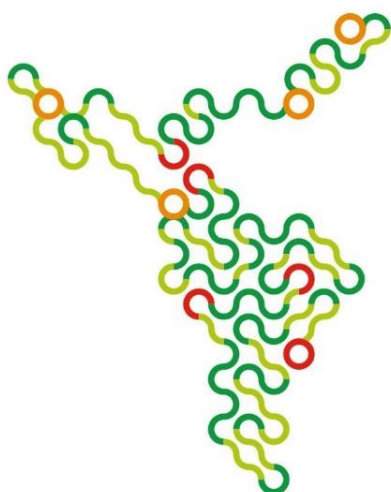


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

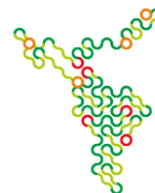


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

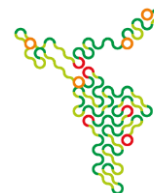




Universidade do Extremo Sul Catarinense
**III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências
e Educação**
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

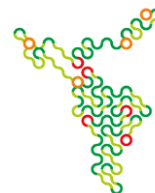


A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA E DE OUTRAS ARTES PARA O FORTALECIMENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS



TRABALHOS

SOBRE O FOOTBALL: ANÁLISE DA CRÔNICA DE LIMA BARRETO À LUZ DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA E DOS ESTUDOS DO IMAGINÁRIO.....	3
Marília Köenig ; Cláudia Nandi Formentin	
O SIGNO E O HOMEM: UMA BREVE REFLEXÃO	16
Richard da Silva; Marcia Bianco	
RETRATOS QUE SENTEM: UMA ANÁLISE SOBRE O SINTOMA EM PIERRE FATUMBI VERGER	24
Daniela Cristiane Martins	
AS REPRESENTAÇÕES DAS "NAÇÕES" BRASILEIRAS NOS ENREDOS DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO	34
Antonio Henrique de Castilho Gomes	
UMA ANÁLISE DO FILME PRECIOSA: AINDA HÁ ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO?..	48
Josiane Custódio de Souza; Gisele da Silva Rezende da Rosa	
SARAU SOPAPO POÉTICO DE PORTO ALEGRE: ESPAÇO DE PROTAGONISMO NEGRO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	58
Pâmela Amaro Fontoura; Carla Beatriz Meinerz	
O LUGAR DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA EM ALGUNS CURSOS DE LETRAS DO RS	71
André Natã Mello Botton	
EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL POR MEIO DA LITERATURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO	84
Letícia Caroline da Silva Jensen; Rita de Cássia Fraga da Costa; Silvia Sell Duarte Pillotto	
LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO CRÍTICA.....	97
Valmira Lucia Matias Felipe; Ana Gabriella Dias Reis	
A POESIA DE CORA CORALINA E O TEATRO-EDUCAÇÃO: UMA ALTERNATIVA INTERDISCIPLINAR PARA TRABALHAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	111
Cristiano Bittencourt dos Santos; Noemi Boer	
DE COLONIZADOR A COLONIZADO: O NASCIMENTO DO BRASILEIRO RETRATADO NA POESIA DE JOHN WAIN A PARTIR DA FIGURA DE FERNANDO PESSOA	121
Alexandra Lopes Da Cunha	



SOBRE O FOOTBALL: ANÁLISE DA CRÔNICA DE LIMA BARRETO À LUZ DA SOCIOLOGIA COMPREENSIVA E DOS ESTUDOS DO IMAGINÁRIO

Marília Köenig¹

Cláudia Nandi Formentin²

Resumo: O presente trabalho objetiva destacar o imaginário em torno do futebol como representação da cultura carioca presente na obra do escritor carioca Lima Barreto (1890-1922), abordando, de seu legado, questões que parecem transcender a modernidade à qual, na historiografia literária, Lima antecede. O relato do cotidiano (ou da vida sem qualidade, no entender de Maffesoli, (1995; 2001; 2007; 2010)) e o delineamento do imaginário social da nova República estariam marcados na Literatura militante do autor. O objetivo geral deste trabalho é apontar como a ética da estética de Lima Barreto (LB), pré-modernista, pode classificá-lo como escritor transcendente à modernidade ou *transmoderno* por meio da crítica que ele empreende aos clubes de futebol cariocas, especialmente o Flamengo, abordado neste artigo. Para investigar a hipótese, foi analisada coletânea *Vida urbana* (1956). Como critérios de análise utilizaram-se os quatro pressupostos da Sociologia Compreensiva (Maffesoli, 2010). Este foi, portanto, o método adotado, para o qual o que interessa são os fenômenos sociais como estes se apresentam, e não como deveriam ser (Moraes, 2012). LB pode ser considerado um escritor *transmoderno*, visto que suas crônicas são marcadas por diversos dos traços transcendentais à Literatura moderna e este se revela, pelas lentes da Sociologia Compreensiva, um ávido pesquisador de imaginários (Silva, 2006).

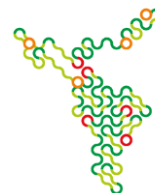
Palavras-chave: Lima Barreto. Futebol. Rio de Janeiro. Transcendência. Sociologia Compreensiva.

