo da entrevista do General Leônidas Pires ao repórter Geneton Moraes, da Rede Globo, publicado no ano de 2013, que encontra-se disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=7HVgmKpumZo&t=166s>. A coleta totalizou 1006 comentários postados até o dia 29.10.2018, que foram organizados do mais recente para o menos recente. Embora tenha sido feito um levantamento anacrônico dos comentários desde a data de postagem do vídeo, o recorte para a produção do corpus específico desta pesquisa se deu pelo ano da postagem de comentários, a saber, foram analisados apenas os comentários do ano de 2018, totalizando 585 comentários.

A opção de recorte para produção do *corpus* a ser analisado partiu da observação de que apesar de o vídeo ter sido postado em 2013, houve um aumento significativo de comentários no ano de 2018, 5 anos após a postagem do vídeo, e de que a imensa maioria dos comentários do ano de 2018 demonstraram agressividade verbal.

A metodologia de pesquisa empregada iniciou-se pelo arquivamento dos comentários eletrônicos em lotes distintos de acordo com o ano de postagem. Em seguida,

procedemos a etiquetagem dos arquivos a fim de promover anonimização dos usuários que postaram os comentários, separando seus nomes para que não fossem analisados pelo programa de computador. Assim preparado o *corpus*, os dados foram inseridos no programa WordSmith Tools, versão 6.0, que é um pacote de software para linguistas, em particular para o trabalho no campo da linguística de *corpus*. Esta coleção de módulos permite pesquisar padrões em um idioma, sendo um valioso instrumento para análise do discurso, aliado à análise qualitativa.

ANÁLISE

A análise dos comentários iniciou-se com um estudo anacrônico, ou seja, uma contagem de 5 anos de comentários coletados do YouTube. Levando em conta o número de comentários, o total de palavras utilizadas nos comentários e a variedade de palavras diferentes, observa-se um aumento no ano de 2018, tendo a quantidade de comentários aumentado 103% em relação a soma de todos os anos anteriores. Entretanto, a média de palavras por comentário não atingiu seu ápice em 2018, sendo maior nos anos de 2014 e 2015. Os quadros e gráficos abaixo, produzidos a partir do programa, nos ajudam a visualizar estes números.

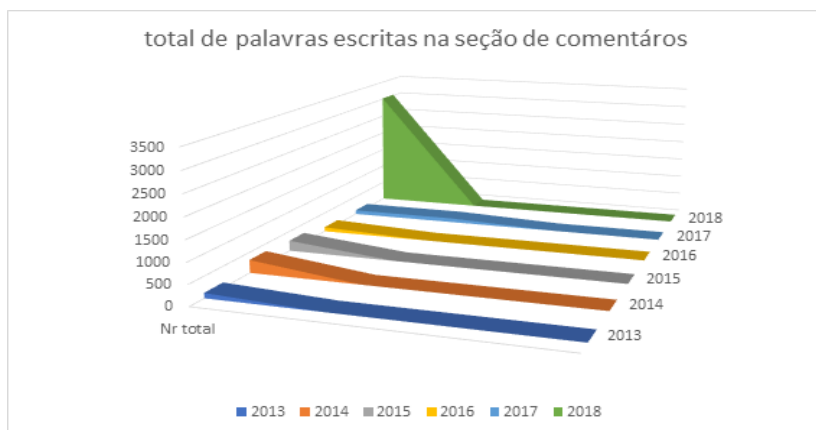
Quadro 2: Tabela de quantidade total de palavras e quantidade palavras diferentes por ano.

	Total palavras	de	Palavras diferentes
2013	162		126
2014	493		318

2015	406	261
2016	155	110
2017	135	105
2018	14.031	3.023

Fonte: a autora

Quadro 3: Gráfico de quantidade de palavras na seção de comentários por ano.



Fonte: a autora

Quadro 4: Tabela de Quantidade de comentários e média de palavras por comentário por ano.

Ano	Comentários	Média de palavras por comentário
2013	10	16.2
2014	19	25.9
2015	15	27
2016	11	14

2017	10	13.5
2018	585	23.9

Fonte: a autora

A análise dos números por ano, nos levou a uma investigação mais detalhada dos comentários do ano de 2018. Uma rápida olhada nos dados nos fez perceber que os comentários refletiam a forte polarização política vivida no Brasil na segunda metade do ano de 2018 por ocasião das eleições presidenciais. O cenário político da época era bastante conturbado e as discussões políticas polarizadas entre “esquerda” e “direita” eram frequentes em todas as esferas de interação social, desde as filas dos bancos e supermercados até os ambientes mais formais, envolvendo toda a população brasileira nos acalorados debates. A internet, mais do que nunca, mostrou-se como o lugar de liberdade de expressão política onde os embates entre os dois grupos deram o tom das eleições daquele momento.

O fato de um dos candidatos ser um ex-militar, provocou um ressurgimento das discussões sobre o período dos militares no poder no Brasil, período este que ainda provoca divergências entre os que dele tem saudades e os que repudiam tal época. Percebemos então, que este era o tom dos comentários do vídeo da entrevista. Uma retomada acalorada da discussão sobre o período do regime militar no Brasil. A mesma agressividade percebida nas interações diárias aparecia fortemente nos comentários eletrônicos. Percebendo que a maioria dos comentários da referida entrevista estavam diretamente ligados à pessoa do jornalista e à pessoa do General entrevistado, procedemos então a pesquisa de palavras no WordSmith.

Inicialmente foi produzido um relatório de lista de palavras que indica a frequência de cada palavra diferente no corpus analisado, conforme segue no quadro abaixo.