ABOUT FOOTBALL: ANALYSIS OF THE CHRONICAL OF LIMA BARRETO WITH COMPREHENSIVE SOCIOLOGY AND THE IMAGINARY STUDIES

Abstract: This paper aims to emphasize the imaginary that is around of the soccer as a representation of the carioca's culture presented in the work of carioca writer Lima Barreto (1890-1922). In this, from his legacy, it is considered questions that seem to transcend the modernity whom Lima precedes on the literary historiography. The daily relate (or the life without quality, as say Maffesoli (1995; 2001; 2007; 2010)) and the delineation of the new Republic's social imaginary would be marked in the author's militant Literature. The main purpose of this work is to point out how the ethics of aesthetics of Lima Barreto (LB), a pre-modernist, can classify him as a writer who transcends to the modernity, a transmodern, through criticism he employs on the carioca soccer teams, mainly Flamengo, which is used in this paper. In order to investigate the hypothesis, it was analyzed the collection *Vida urbana* (1956). The criteria to do the analysis were the four presuppositions of the Comprehensive

¹ Doutora vinculada ao Senac SC, Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

² Doutora vinculada à Satc, Criciúma, Santa Catarina, Brasil.



Sociology (Maffesoli, 2010). Therefore, this was the adopted method, for which what interests are the social phenomena as they present themselves, and not as they should be (Moraes, 2012). LB can be considered a transmodern writer, since his chronicles are marked by the various aspects that transcend to the modern Literature, and through the lenses of the Comprehensive Sociology, Barreto reveals himself as an avid researcher of imaginaries (Silva, 2006).

Keywords: Lima Barreto. Soccer. Rio de Janeiro. Transcendence. Comprehensive Sociology.

1 A COMUNIDADE BRASILEIRA IMAGINADA NA LITERATURA E NO FUTEBOL

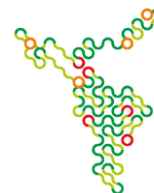
Em *Comunidades Imaginadas* (2005), Benedict Anderson menciona alguns conceitos fundantes às questões ‘ora estudadas. Enfatiza, para tanto, as transformações operadas nos movimentos marxistas, tendendo, estes, a se tornarem nacionalistas. Refuta, para tanto, a ideia de que a era do nacionalismo está chegando ao fim. E ressalta também, por assim dizer, ser o fator nacional o mais universalmente legitimado entre os valores da vida política da contemporaneidade.

Cita, para tanto, Hugh Seton-Watson, para falar da impossibilidade de se definir a nação cientificamente. Esta está, no entanto, presente na sociedade de modo tácito. Desse modo, o deslocamento do sujeito inerente à pós-modernidade, não obstante sua perspectiva perturbadora, manifesta características positivas. Concomitantemente à dissolução das identidades estáveis do passado, abre-se campo a novas articulações: a criação de novas identificações, produzindo novos sujeitos (HALL, 2006).

Um aspecto que é também interessante destacar é aquele que diz que, de forma geral, todos podem, devem ter ou terão uma nacionalidade, sendo esta uma condição inerente e indispensável ao espírito gregário do ser humano.

Ressalta, para tanto, paradoxos referentes ao conceito de nação: a modernidade objetiva das nações aos olhos do historiador *versus* a sua antiguidade subjetiva, no sentido da tradição da qual Hall (2006) fala e Maffesoli (2001; 2007) também aborda, quando enfoca os arcaísmos que constituem a pós-modernidade ou modernidade tardia.

Esse nacionalismo “oficial”, portanto, estaria em contraposição ao conjunto tácito e informal de fatores que fazem de uma coletividade uma nação, conforme Anderson (2005)



pontua. Essa relação tácita, intuitiva e extraoficial corresponde ao sentido da socialidade destacada por Maffesoli (1995).

Nesse contexto, a Literatura foi uma das formas mais vigorosas para instituir, no Brasil, a ideia de uma nação; um grupo o qual, ainda que em tão vasto e heterogêneo território, compõe um mesmo coletivo. No que tange ao papel da Literatura brasileira na formação da ideia da nação. A nacionalidade, aqui, ficava “por conta do ‘sentimento íntimo’, exigindo-se da Literatura, por consequência (sic), articulação estética” (Weber, 1997, p. 172).

As comunidades, assim, seriam distinguidas pelo modo como são imaginadas. Não há, por isso, um caráter falso/genuíno que a elas se possa atribuir.

Portanto,

a nação é imaginada como uma *comunidade* porque, independentemente da desigualdade e da exploração reais que possam prevalecer em cada uma das nações, é sempre concebida como uma agremiação horizontal e profunda [...] (ANDERSON, 2005, p. 27).

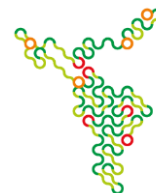
Nesse sentido, a escolha da língua oficial era, acima de tudo, “uma questão de herança inconsciente ou de maior conveniência” (*ibid.*). Assim como o Português castiço difundido via norma culta parnasiana, à qual Lima Barreto se opôs veementemente fazendo uso, em sua escrita, de uma variedade linguística mais coloquial e próxima à fala, conforme se aborda posteriormente no contexto deste trabalho.