Quadro 5: Lista de Palavras

Word	Freq.	%	Texts	Word	Freq.	%	Texts	Word	Freq.	%	Texts
1 O	502	3,24	6	31 AS	71	0,46	4	61 PRA	41	0,26	3
2 QUE	454	2,93	6	32 TEM	67	0,43	4	62 TER	41	0,26	3
3 E	439	2,83	5	33 COMUNISTA	63	0,41	4	63 ISSO	40	0,26	2
4 A	424	2,73	6	34 DOS	61	0,39	5	64 REGIME	40	0,26	4
5 DE	422	2,72	5	35 SÓ	61	0,39	4	65 HISTÓRIA	39	0,25	4
6 NÃO	261	1,68	5	36 QUEM	57	0,37	4	66 ESSA	37	0,24	3
7 OS	237	1,53	5	37 BRASILEIRO	56	0,36	5	67 EU	37	0,24	2
8 DO	199	1,28	6	38 MAIS	56	0,36	3	68 GUERRA	37	0,24	4
9 GENERAL	198	1,28	5	39 JORNALISTA	55	0,35	3	69 TUDO	37	0,24	4
10 É	183	1,18	6	40 PAÍS	55	0,35	4	70 DEUS	34	0,22	3
11 UM	157	1,01	6	41 AO	53	0,34	4	71 FORAM	33	0,21	4
12 DA	146	0,94	6	42 DITADURA	52	0,34	2	72 GRANDE	33	0,21	4
13 #	134	0,86	4	43 ESTÁ	52	0,34	4	73 OU	33	0,21	4
14 BRASIL	131	0,84	6	44 NOS	52	0,34	4	74 ELE	32	0,21	3
15 SE	124	0,8	4	45 LEÔNIDAS	51	0,33	3	75 MÍDIA	31	0,2	3
16 NO	114	0,73	4	46 MUITO	51	0,33	5	76 PELA	31	0,2	2
17 MILITARES	111	0,72	6	47 TODOS	51	0,33	3	77 REPÓRTER	31	0,2	4
18 EM	108	0,7	5	48 COMUNISMO	50	0,32	4	78 SEMPRE	31	0,2	3
19 POR	105	0,68	3	49 SER	49	0,32	4	79 AINDA	30	0,19	3
20 PARA	100	0,64	4	50 SÃO	48	0,31	4	80 BOLSONARO	29	0,19	1
21 COMO	90	0,58	5	51 VERDADE	48	0,31	3	81 MAS	29	0,19	2
22 FOI	88	0,57	5	52 ELES	47	0,3	1	82 VAI	29	0,19	3
23 HOJE	88	0,57	5	53 ESSES	45	0,29	5	83 NOSSO	28	0,18	2
24 COM	83	0,53	5	54 ERA	44	0,28	3	84 Q	28	0,18	2
25 UMA	81	0,52	3	55 PARABÉNS	44	0,28	5	85 TORTURA	28	0,18	2
26 COMUNISTAS	80	0,52	4	56 ESQUERDA	43	0,28	2	86 DAS	27	0,17	3
27 EXÉRCITO	79	0,51	4	57 OBRIGADO	43	0,28	4	87 FORÇAS	27	0,17	2
28 MILITAR	76	0,49	4	58 AOS	41	0,26	3	88 JÁ	27	0,17	5
29 NA	74	0,48	4	59 GLOBO	41	0,26	3	89 NUNCA	27	0,17	2
30 ESSE	73	0,47	5	60 POVO	41	0,26	2	90 TODO	27	0,17	4

Fonte: a autora

BUSCA PELAS PALAVRAS JORNALISTA E REPÓRTER

Excetuando as palavras funcionais como pronomes, artigos e preposições, que normalmente ocupam os primeiros lugares na frequência em qualquer discurso, as palavras lexicais significativas mais recorrentes nos comentários são GENERAL, BRASIL, MILITARES, COMUNISTAS, DITADURA, ESQUERDA. A própria ocorrência destas palavras já nos indica uma polarização. Continuando a observação da lista, constata-se que a soma da ocorrência das palavras JORNALISTA e REPÓRTER, do mesmo campo semântico, resulta em 86 instâncias, vindo a ocupar as primeiras posições em ocorrência de palavras significativas.

Interessados em estudar a agressividade verbal, buscamos então produzir um relatório de palavras associadas às palavras JORNALISTA e REPÓRTER, de modo que fosse possível perceber se havia uma tendência à ofensa pessoal à pessoa do entrevistador. Seguem abaixo parte destes relatórios de busca de palavras para ilustrar a busca que foi feita.

Quadro 6: Lista de concordâncias da palavra repórter

guerreiros como o General Leônidas.? 1 Joseineide Gostel o general caló a boca do repórter?. 1 Gestiel Martins Muito obgo general, por ter evitado os comunistas
 , meu comandante de tropa tenente carlos, eita tempo bom !!? marcos b este repórter bem que podia , interrogar a Dilma, e todos os seus comparsas , usando o
 pela universidade e pela escola. Já sim está cheio de subversivos.? Celilda Conceicao Repórter comunista de carteirinha... Parabeeens General!!! Estrepa a cara desses
 , vgarice de primeira ensinada em todas escolas e faculdades do Brasil, qual repórter da grande mídia não é COMUNA? Nem falame esse nome não é a toa, todo
 . hit.m? 5 x 1 Esse repórter deve ser filho ou alguma coisa da Mirian leião kkk?. 3 silva general devia ter
 frouxos? MALLU ENTRE OS 10 MINUTOS E 10 E 15 SEGUNDOS O PRÓPRIO REPÓRTER DIZ Q A "JUSTIÇA NÃO É CONFÍAVEL"? sidney JUAN HERMIANO vc
 a petralhada vai dizer então que o luia está "exilado" em Curitiba...? Maria Esse repórter e comunista? Tngará Implantar o regime comunista?! Jornalistas
 HISTÓRIA BANDO DE FASCISTAS? Imediate NACHO!!!!!!!? Jose Clcero Sr repórter e hoje a justiça é confiável né? Seu hipócrita miserável.? Arealia Os fugitivos
 o nosso glorioso EXERCITO? Jan Brasil acima de tudo.? Ana Excelente General! O repórter é de esquerda. Muito fraquinho esse repórter.Não está entrevistando está
 UM DIA ULTRAJADA LUTAREMOS SEM TEMOR!!? 1 nely HÉLDER LEÃO COMO REPÓRTER; É DO TIPO DE PAPEL USADO E POSTO NO VASO SANITÁRIO.? 1
 que eles mataram.? 1 Renato Bolsonaro pra salvar a nação?. 1 Malu A sacanagem repórter entrevistar um homem com mais de 80, anos tentando deturpar as palavras
 por causa da eleições fala sério povo besta evárcito e da elite?. 2 Rodrigo E esse repórter esquerdista querendo dizer que não é kkkkkk. PARABÊNS ao general
 ESSE SIM. PRESTOU UM GRANDE SERVIÇO À NAÇÃO BRASILEIRA. 21 Grég J.P Repórter esquerdista boçal imundo. Volta GENERAL LEÔNIDAS PIRES a aliva e
 setiam mortos, ora? Doival St Esse velhinho é encardido não comeu o Kô do repórter esquerdista, comunista.? Diego devena estar preso? brakefailure CONCORDO
 JORNALISTA! ERAM OS COMUNISTAS CONTRA O BRASIL!? 1 paulo 29:10 ainda o repórter fala como se não é a esquerdalha para tudo que lado seja na mídia poder
 causas mortis.? jo VIVA AO COMUNISMO FODASSE AS RELIGIOES? wendetz2 que repórter fdp, fico no aguardo de um dia ver uma entrevista imparcial, que o repórter
 Elizeu Nitem as botas batendo no chão é mais Assustadora que a reportagem. E o repórter força uma versão sem ter provas. Quando o general desafia ele a mostrar
 ... é isso que queremos para nossa sociedade???????? Alciberto 10x0 pro General. Repórter levou tanta porriada que deve ter se arrependido de feito a entrevista. ?
 de tudo.? Ana Excelente General! O repórter é de esquerda. Muito fraquinho esse repórter Não está entrevistando está fazendo afirmações, já chegou com as ideias
 Valdemir general Leônidas era ministro do exército na minha época.? Rafael Sky Um repórter parcial, que não reconhece que os militares lutavam contra guentilheiros
 e acha ruim matarem o cara que fez tocaia.? 4 jaqueline A única coisa que esses repórter se esquecem que os militares estavam combatendo uma facção criminosa
 APOIO APOIO APOIO VIVA ESSES HOMENS GUERREIROS? Romario Rodrigues O repórter sempre distorcendo as palavras do General? jore luiz Hoje, em outubro de
 !? ovidio Graças a estes heróis somos livres hoje. Tanta coisas para falar este repórter só pergunta tortura tortura tortura tortura tortura tortura haaaaaaa da até nojo
 ou uniao soviética? Paula Completamente tendenciosa essa entrevista. Vejam que o repórter só está preocupado com os subversivos que foram torturados e mortos, mas
 Militar é treinado pra defender o Militarismo.? Ana Antes de entrevistar um militar o repórter tem que no mínimo se preparar e compreender clá a função das forças
 . Nós, aqui na Amazônia, agradecemos usa luta, sua glória!!? 68 Dgmstaley O repórter tentando tirar o cú da frente que não é "esquerdista" " que não é militante",
 que repórter fdp, fco no aguardo de um dia ver uma entrevista imparcial, que o repórter vai abordar as merdas feitas por ambos os lados, não apenas os militares.?