Em sentido amplo, todas as comunidades são imaginárias. Os indivíduos só podem pensar em si mesmos enquanto membros de uma coletividade via meios simbólicos. Símbolos e signos são entidades sociais que invadem os indivíduos” (Ribeiro, 2000, p. 1).

Voz dissonante que Lima Barreto, principalmente, por sua “dupla exclusão”, conforme os termos de Resende (*in* Schwarz, 1983) e Miceli (2004), vai fazer ecoar no contexto literário da *Belle époque* por meio de sua prosa militante.

No contexto pós-moderno (e pós-colonial) em se vive, de acordo com Homi Bhabha (1998), se está em combate a essa visão hegemônica da nacionalidade. Busca-se, em contraposição, a história e a vivência dos povos, em favor de uma visão mais plural e que transmita de fato a heterogeneidade e hibridismo que formam as sociedades.

Na concepção do autor, então,



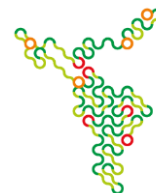
as perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das “minorias” dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma “normalidade” hegemônica ao desenvolvimento irregular e as histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das “racionalizações” da modernidade (BHABHA, 1998, p. 99).

Portanto, de forma diversa (para não dizer avessa) à Literatura ufanista de seu tempo, Lima Barreto compôs uma ideia de nação mais conectada ao cotidiano, mais realista (até por seu viés jornalístico, no fazer literário) e distanciada dos deleites próprios à Literatura *do sorriso* da sociedade.

2.1 OS MITOS FUNDACIONAIS NO FUTEBOL/ NO FLAMENGO COMO COMUNIDADE IMAGINADA

No final do século XIX, em meio a todas as mudanças, seis rapazes do bairro do Flamengo, Zona Sul do Rio de Janeiro, não se conformavam com o fato de o bairro não ter um clube de regatas, esporte em evidência na época, para competir com bairros vizinhos como o de Botafogo. Mesmo com recursos ínfimos, o grupo formado por José Agostinho Pereira da Cunha, Mário Spindola, Nestor de Barros, Augusto Lopes, José Félix da Cunha Meneses e Felisberto Laport comprou uma embarcação no dia 6 de outubro de 1895. Juntamente com Joaquim Bahia e Maurício Rodrigues Pereira, o grupo navegou pelos mares do Rio de Janeiro – saída da Praia de Maria Angu, onde hoje está a Praia de Ramos e deveria chegar à Praia do Flamengo - com a Pherusa, “[...] primeiro patrimônio do clube que estava prestes a nascer” (MANSUR; RIBEIRO, 2009, p. 10).

Sublinha-se que esta narrativa que remonta os tempos do esporte náutico parece dialogar com outras na medida em que a ideia da ‘garra’, da força de vontade dos remadores aparece em outros textos que tratam do futebol do referido clube em momentos diversos. Nesse sentido apresenta-se o que salienta Bakhtin (2011) no sentido de que um enunciado pode aparecer repetido de diversas formas e o contato entre eles forma o diálogo do qual trata o autor russo.



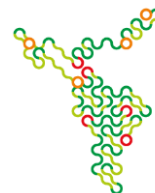
A narrativa mítica se constrói em um terreno de dificuldade, no espírito empreendedor de um grupo de jovens que a cria já em sua primeira aventura e que não desiste diante dos obstáculos. Um ponto de vista que, como nos disse Silva (2006), construirá a teia que contribuirá para a formação do imaginário no que diz respeito ao referido clube. O autor coloca que as águas do imaginário, muitas vezes, repetem o lugar pelo qual passam (o clube e sua fundação, nesse caso) e se apresentam “sempre iguais e sempre diferentes” (Silva, 2006, p. 8). Segue-se a análise.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para explicitar a constituição desse saber relativamente recente chamado Sociologia Compreensiva, Maffesoli desenvolveu quatro pressupostos fundamentais:

- i. **crítica ao dualismo esquemático** - (ou... ou), a qual foi cara ao Positivismo. O pensamento racionalista, o qual foi base da modernidade, não é suficiente. O que muda é a reflexão tecnicista em torno do cotidiano (NÓBREGA et al, 2011).
- ii. **A “forma”** - opondo-se à excessiva formalização e conteúdo. Para o teórico, “a forma permite a apreensão da imagem e de sua pregnância no corpo social” (MAFFESOLI, 2010, p. 49). Daí a importância de não haver uma forma única, de modo que a excessiva formalização não restrinja o significado.
- iii. **Uma sensibilidade relativista** - Esta é manifestada pelo relativismo metodológico que avança e “se consolida nos diversos campos da vida social” (MAFFESOLI, 2010, p. 38);
- iv. **Um pensamento libertário** – Esse pressuposto indica a necessidade do pesquisador inteirar-se com seu ambiente imediato. Opera em favor da “liberdade do olhar” (*ibid.*, p. 46), que permite trocas rompendo com a referência única.

Tais pressupostos darão origem à **pesquisa estilística**, que se interessa mais pelo “como se” do que pelo “por quê”. Sugere-se constante intercâmbio entre a forma e a empatia.



4 ANÁLISE DE SOBRE O FOOTBALL

O futebol, assim como os demais esportes, nunca foram distrações apreciadas por Lima Barreto. Entretanto, em *Vida urbana*, o futebol é temática bastante explorada pelo literato, talvez pelas paixões que ele percebe que este suscite nos cariocas.

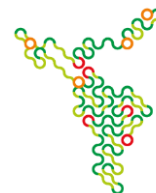
Ao ler os jornais integralmente em sua reclusão voluntária, o literato faz uma interessante observação da forma apaixonada e parcial como os jornalistas esportivos tratam o esporte, o qual, mais tarde, é instituído, no imaginário coletivo, como “paixão nacional” brasileira.

[...] Em começo, quando toparam meus olhos com os títulos espalhafatosos, sorri de mim para mim, pensando: estes meninos fazem tanto barulho por tão pouca coisa? *Much ado about nothing*... Mas, logo ao começo da leitura tive o espanto de dar com este solene período: “As acusações levantadas, então, por certa parte da imprensa paulista [...] contra a competência e a honestidade do árbitro que serviu naquela partida, atribuindo à obra sua a vitória alcançada por nós, preparou o espírito popular na ânsia de uma prova provada de que, com este ou aquele juiz, os jogadores cariocas estão à altura dos seus valorosos êmulos paulistas e são capazes de vencê-los”. Diabo! A coisa é assim tão séria? Pois um puro divertimento é capaz de inspirar um período tão gravemente apaixonado a um escritor? (BARRETO, 2013, p. 59)

Principalmente nesse ponto, encontra-se, no comentário cômico (Diabo! A coisa é assim tão séria?) de Lima Barreto, a incitação da participação do público (mediante a variedade linguística coloquial da qual faz uso). O que, de muitas formas, parece habilitá-lo a ser o porta-voz de uma antiarte. Uma arte *marginal*.

A ironia é outro traço aqui também fortemente caracterizado. Este se manifesta por meio da manifestação da crítica contumaz aos Estados Unidos (e a São Paulo, conseqüentemente, que LB comparava à terra “do Tio Sam”). É oportuno retomar, aqui, o episódio destacado por Prado (MEC, 2005). Visitado por Sérgio Buarque de Holanda e apresentado à revista modernista Klaxon, ele expõe seu antipaulistanismo, afirmando ser a “selva de pedra” mera mimese americanista. Tal crítica antiamericanista pode ser vislumbrada no trecho a seguir.

Eu sabia, entretanto, pela leitura de Jules Huret, que o famoso *match* anual entre as universidades de Harvard e Yale, nos Estados Unidos, é uma verdadeira [...] que o



jogo de lá é diferente do usado aqui, mais brutal, por exigir o temperamento já de si brutal do americano em divertimentos ainda mais brutais do que eles são. Mas nós?... (BARRETO, 2013, p. 60)

O imaginário em torno do futebol americano como esporte violento é aqui exprimido por LB para reforçar sua crítica ao *american way of life*. E ao reatar a leitura, contudo, Lima relata haver voltado ao desconforto que o invadira inicialmente, observa: “Pois não acredito que um jogo de bola e, sobretudo jogado com os pés, seja capaz de inspirar paixões e ódios”. (ibid).

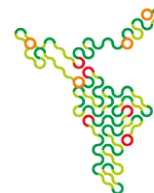
A descrição não parecia ser de um jogo de bola, mas de verdadeira batalha, que inflama os espíritos e mexe com o imaginário, o qual, no entendimento de Maffesoli (in SILVA, 2001), é eminentemente coletivo, como se poderá vislumbrar no último trecho da crônica analisada aqui.

Lima Barreto parece dar conta do movimento que, pouco a pouco, o esporte introduzido no Brasil pelo inglês Charles Miller vai produzir até os dias atuais. [...] “Puro *front*! Vejam só este período: ‘As nossas armas, neste momento, são, pois, as da defesa, e da defesa mais legítima, respeitável, mais nobre possível porque ela assenta numa demonstração pública, esperada com cerca de trinta dias de paciência’” (Barreto, 2013, p. 60).

A antipatia do literato por São Paulo fica expressa também no trecho a seguir, no qual, por meio da ironia, da óptica do contrário, ele critica o bairrismo e a atribuição, aos cariocas, de um caráter nômade, sem identidade definida. No Rio, para certo periódico da terra da garoa, havia hebreus, judeus, curdos, e não cariocas. “O órgão de São Paulo, se bem me lembro, dizia que os cariocas não eram ‘cariocas’, eram hebreus, curdos, anamitas; enquanto os paulistas eram ‘paulistas’. Deus do céu!” (ibid).

Os termos em inglês, caros à modalidade esportiva a começar pelo nome, eram comuns. Também pelos traços da ironia, Lima Barreto enfatiza o quanto, há muito, a “sorte” de Portugal (e, por extensão, sua colônia, o Brasil), estaria atrelada à da Inglaterra (país que exportou o *football* às terras tupiniquins).