Quadro 7: Busca pela palavra jornalista

Como esse jornalista só pergunta sobre a tortura! Tortura, tortura, tortura, esquerdasinho de merda.

estes jornalistas são uns idiotizados !!!!!!!!!!!!!!!

Que jornalista hipócrita e vagabundo.

Este jornalista tareco, muito cínico! No começo ele incinuiu a ouvir respostas do agrado dele e de todos comunistas.

Ainda bem que essa desgraça de jornalista já morreu. Comunista bom é comunista morto.

Pseudo jornalista: "Não, eu sei que houve morte de militares..." General: Ah, vc sabe? Então por que não perguntou até agora?"

Chupa, jornalista esquerdinha de merda

ser provadas pelos fatos e o jornalista e a globo dizem a estória mal contada ao longo dos tempo. Podre!

E esse jornalista hipócrita!!! safado

Desculpe mas esse jornalista é uma titica perto do general. Ele se fez parecer imparcial mas ficou claro que era tendencioso.

Jornalista é Comunista Imprensa é Comunista Todo comunista é mentiroso.

Esse jornalista foi um merda, tremendo comunista.

Deixa de ser filho da puta esse jornalista esquerdista vc queria que o Brasil fosse uma colônia hoje babaca

As perguntas do jornalista inteiramente esquerdista, ao invés de perguntar: "O Vladimir Ezogue foi torturado?"

Nunca houve ditadura!!!!alguns jornalistas que inventaram isso, pois tinham base politica e partidaria, o que houve foi

Jornalista: " O senhor acha razoável prender, pra depois perguntar?"gal Leônidas: " Ah eu acho muito razoável, na época."

porra do jornalista só faz perguntas de sobre tortura

Fonte: a autora

Os quadros acima nos mostram que toda vez que os termos repórter e jornalista são mencionados, trata-se de uma ofensa pessoal. Tendo em vista que desejamos analisar as estratégias de impolidez, utilizamos então os

comentários em que apareciam estas duas palavras e fizemos a aplicação das categorias do Modelo de Bousfield (2008). Seguiremos com alguns exemplos desta aplicação, visto que é impossível detalhar toda a análise neste artigo.

Exemplo 1: *“Muito fraquinho esse repórter. Não está entrevistando está fazendo afirmações, já chegou com as ideias.”*

Observa-se o uso da estratégia de desprezo e ridicularização, categoria nº 8. O comentarista enfatiza o poder relativo da pessoa a quem quer atacar. O uso do diminutivo “fraquinho” para se referir ao repórter mostra uma estratégia de diminuir a capacidade do outro mostrando que ele não deve ser levado a sério.

Exemplo 2: *“Repórter comunista de carteirinha...”*

Exemplo 3: *“O repórter é de esquerda.”*

Exemplo 4: *“Eles, os comunistas, queriam dominar o Brasil, e sentem ódio dos militares que impediram o plano deles.”*

Os comentaristas associam, explicitamente, o interlocutor a algum aspecto negativo, que neste caso é o fato de ser de esquerda. Ocorre também a personalização com o uso dos pronomes “eles”, “deles”. Por um lado, a pessoa do repórter é associada a uma ideologia de esquerda e por outro, o comentarista se desalinha desta ideologia separando-se através do uso dos pronomes. Este uso está previsto na estratégia 9 do modelo de Bousfield.

Exemplo 5: *“Seu hipócrita miserável”*

Exemplo 6: *“Repórter esquerdista boçal imundo.”*

Exemplo 7: *“Que repórter fdp...”*

Observe-se aqui o uso de linguagem tabu, xingamentos, linguagem abusiva ou profana, termos ofensivos. As palavras “miserável”, “boçal imundo” e a abreviação do palavrão “fdp” caracterizam linguagem conhecidamente chula diante das normas sociais. Desta maneira, o comentarista utiliza-se da estratégia nº 6 a fim de ofender intencionalmente a pessoa do repórter.

Exemplo 8: *“Sr. repórter, e hoje a justiça é confiável?”*

A estratégia de impolidez nº 4 do modelo de Bousfield é aplicada através do uso de marcadores de identidade não apropriados. Neste contexto, o uso do pronome de tratamento *Sr.* não é adequado e o título foi usado quando se tratava de uma relação de proximidade, já que em outras partes do comentário o autor mostra informalidade na relação. O contrário também pode acontecer quando um apelido é usado numa relação de distância.

Exemplo 9: *“kkkkkk confundir um alemão com um boliviano hauhauhau, acho que já sei como os guerrilheiros perderam. atiraram uns nos outros por ENGANO...”*

A estratégia utilizada é de impolidez indireta, ou falsa polidez. O comentarista utiliza-se do sarcasmo, mostrando que ele quer dizer exatamente o oposto do que está dizendo com a intenção de ferir a outra pessoa. É considerada uma estratégia de impolidez insincera, categoria 10 do modelo de Bousfield (2008).

Exemplo 10: *“tinha que ter passado fogo nos comunistas”*

Exemplo 11: *“FOGO NOS COMUNISTAS....ASSIM COMO FIDEL CASTRO MATAVA INOCENTES !!!”*

A estratégia de agressividade aqui utilizada pretende ameaçar ou amedrontar a pessoa de quem se fala. É instigada uma crença de que pode ocorrer uma ação prejudicial ao outro, neste caso, há um estímulo a que se toque fogo nos comunistas, grupo ao qual o repórter é associado. Esta estratégia está descrita no item 7 do quadro do modelo de Bousfield.

Exemplo 12: “...lamento que no colégio não nos disseram a verdade...mas lá estavam a esquerda para nos doutrinar contra os militares. e digo, nunca me simpatizei com os esquerdo patas”

O comentarista usa aqui uma estratégia ofensiva de dissociar-se do outro, negando associação ou terreno em comum com o outro. Evitar aproximar-se é uma estratégia de agressão. “eu nunca simpatizei com a esquerda” e “lá estavam a esquerda para dos doutrinar” são palavras que demonstram que a pessoa que comenta não faz parte deste grupo considerado opressor. Esta estratégia de dissociação aparece no item 2 do quadro teórico apresentado.

Os exemplos acima analisados e a aplicação das categorias de impolidez de Bousfield (2008) ao corpus dos comentários no YouTube, nos mostram a regularidade da agressividade verbal que, ao contrário do que poderia parecer, se utiliza de estratégias intencionais para dirigir ofensas ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da aplicação das categorias de Bousfield (2008) ao corpus de comentário eletrônicos no YouTube sobre o vídeo da entrevista do General Leônidas Pires ao repórter Geneton Moraes, da Rede Globo, foi possível verificar a produtividade do modelo. As estratégias de

impolidez propostas pelo autor, são identificadas claramente nos comentários analisados. O modelo mostrou-se prático e preciso na compreensão de como se constroem comentários agressivos, uma densa parcela do uso de linguagem *online*.

É importante observar que os comentários analisados apresentam a singularidade de referir-se à interlocutores que não estão mais presentes, já que tanto o jornalista quanto o general já eram falecidos na época em que foram produzidos os comentários. Bousfield (2008) prevê em seu modelo um interlocutor que necessariamente precisa compreender a intenção de ofensa do locutor. Neste caso, os interlocutores não poderiam ser nem o repórter nem o entrevistado, pois não podem mais se sentir agredidos. Assim, parece haver um deslocamento deste papel de interlocutor para os próprios usuários do YouTube que se alinham na defesa do jornalista. Embora as ofensas sejam dirigidas ao entrevistador, quem efetivamente as recebe são aqueles que fazem parte da sua comunidade de pensamento, já que ao atacar o jornalista os comentaristas atacam todo um grupo de pessoas.

Nossa análise levanta ainda uma pergunta importante: qual a função da linguagem ofensiva? Nas análises, dois tipos de agressão verbal se destacaram: agressões contra a profissão de jornalista/repórter; e agressão de fundo ideológico. Ao atacarem a ‘face’ positiva do jornalista/repórter ausentes, os autores dos comentários podem estar querendo preservar a própria face negativa ao mesmo tempo em que demonstram uma identificação com os demais autores dos comentários.

Finalmente, a análise das estratégias de impolidez, nos leva à reflexão sobre os discursos circulantes nas mídias sociais. Bakhtin (2011), em sua discussão sobre gêneros discursivos e enunciados, faz-nos lembrar de comentários

eletrônicos quando afirma que a comunicação discursiva se dá na cadeia interminável de enunciados que se provocam e acrescenta considerações sobre os discursos de autoridade. Cada enunciado responde a um outro nessa cadeia interminável que são os comentários eletrônicos. Como foi possível observar, esses enunciados alinham-se ou rejeitam discursos de autoridade apresentados no vídeo, que seria o enunciado primeiro.

Em cada época, e cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 294)

Neste sentido, podemos identificar nos comentários analisados um “discurso anticomunismo” como um discurso de autoridade já que a quase totalidade dos comentários provocam-se uns aos outros na tentativa de agredir o repórter que se alinha ao discurso da esquerda.

REFERÊNCIAS

- BALOCCO, Anna Elizabeth. SHEPHERD, Tania. **A violência verbal em comentários eletrônicos: um estudo discursivo-interacional.** DELTA [online]. vol.33, n.4, pp.1013-1037.2017.
- BOUSFIELD, Derek. **Impoliteness in interaction.** Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2008.
- BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin, **Dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals in language usage.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987;
- CULPEPER, Jonathan. **Impoliteness: using language to cause offence.** Cambridge, NY: Cambridge University Press, 2011;
- GOFFMAN, Erving. **A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social.** In: FIGUEIRA, S.A (org.) **Psicanálise e ciências sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980;
- GONÇALVES, Lorena Santana. **A categorização e a recategorização de objeto de discurso como estratégia de construção de face: uma análise de depoimento de Orkut.** Dissertação de Mestrado. UFES. 2012;
- LANGE, Patricia G. **Commenting on Comments: Investigating Responses to Antagonism on YouTube.** Paper presented at Society for Applied Anthropology Conference, Tampa, Florida, 2007.
- SILVA, Sadart Vieira da. **A sequência argumentativa e a contra argumentação no gênero comentário: uma proposta de sequência didática no 9º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