A linguagem que descrevia as partidas nos jornais, aliás, causou estranheza ao escritor. O comentário cômico (SANTOS, 2000), nesse trecho, dá conta de outra característica comum ao pré-modernismo, em contraposição à crítica cultural, cara à modernidade. “Continuei a ler



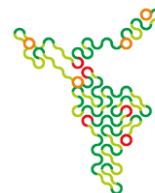
a descrição do jogo, mas não entendi nada [...] Eram só *backs, forwards, kicks, corners*; mas havia um ‘chutada’, que eu achei engraçado. Está aí uma palavra anglo-lusa. Não é de admirar, pois, desde muito, Portugal anda amarrado à sorte da Inglaterra [...].

Desse modo, a narrativa mítica em torno do futebol e do Flamengo mais particularmente se constrói em um terreno de dificuldade, no espírito empreendedor de um grupo de jovens que a cria já em sua primeira aventura e que não desiste diante dos obstáculos. Um ponto de vista que, como nos disse Silva (2006), construirá a teia que contribuirá para a formação do imaginário no que diz respeito ao referido clube. A temática da formação do clube e, mesmo os discursos que dela surgem, é apresentada de maneira recorrente em outros contextos. Isso nos permite apontar outra questão levantada também por Silva no referencial teórico deste trabalho. O autor coloca que as águas do imaginário, muitas vezes, repetem o lugar pelo qual passam (o clube e sua fundação, nesse caso) e se apresentam “sempre iguais e sempre diferentes” (Silva, 2006, p. 8).

Muito embora nos jornais (sendo o Jornalismo visto como discurso de verdade, referencial), o futebol já seja traduzido como expressão da nação, da comunidade brasileira imaginada, nos termos de Anderson (2005), Lima vai contrapor tal crença de que tal modalidade esportiva, assim como qualquer outra, possa mobilizar de forma tão intensa o imaginário coletivo da nação. A seguir, LB remonta, na crônica, mais uma “batalha” do Rio contra São Paulo. Critica, aqui, o dualismo esquemático (MAFFESOLI, 2010), demonstrado pela citação literal de trechos escritos pelos cronistas esportivos.

(...) Leiam isto: “Rio *versus* São Paulo - A Capital Federal está em festas. De vinte em vinte e quatro horas as fortalezas salvam, as bandas de música executam hinos festivos e nas diferentes sedes esportivas o *champagne* corre a rodo como se estivéssemos festejando o último dia de guerra. Nas avenidas, praças, ruas e becos, homens já na casa dos cinquenta, matronas escondendo a primavera dos sessenta e crianças ainda mal desabitoadas dos cueiros, só falam no grande acontecimento que encheu de júbilo um milhão e pouco de almas nascidas e domiciliadas na encantadora Sebastianópolis: a vitória do *scratch* carioca... Nas redações, os cronistas esportivos já não dormem há uma semana: são os cumprimentos, as telefonadas, os telegramas, os convites, para almoços e para jantares. Tudo isso... porque depois de dezoito anos de lutas o famoso *scratch* da Metropolitana conseguiu a sua terceira vitória.” (BARRETO, 2013, p. 61)

No trecho a seguir, de modo irônico e cômico, o escritor se reporta a um repórter mais apaixonado reforçando o argumento de não ser o esporte capaz de mobilizar paixões e ódios.



Isso, conforme o literato, poderia ser comum às arenas romanas, mas aos campos de *football* nunca. Somente nos jornais, visão jamais totalizante ou de toda verdadeira as preferências por paulistas ou cariocas suscitaria tais sentimentos. E, assim, sem o calor das paixões motivadas pelo esporte, o Brasil estaria livre de uma contenda civil entre os dois estados do Sudeste.

Ao colunista, adverte:

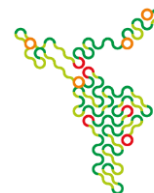
Meu caro Baby: isto deve ser Bizâncio, no tempo de Justiniano, em que uma partida de circo, com os seus azuis e verdes", punha em perigo o império; mas não o Rio de Janeiro. Se assim fosse, se as partidas de *football* entre vocês de lá e nós daqui, apaixonassem tanto um lado como o outro, o que podia haver era uma guerra civil; mas, se vier, felizmente, será só nos jornais e, nos jornais, nas seções esportivas, que só são lidas pelos próprios jogadores de bola adeptos de outros divertimentos brutais, mas quase infantis e sem alcance, graças a Deus; dessa maneira, estamos livres de uma formidável guerra de secessão, por causa do *football*!

Denota que os jornais talvez estivessem de fato querendo atribuir ao futebol um caráter de mobilização social que este ainda não tinha. Em torno da Sociologia Compreensiva, cabe dizer que esta constitui um método que se constrói em curso, durante sua utilização, na contextualização. Ela considera, por assim dizer, a relativização da experiência, ou a vida posta em relação, de modo que as teorias e “verdades”, por assim dizer, passam a ser válidas a partir do momento em que são postas em prática e observadas no cotidiano. E aqui, Lima Barreto faz isso ao exibir um juízo acerca da existência, não obstante haver, fortemente marcadas, suas crenças e pendores.