POLÍTICAS MIGRATÓRIAS E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E LABORAL DE VENEZUELANOS

Carlos
Eduardo
Parente de
Souza³²

Jeferson
Aparecido
Lima de
Oliveira³³

Odete
Burgeile³⁴

Palavras-chave:

*Política;
Inclusão;
Imigração.*

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar Políticas migratórias e os desafios para a inclusão social e laboral de venezuelanos. Partindo desta ideia, observaremos o deslocamento à recepção e a convivência em solo alheio destes sujeitos que abandonam diariamente sua terra de origem, na esperança de dispor de uma condição de vida melhor em diversos países. No entanto, ao chegarem ao local para onde migram, muitos se veem perante uma sociedade com tradições e costumes contrários aos seus, essa diferença cultural, faz com que os sujeitos sejam reduzidos perante a nova comunidade e igualmente moldados por esta com intuito de serem percebidos como seres dignos de vivenciar um ambiente superior, no ato de ser o paradigma, ou seja, o espelho de

³² Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Professor da SEDUC-RO. E-mail: cadusouza18@hotmail.com.

³³ Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professor EBTT do IFAM/Campus Humaitá. E-mail: jefersonhut@gmail.com.

³⁴ Professora Doutora do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: odetebur@gmail.com.

conduta do homem inferior; o sujeito nativo não está preocupado com a imagem do novo homem que habita o mesmo espaço que ele, ao impor sua cultura ao imigrante, o sujeito nativo possui a intenção de construir sujeitos que futuramente possam ter suas forças intelectuais e trabalhistas usados. Para tanto, utilizaremos a teoria Pós-colonial, que nos propicia ilustrar a situação subalterna que passam a ser submetidos os sujeitos que mudam de espaço pela migração.

INTRODUÇÃO

O século XX marca o início de um novo estudo literário, o pós-colonialismo. As teorias para os estudos pós-coloniais se desenvolvem, principalmente, após a década de 70, com a publicação da obra “Orientalismo”, de Edward Said, que tematizou a criação do oriente pelo ocidente. Assim, podemos refletir que o estudo teórico literários no contexto pós-colonial evidencia os problemas deixados com a colonização em diferentes lugares e constrói uma literatura representativa para as causas e consequências da colonização.

Uma das linhas de estudos literários pós-coloniais é a é o processo de deslocamento, sobretudo, a diáspora, ou seja, uma forma de deslocamento. Diferente de emigração e nomadismo, “deslocar-se por meio da diáspora” é não está atrelado apenas ao abandono de sua terra natal em busca de prosperidade, mas também consistem no deslocar-se de seu ambiente natural temendo guerra ou repressões políticas, sociais ou ideológicas, criando com isso não somente a ideia de abandono como também a imagem da expulsão.

Uma forte representação de diáspora está presente no atual contexto social e político da Venezuela, as ações naquele espaço criam um cenário representativo da questão da diáspora no período contemporâneo. Os sujeitos venezuelanos vêm, ao longo dos anos passando por diversas problemáticas principalmente na questão social, uma vez que suas culturas não correspondem à cultura dos homens que moram nos países para onde eles se deslocam. Isso faz com que esse povo, inicialmente, se feche em seu mundo subalterno e classifique como absurdos os aspectos sociais políticos e econômicos da população onde este se encontra.

O objetivo deste artigo é fazer uma apresentação de condições políticas migratórias e desafios para a inclusão social e laboral de venezuelanos, bem como mostrar suas consequências nos sujeitos que aderem a esse movimento, pois, ao estabelecer-se no espaço do *Outro*, estes sujeitos diasporizados tentarão adaptar-se não só a um espaço diferente, mas a uma cultura nova, que aos poucos sufoca sua própria cultura, e para que a vida possa fluir de maneira normal serão levados a incorporar as artimanhas culturais do *Outro*, tendo suas identidades fragmentadas na sensação de não pertencer ao espaço do *Outro*.

Este artigo terá caráter bibliográfico de cunho qualitativo. A definição de diáspora será feita com o foco na literatura, em específico no contexto pós-colonial e autores tais quais Aschcroft et. al. (2000), Bonnici (2003, 2005), Cohen (1997), Feldman (2009), Hall (2003) serão utilizados para tais conceituações. Após o levantamento teórico e crítico, será discutida a condição Políticas migratórias e desafios para a inclusão social e laboral de venezuelanos com base em furos jornalísticos. Por falta de tradução disponível em português de algumas obras aqui

utilizadas, alguns trechos serão citados no original, em inglês, e sua tradução será feita pelo autor deste trabalho.

TEORIA DE POLÍTICAS MIGRATÓRIAS E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E LABORAL DE VENEZUELANOS. (DIÁSPORA)

Nas representações dos estudos literários pós-coloniais entendemos o deslocamento (imigração) aqui tratado como similitudes de diáspora. É de grande relevância. Tal estudo está classificada em três períodos distintos: Diáspora Clássica, Diáspora Moderna e Diáspora Contemporânea. (BRAH, 2002). Sabe-se que apesar de ser uma espécie de deslocamento existem diferenças ao compararmos tal estudo (diáspora) com o nomadismo e emigração, sobretudo, no que se refere à posição do sujeito que os adere, uma vez que, o sujeito que se desloca pelo movimento diaspórico é um sujeito que vive em constantes conflitos consigo e com a terra do Outro (SOUZA 2016). No entanto, ele sabe que o abandono de sua terra é uma necessidade que ele enfrenta o que provoco o seu deslocamento (COHEN, 1997).

Para o diaspórico, as fronteiras são os locais mais assustadores que possam existir, pois, sabe ele que seu corpo passa ainda que de forma flagelada pelas fronteiras, porém, suas ideologias são barradas. Por isso, antes desse deslocamento transmitir a ideia de abandono, diáspora também faz analogia à expulsão, pois o sujeito deslocado por diáspora é obrigado a deixar seu local de origem e assentar-se em outro espaço, de acordo com Brah (*apud* FELDMAN) a “diáspora, claramente, não é o mesmo que uma viagem casual. Nem se refere a passeios temporários. Paradoxalmente, viagens diaspóricas são essencialmente sobre ‘assentar-se’ ou ‘criar raízes’ em algum lugar.” (2009,

p.252). Para maiores exemplos acerca deste estudo sobre diáspora, mostrarei como se aplica o processo da diáspora em cada classificação e compreenderemos suas consequências e similitudes.

A Diáspora Clássica foi à manifestação de diáspora ocorrida no período antes da configuração do mundo “moderno”, iniciado com o Renascimento. (BRAH, 2002). Nessa classificação diaspórica a comunidade judaica, no ano de 586 a.C., protagonizara esta representação de deslocamento, caracterizados por guerras e fugas ocasionadas por repressões. Reis (2004) explica que, além da comunidade judaica, “o período clássico, que envolve não apenas a diáspora judaica, mas a dispersão dos gregos (de onde se origina a palavra) na colonização da Ásia Menor (Oriente Médio) e da região do Mediterrâneo.” (p.253)

Deste modo, o sujeito diaspórico clássico é obrigado a dispersar-se do seu local de origem. Contudo, neste deslocamento, o sujeito carrega consigo uma ideologia cultural concreta e, ao chegar ao espaço do *Outro*, ele a manifesta. Diferente do sujeito adepto a Diáspora Moderna em que os sujeitos que aderiram a esse movimento tiveram motivos diversos. (BRAH, 2002). É adepto a esta manifestação o colonizado, o escravo e próprio colonizador. Sabe-se que os sujeitos europeus deixaram seus locais de origem por força maior “*capitalista*” uma vez que tinham com propósito a exploração de novos territórios.

Ao encontrar as terras, os sujeitos europeus passaram a explorar a mão de obra nativa, o que resultou em fugas nativas de seu próprio local de origem. Necessitando de mão de obra para explorar as riquezas das terras encontradas iniciou-se o processo de escravidão que diasporizou sujeitos negros africanos para serem usados nas

colônias, Jean Paul Sartre em Prefácio de *Os condenados da terra*, livro de autoria do psiquiatra Martinicano, Franz Fanon, Sartre reflete:

Não faz muito tempo a terra tinha dois bilhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham do Verbo, os outros pediam-no emprestado. Entre aqueles a estes, régulos vendidos, feudatários e uma falsa burguesia pré-fabricada serviam de intermediários. Às colônias a verdade se mostrava nua; as "metrópoles" queriam-na vestida; era preciso que o indígena as amasse. (SARTRE, 1979, p.3)

Com base nas leituras de Sartre é visto que descrever sobre diáspora não é simplesmente falar sobre deslocamento, o deixar seu local de origem por diáspora é carregar consigo um trauma e viver dia após dia a consequência destes, pois como descreve Ashcroft et. al. Devemos entender Diáspora como:

Movimento forçado ou voluntário de pessoas de sua terra natal para novas regiões, é um fato histórico central da colonização. O colonialismo, por si, foi um movimento radicalmente diaspórico, envolvendo a dispersão e o estabelecimento temporário ou

permanente de milhões de Europeus por todo o mundo) ³⁵.

Diversos estudos mostram as consequências tidas para com os povos diaspóricos modernos e o reflexo desta classificação de diáspora na construção e fragmentação das identidades ao longo do mundo.

Após 1945, inicia-se a diáspora contemporânea, a esta classificação inseriram-se sujeitos diaspóricos de países pobres que eram levados a se deslocarem tomados pela imagem de modelo de vida perfeita no espaço do Outro, um país rico. Quanto a essa procura, Hall mostra que: “A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidade - os legados do império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor (2003, p. 28)”.

Como expõe Hall, uma das características que levam a diáspora do sujeito contemporâneo está na construção idealizada de se adquirir riquezas no espaço do Outro. O sujeito diásporiza-se com a ideia de estudar, trabalhar, com a ideologia de se igualar ao sujeito do “primeiro mundo” e na busca pela imagem social perfeita, o sujeito diaspórico da atualidade não visualiza os problemas dos países ricos. As consequências disso serão sujeitos sem qualificação profissional, desempregados, e que para sanar suas necessidades se sujeitarão a cometerem

³⁵ [The voluntary or forcible movement of peoples from their homelands into new regions, is a central historical fact of colonization. Colonialism itself was a radically diasporic movement, involving the temporary or permanent dispersion and settlement of millions of Europeans over the entire world. (2000, p. 68-69).]

atos ilícitos, denegrindo sua imagem e fragmentando sua identidade no espaço do Outro.

No que se refere à fragmentação da identidade do diaspórico, sabe-se que a nível de estudos pós-coloniais, colonizador buscou empregar sua cultura com finalidade de marcar o território do nativo e dominar assim a região, visto que as perspectiva que se constrói para o nativo (*outro* com o minúsculo) é a de um ser inferior, que em nenhum momento deve se sentir no lugar do colonizador (*Outro* com O maiúsculo). Tomados por essa dicotomia (LOOMBA, 1999). Ashcroft mostra que;

Este Outro pode ser comparado ao centro imperial, ou ao discurso imperial, ou ao próprio império, de dois modos: primeiramente, provê as condições nas quais o sujeito colonizado obtém a consciência de sua identidade como, de alguma forma, o 'outro', dependente ; em segundo lugar, ele se torna o pólo absoluto de 'referência', o arcabouço ideológico no qual o sujeito colonizado pode vir a compreender o mundo³⁶..

O sujeito colonizador, nesta relação binária, passa a moldar os indivíduos tidos como inferiores, atribuindo-lhes

³⁶ [This Other can be compared to the imperial center, imperial discourse, or the empire itself, in two ways: firstly, it provides the terms in which the colonized subject gains a sense of his or her identity as somehow 'other', dependent; secondly, it become the 'absolute pole of address', the ideological framework in which the colonizer subject may come to understand the word.] (2000, p.170/1)

as características necessárias, sobretudo, as negativas tendo como verdade sua ideologia, linguagem e discurso.

No que se refere ao fato de construir o sujeito pelas ideologias pontuamos que existem questões ideológicas que aprimoram todo ser humano que ocorrem de forma, muitas vezes, imperceptível, posto que formam um aparato ideológico que nos cerca a todos. (Ashcroft 2000)

Desta forma, para a teoria pós-colonial, a formação do sujeito pela ideologia é verificada na imposição de ideias do colonizador. Reforçando essa linha ideológica, sabemos que;

As evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! É exatamente isso! É verdade!”. É nesta reação que se exerce a função de reconhecimento ideológico [...] (ALTHUSSER, 1987, p.93)

E foi exatamente nesta linha ideológica que o sujeito *Outro* impôs sua ideologia ao colonizado, dominando-o, fazendo crer-se inferior, construindo um ser segundo perspectiva do colonizador. Impondo-o, logo em seguida a sua linguagem.