5 Considerações Finais

No contexto da crônica ora analisada, então, muito embora LB não fosse admirador do futebol e não atribuísse, a ele, um poder de mobilização tão grande quanto o que hoje se vê em curso, põe-se em relação com o que os jornais da época estão colocando. Seu intento é relativizar o que, nos periódicos, era descrito como a atmosfera festiva semelhante à do último dia de uma guerra.

LB, ainda que para se contrapor à visão do futebol como paixão nacional constitui-se como um pesquisador do imaginário (Silva, 2006). Como tal, “mergulha na bacia semântica do outro e trilha seu próprio trajeto, na contramão das verdades de acostamento e das certezas



de retrovisor” (ibid, p. 75). No percurso teórico trabalhado, lembra o estudioso, o pesquisador do vivido torna-se parte do imaginário que trilha. É portador, vale reforçar, de uma sensibilidade relativista, sendo ela manifestada “pelo relativismo metodológico que avança e se consolida nos diversos campos da vida social” (Maffesoli, 2010, p. 38).

Ainda em torno das questões identitárias, para Ribeiro (2000, p. 9),

Quando o que se discute são identidades nacionais, formas de representação que buscam o plano da homogeneidade, dificilmente se aceita a fragmentação de identidade como uma possibilidade de explorar, a partir de um ponto de vista específico, a experiência da diversidade cultural.

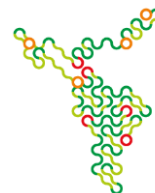
Tal fragmentação, porém, já parece estar presente na prosa de Lima, o que, talvez, já o classifique como escritor transcendente ao moderno, corroborando a hipótese lançada neste trabalho.

Isso posto, por meio da diversidade, da desigualdade social a qual LB alude, talvez tenha trilhado o caminho de representar (ou re-representar), pelo retrato da fragmentação, a nação brasileira de seus dias.

A proximidade com os dramas e a identificação de Lima Barreto com as agruras da nação jamais enfocada pela Literatura do sorriso são aspectos determinantes da ética de sua estética, da razão de ser de seu estilo. Aquele que, até a atualidade, permanece atual.

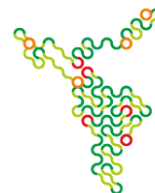
A recusa ao oficial, aliás, é ponto-chave destacado por Maffesoli (2007) no que a artistas e intelectuais membros do que ele chama de douda ignorância, na pós-modernidade. Tal noção foi incluída aqui para falar da ética da estética de Lima Barreto. Esta se propõe a lançar um desafio aos padrões impostos a literatos e artistas de seus dias. Nesse ínterim, observa Resende (*in* Schwarz, 1983, p. 74), o escritor fez o que Nelson Coutinho aponta como opção radical a um intelectual: vincular-se permanentemente às camadas populares. Foi essa a missão primordial de LB.

A Sociologia Compreensiva deu conta, como método adotado para análise. Para esta, o que interessa são os fenômenos sociais como estes se apresentam, e não como deveriam ser (MORAES, 2012). LB pode ser considerado, pelas lentes da Sociologia Compreensiva, um ávido pesquisador de imaginários (Silva, 2006).



Referências

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e expansão do nacionalismo. Edições 70: Lisboa, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1992/ 2011.
- BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto**: 1881-1922. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1981.
- BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. **Clara dos Anjos**. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2060. Acesso em 24 nov. 2012.
- _____. **Recordações do escrivo Isaiás Caminha**. Disponível em www.ufsc.br/nuppil. Acesso em 25 nov. 2012.
- _____. **Vida urbana**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2171. Acesso em 21 abr. 2014.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- GIULIANOTTI, Richard. **Sociologia do futebol**: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.
- GUTERMAN, Marcos. **O futebol explica o Brasil**: uma história da maior expressão popular do país. São Paulo: Contexto, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KÖENIG, Marília. **Por uma teoria não-oficial da comunicação**: o Jornalismo como tema em *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*, de Lima Barreto (dissertação de Mestrado). Disponível em <http://busca.unisul.br/pdf/79421_Marilia.pdf>. Acesso em 10 nov. 2012.
- _____. **O spleen em Baudelaire e Lima Barreto**: confluências e dissonâncias frente à modernidade (artigo). Florianópolis: 2008.



MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Edição revista e atualizada. Tradução de Alípio de Souza Filho. Porto Alegre: Argos, 2001.

_____. **A contemplação do mundo**. Tradução de Francisco Franke Satinelli. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **O conhecimento comum**. Tradução de Aluizio R. Trinta. Coleção Imaginário Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MANSUR, Carlos Eduardo. RIBEIRO, Luciano Cordeiro (orgs.). **O time do meu coração**: Clube de Regatas Flamengo. Belo Horizonte: Leitura, 2009.

_____. **O time do meu coração**: Clube de Regatas Flamengo. Belo Horizonte: Leitura, 2009-a.

_____. **Meu maior prazer**: histórias de uma paixão. Belo Horizonte: Leitura, 2009-b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - TV Escola. **Lima Barreto**: um grito brasileiro. Série Mestres da Literatura (documentário). Brasília, 2005.