É verdade que a nível de estudos pós-coloniais a construção ou desconstrução do sujeito pela linguagem tem como base as considerações de Jacques Lacan (1901-1981) que combinou psicanálise com a análise estruturalista da língua (ASHCROFT, 2000), e para tal combinação, Lacan parte da releitura de textos Freudianos nos quais a formação do sujeito é alvo de discussão teórica.

Sabemos que representar e formar o sujeito pela linguagem é um reflexo da população brasileira uma vez que, este processo foi usado no período da colonização para impor novas formas de se nomear o mundo do sujeito colonizado de acordo com as perspectivas do sujeito colonizador, pois o objetivo do europeu não era ensinar uma nova língua, e sim marcar novos territórios conquistados. (ASHCROFT ET.AL, 2000).

O estudioso Ngugi, em suas considerações acerca da linguagem diz: Em minha visão a linguagem era o mais importante veículo pelo qual o poder fascinou e capturou a alma do prisioneiro. A bala foi o meio da subjugação física. A linguagem foi o meio da subjugação espiritual”³⁷... Desta forma, a linguagem empregada pelo colonizador elimina todo aparato de uma população, visto que é um dos atributos essenciais de se representar uma cultura, pois através da linguagem você constrói verdades, discursos.

Nesta vertente a formação do sujeito pelo discurso é a forma mais poderosa de se construir ou fragmentar identidades já que é essencialmente a fusão da ideologia e da linguagem como arma que pode combater a resistência do inferior. Segundo Ashcroft (2000, p.70) Na teoria pós-colonial, o discurso atrelado à formação foi iniciado por Edward Said (1935-2003) na obra intitulada “Orientalismo”, que, de acordo com Loomba:

[...] usa a concepção do discurso para reordenar os estudos do colonialismo. Ele examina como o estudo formal do ‘Oriente’ (ao qual hoje nos referimos

³⁷ “In my view language was the most important vehicle through which that power fascinated and held the soul prisoner. The bullet was the means of the physical subjug’ation. Language was the means of the spiritual subjugation (NGUGI, 1995, p. 287)”

como Oriente Médio), junto com os principais textos literários e culturais, consolidaram certas formas de ver e pensar, o que, em contrapartida, contribuiu para o funcionamento do poder colonial³⁸.

Ashcroft propõe em relevância a imposição do colonizador de construir a identidade do *outro*. É em meio aos problemas de identidade que a teoria pós-colonial representará a fragmentação do sujeito que se desloca de seu local de origem e constrói uma nova forma de acreditar e aceitar a vida no espaço do outro.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS MIGRATÓRIAS E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E LABORAL DE VENEZUELANOS, SEGUNDO O DECRETO Nº 984 -P DE 1º DE AGOSTO DE 2018.

Importa iniciarmos esse estudo pontuando que o decreto nº 984 -p de 1º de agosto de 2018, decretado pela Governadora Suely Campos, reza as seguintes sanções: “Decreta atuação especial das forças de segurança pública e demais agentes públicos do Estado de Roraima em decorrência do fluxo migratório de estrangeiros em território do Estado de Roraima e dá outras providências” (DOU, RR, 20018) É notório dentro dessas condições que o sujeito imigrante continua, em todas as esferas da

³⁸ [...] uses the concept of discourse to re-order the study of colonialism. It examines how the formal study of the ‘Orient’ (what is today referred to as the Middle East), along with key literary and cultural texts, consolidated certain ways of seeing and thinking which in turn contributed to the functioning of colonial power] (1998, p.43)

sociedade, sendo colocado em condições de marginal perante as atuações da *Outro*.

Sabemos que a Venezuela passa por uma forte crise humanitária que está abalando todo o seu contexto social e cultural e, temendo as consequências desse momento, milhares de cidadãos desse país se dispersam pelo mundo a fora, tendo como primeira opção de fuga as fronteiras com países da América do Sul. É importante descrevermos que o Brasil passa a ser um dos destinos mais visados por tais sujeitos e, cientes de possíveis prejuízos para a sociedade brasileira e o próprio governo, eis que surgem algumas considerações para a restrição de Venezuelanos no Brasil;

CONSIDERANDO a intensificação do fluxo migratório de pessoas oriundas da República Bolivariana da Venezuela para o Estado de Roraima, fato que tem intensificado a presença desses estrangeiros especialmente nos municípios de Pacaraima e Boa Vista; CONSIDERANDO a ineficiência das ações federais no controle de fronteira, permitindo que pessoas que não se enquadram na situação de refugiados ingressem em território nacional de forma indiscriminada e sem as cautelas sanitárias e de antecedentes criminais; CONSIDERANDO o aumento da demanda de serviços públicos estaduais para imigrantes, fato que tem sobrecarregado determinadas unidades de atendimento à população em diversas áreas, em especial saúde, educação, segurança pública e sistema prisional; CONSIDERANDO o aumento de ocorrências de invasões de prédios

públicos e propriedades particulares por parte de imigrantes, comprometendo a ordem pública, a paz social e o respeito à Constituição Federal e Estadual;

CONSIDERANDO o aumento da criminalidade envolvendo imigrantes, especialmente em detrimento de agentes públicos de saúde, de segurança e militares das forças armadas brasileiras, fato que pode colocar em risco a relação desses estrangeiros com os profissionais que desempenham suas funções nos atendimentos dos serviços públicos;

CONSIDERANDO as informações de inteligência policial de que estrangeiros estão envolvidos com o surgimento de facções criminosas em território do Estado de Roraima;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade de idosos e crianças filhas de imigrantes em situação de rua, em desacordo com as normas brasileiras aplicáveis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso, em desacordo com o preconizado pela Operação Acolhida do Governo Federal;

CONSIDERANDO que o desrespeito às normas brasileiras pode dar ensejo à perda da condição de solicitante de refúgio ou de refugiado, sujeitando os infratores à deportação e/ ou expulsão;

CONSIDERANDO a recusa do Governo Federal em reconhecer a dívida de 184 milhões de reais a que o Estado de Roraima tem direito de ressarcimento decorrente de gastos com serviços

públicos postos à disposição dos imigrantes, conforme demonstrado na Ação Civil Originária nº 3121 em trâmite no Supremo Tribunal Federal; CONSIDERANDO o compromisso não cumprido por parte do Governo Federal de instalar um hospital de campanha em Boa Vista, conforme solicitado ao Presidente da República durante sua última visita a Roraima, em 21 de junho do corrente ano, cuja negativa tem sobrecarregado o sistema público estadual de saúde; (DOU, RR, 2018)