_____. Entrevista com Antonio Arnoni Prado. **Escritores influenciados por Lima Barreto**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/revis%C3%83%E2%80%A0o-T.Lima-Arnoni.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2013.

MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. **A descoberta e a vivência do virtual**: experiências infantis. Florianópolis: DIOESC, 2012.

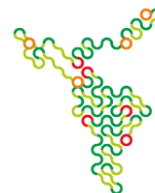
MOTA, Roberto. **Introdução**. In: MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. Tradução de Aluizio R. Trinta. Coleção Imaginário Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ORTIZ, Renato. **Cultura e Modernidade**: a França no século XIX. São Paulo. Editora Brasiliense, 1991.

PRADO, Antonio Arnoni. Entrevista. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - TV Escola. **Lima Barreto**: um grito brasileiro. Série Mestres da Literatura (documentário). Brasília, 2005.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Macunaíma: ser ou não ser, eis a questão. In: **Cultura e política no mundo contemporâneo**. Brasília: UnB, 2000.

SILVA, Juremir Machado da. **Tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

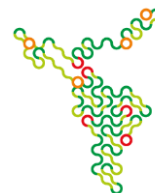


_____. O imaginário é uma realidade. Entrevista de M. Maffesoli. In: **Revista FAMECOS** - nº 15 (quadrimestral). Porto Alegre, agosto de 2001.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

TURCHI, Maria Zaira. **Literatura e antropologia do imaginário**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

WEBER, João Hernesto. **A nação e o paraíso** – a construção da nacionalidade na historiografia literária brasileira. Florianópolis: Edit



O SIGNO E O HOMEM: UMA BREVE REFLEXÃO

Richard da Silva¹
Marcia Bianco²

Resumo: O presente resumo é resultado de um estudo que analisou questões relativas à linguagem humana, cujas teorias são diversas. Buscou-se, por meio da metodologia de cunho bibliográfico, verificar reflexões em torno do que se diz acerca da origem da linguagem, verificando definições apontadas por alguns autores a respeito das significações de termos, especialmente relevantes no estudo da linguagem, dos diferentes signos linguísticos. Objetivou-se verificar as divergências dos estudiosos conforme os enfoques, desde uma perspectiva teológica, filosófica, científica, tecnológica, entre outras. Chauí, Peirce e Saussure discutem questões relativas à linguagem, partindo do seu surgimento e trazendo significativas contribuições quanto a sua sistemática de signos e sinais carregados de expressões, valores e sentimentos. Assim, constatou-se que pensar a linguagem implica, antes, entender que existe uma grande diferença entre o homem e os outros animais, sendo que somente o primeiro é capaz do *logos*. Saussure defende que um signo linguístico é a unidade básica da língua. Toda língua é um sistema completo de signos e, por sua vez, todo signo possui dupla face: o significante e o significado.

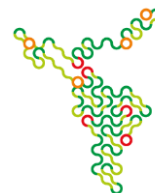
Palavras-chave: Linguagem; Sígnos Linguísticos; Língua.

THE SIGN AND THE MAN: A BRIEF REFLECTION

Abstract: This abstract is the result of a study that analyzed issues related to human language, whose theories are diverse. We sought, through a bibliographical methodology, to verify reflections about what is said about the origin of the language, checking definitions pointed out by some authors regarding the meanings of terms, especially relevant in the study of language, different linguistic signs. The objective was to verify the divergences of the students according to the approaches, from a theological, philosophical, scientific and technological perspective, among others. Chauí, Peirce and Saussure discuss issues related to language, starting from its emergence and bringing significant contributions as to its systematics of signs and signs loaded with expressions, values and feelings. Thus, it was found that thinking the language implies, rather, to understand that there is a great difference between the man and the other animals, being that only the first one is capable of the *logos*.

¹ Graduado em Letras (Unisul). Especialista em Linguística de Língua Portuguesa (Unisul). Mestre em TESOL – *Teaching English for Speakers of Other Languages* (NMSU – USA). E-mail: richard@unibave.net

² Graduada em Letras (Unisul). Especialista em Interdisciplinaridade (FUCAP). Mestranda em Ciências da Linguagem (Unisul). E-mail: marcia.bianco@yahoo.com.br



Saussure argues that a linguistic sign is the basic unit of language. Every language is a complete system of signs and, in turn, every sign has a double face: the signifier and the meaning.

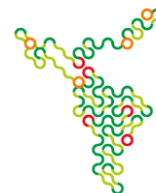
Keywords: Language; Linguistic signs; Language.

Tratar de questões relativas à linguagem humana não é assunto nem um pouco simples; pelo contrário teorias diversas têm-se preocupado em nortear discussões nesse sentido. O que se quer aqui nesse estudo, todavia, não é aprofundar nenhuma teoria em especial, mas simplesmente encaminhar uma reflexão em torno do que se diz acerca da origem da linguagem, passando por uma definição já estabelecida, para daí então, chegar-se ao objetivo o qual é pensar a linguagem pelo viés da semiótica, verificando definições apontadas por alguns autores a respeito das significações de termos especialmente relevantes no estudo da linguagem, dos diferentes signos linguísticos e também dos símbolos.