O sujeito que se desloca em meios a essas crises, muitas vezes não entende a imposição ditada por determinados países que o recebe. Mas, a relação do sujeito diasporizado com o mundo do *Outro* obriga-o a paulatinamente abandonar seus aspectos culturais, e absorver os aspectos da tradição alheia, o que causa a fragmentação de sua identidade, porém, é a condição que ele encontrará para ser inserido em uma sociedade que o percebe como sendo um atraso social. Assim, se enquadrará em uma condição de disposição jurídica para ser aceito como sujeito legal no país do Outro, é o que mostra o

Art. 1º Fica declarada atuação especial das forças de segurança pública e demais agentes públicos estaduais em todo o território do Estado de Roraima, provocada pela intensificação do fluxo migratório de indivíduos oriundos da República Bolivariana da Venezuela.

Art. 2º Fica autorizado o uso do Posto Fiscal da Secretaria de Estado da Fazenda

localizado no Município de Pacaraima para controle de pessoas, bagagens, veículos, bem como verificação de documentação necessária ao trânsito e permanência em território nacional (DOU, RR 2018)

É imprescindível fazermos a leitura na qual, ao abrir a mala do imigrante o sujeito adentra em sua vida, ao deixar o Outro remexer seus pertences o imigrante dará liberdade para o Outro entrar em sua intimidade, o que conseqüentemente fará com que o imigrante construa uma nova concepção do que é certo ou errado, suas ideologias serão negadas e suas identidades fragmentadas, tal fato se intensifica no;

Art. 3º Determino que os serviços públicos prestados pelo Governo do Estado de Roraima diretamente à população sejam regulamentados para o fim de salvaguardar aos cidadãos brasileiros o acesso irrestrito a tais serviços.

I – A Secretaria de Estado da Saúde deverá editar Portaria regulamentando o seguinte:

a) controle e regulamentação do serviço público de saúde, especialmente no que tange ao acesso de cidadãos brasileiros e estrangeiros a consultas, exames, atendimento de urgência e emergência e cirurgias;

b) todo paciente que receber alta médica deverá deixar a unidade de saúde em que estava internado, a fim de

desocupar o leito o mais brevemente possível.

II– A Delegacia Geral de Polícia Civil deverá editar Portaria regulamentando o seguinte:

a) controle e regulamentação dos serviços prestados aos cidadãos, como emissão de carteira de identidade, serviços do Instituto Médico Legal, registro de ocorrências em delegacias, dentre outros;

III – Outras Secretarias de Estado e unidades da administração indireta também poderão editar portarias a fim de regulamentar o acesso aos serviços públicos por cidadãos brasileiros e estrangeiros. Parágrafo único. Para acesso aos serviços públicos oferecidos pelo Governo do Estado de Roraima a estrangeiros, com exceção de urgências e emergências, é necessária a apresentação de passaporte válido, a não ser os indivíduos oriundos de Argentina, Paraguai e Uruguai, que gozam dos direitos e prerrogativas do Mercosul, e que podem apresentar documento de identidade válido.

Nota-se que o imigrante que sai de sua Terra de origem, ao chegar e se alocar em um espaço que não é seu, ele acaba não sendo mais o mesmo sujeito, em meios a conflitos e crises sociais o outro sempre será o mais prejudicado, uma vez que terá a sua identidade conturbada pelo Outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tornou-se possível analisar políticas migratórias e desafios para a inclusão social e laboral de venezuelanos no contexto Pós-colonial. Objetivou-se mostrar o deslocamento da pátria por meio da imigração com similitude de diáspora, e consequências nos sujeitos.

Para a concretude deste artigo, descreveu-se o funcionamento da diáspora no contexto literário de forma cronológica, partindo da primeira manifestação diaspórica caracterizada como Diáspora Clássica, surgida antes da configuração do mundo “moderno”, iniciado com o Renascimento, passando pela Diáspora Moderna, iniciada no período após o renascimento e marcada por um período de descobertas territoriais, escravidão e outros, até chegarmos à Diáspora Contemporânea, datada desde 1945 e vigorando até os dias atuais, centrada em fuga do território em busca de melhores condições de vida.

Os estudos sobre a temática da diáspora na literatura e, conseqüentemente, as políticas migratórias e desafios para a inclusão social e laboral de venezuelanos ainda guardam muitas implicações a serem desenvolvidas, o que sugere um processo de pesquisa mais profundo e minucioso. Além disso, a crise humanitária na Venezuela mostra um exemplo fiel desta teoria, com os deslocamentos dos sujeitos e os conflitos surgidos em torno destes ao chegarem em um novo espaço.

Ainda refletindo tal contexto social na Venezuela, diversos outros aspectos podem ser trabalhados, como o feminismo, analisando as mulheres que se deslocam, já que algumas seguem o modo submisso de vida entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **Key Concepts in Post-Colonial studies**. London: Routledge, 2000.
- BRASIL. Decreto nº 984 -p de 1º de agosto de 2018. **Diário Oficial da União**, Boa Vista, RR, ano 2018, n. 984. Seção I, p.1.
- BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, T; ZOLIN, L.O. (orgs). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003. p. 205-220.
- BONNICI, Thomas. **Conceitos chave da teoria pós-colonial**. Maringá: Eduem, 2005.
- BRAH, A. **Cartographies of diaspora: Contesting identities**. London: Routledge, 2002.
- COHEN, Robin. **Global Diaspora: an introduction**. Washington: UCL Press. 1997.
- FELDMAN, Alba Krishna Topan. Diáspora e resistência em **The pickup** (2001), de Nadine Gordimer. In: BONNICI, Thomas. (org) **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: Eduem, 2009. p 251-278.
- FIGUEIREDO, E. **Construções de identidades pós-coloniais na literatura antilhana**. Niterói: Eduff, 1998.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e meditações culturais**. Trad. Adelaine de Guardia Resende et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- SOUZA, C.E.P. **“A representação da diáspora e a formação do sujeito em “O xará”** (2003), de JhumpaLahiri/ Carlos Eduardo Parente de Souza. Orientador: Miguel Nenevé. Porto Velho, 2016
- TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad. Beatriz Perrone Moisés. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.