Quando se busca estudar sobre a origem da linguagem, percebe-se haver uma diversidade de pontos de vista. E mais: esses pontos de vista divergem conforme os enfoques em questão. Assim ter-se-ia, numa perspectiva divina, por exemplo, que foi Deus quem concedeu ao homem o dom da linguagem. Diferentemente se defenderia a origem da linguagem por outros pontos de vista como o científico, o sociológico, etc.

Segundo Chauí (2004), pelo viés da filosofia, ao se perguntar pela origem da linguagem, quatro tipos de respostas apareceriam, a primeira seria a linguagem que nasce por imitação dos sons, caracterizando-se como onomatopeia, ou seja, aquela que imita os sons dos animais e/ou da natureza. A segunda ressalta o aprendizado por imitação dos gestos, os quais indicam um sentido, esta somente mais tarde passaria a acompanhar também os sons. Como terceira origem da linguagem tem-se as necessidades, de comer, de se proteger de animais ou dos próprios homens, entre outros, onde por meio de um vocabulário elementar o qual foi se transformando e adaptando com o passar do tempo tornou-se uma língua. O quarto e último item é a linguagem que nasce das emoções, do grito, do riso, do choro e demais manifestações.

Essas diferentes maneiras de a filosofia explicar a origem da linguagem não devem ser vistas como excludentes, pelo contrário, Chauí (2004) ainda ressalta que possivelmente a linguagem tenha nascido dos mais diversos modos de expressão.



Se há encaminhamentos diferentes para se falar sobre a origem da linguagem, há também para se definir linguagem. Interessa, aqui, fazer referência a seguinte definição do mesmo autor: “a linguagem é um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos”. Percebe-se que tal definição, além de carregar em si uma complexidade, abre espaço para outras reflexões importantes. Por exemplo: que é signo (ou sinal)? Que espécie de signos existem? Qual a importância dos signos para a vida em sociedade? Que teóricos se ocuparam de estudar os signos? Há uma teoria voltada a estudar os signos?

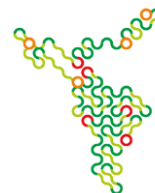
Pensar a linguagem por esse viés implica, antes, entender que se existe uma grande diferença entre o homem e os outros animais, esta manifesta-se especialmente por dois importantes fatores relativos à linguagem: um, o homem destaca-se entre os animais que fazem uso de signos; outro, somente o homem é capaz do *logos*. Para melhor explorar essa questão, é preciso pensar, primeiramente, nos signos utilizados pelo homem. Seja na fala, na escrita, na arte, nos instrumentos de sinalização humana, nos dispositivos de teste, nos diagnósticos médicos, eles alcançam elaboração e complexidade. Morris (1976, p. 9) defende que “A civilização humana depende dos sinais e sistemas de signos e a mente humana é inseparável do funcionamento dos sinais, se é que não deva identificar-se com este funcionamento”.

Com Aristóteles (apud Chauí, 2004), de outro lado, há de se considerar que:

[...] somente o homem é um “animal político”, isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado de linguagem. Os outros animais (...) possuem voz (“*phoné*”) e, com ela, exprimem dor e prazer, mas o homem possui a *palavra* (“*logos*”) e, com ela, exprime o bom e o mau, o justo e o injusto. Expressar e possuir em comum esses valores é o que torna possível a vida social e política e, dela, somente os homens são capazes (p.147).

É indiscutível, portanto, a importância que tem sido dada ao estudo dos signos. Nos últimos tempos, não só linguistas, como também, filósofos, psicólogos, biólogos, antropólogos, sociólogos e psicopatologistas têm buscado inteirar-se de questões relativas aos signos.

O termo signo, que deriva etimologicamente do grego *sêmeion* (signo) e *sema* (sinal), tem sua história já nos escritos de Platão sobre a linguagem. Entretanto, a noção de signo não



é limitada à linguagem. Mais do que apresentar definições de signo, necessário se faz compreender a importância e a presença dos signos nas atividades que implicam relações humanas. A propósito, Peirce (1997) ressalta:

Não é possível qualquer ato de cognição que não seja determinado por uma outra cognição prévia, na medida em que todo pensamento implica a interpretação ou representação de alguma coisa. Todo pensamento ou conceito está inextricavelmente ligado às funções de representação, não sendo capaz de se interpretar a si mesmo. A interpretação somente pode realizar-se através do signo (In os Pensadores, 1980).

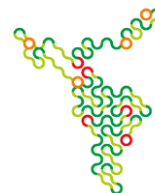
Acrescentem-se ao que já foi dito as palavras esclarecedoras de Santaella (1994) a qual diz que signo é uma coisa que representa outra coisa, ou seja é uma representatividade de algo, portanto signo não é o objeto, apenas o representa de certa forma. Para exemplificar Santaella aponta o termo casa, que dá forma escrita, fotografada, desenhada ou um filme são signos do objeto casa, porém não são a própria casa. Isso se refere ao processo racional que se cria na mente do interprete.

Existem diferentes tipos de signos, que podem ser verbal e não verbal. Isso equivale a pensar que há signos linguísticos e signos não-linguísticos. Enquanto Peirce (1997) debruçava-se sobre os estudos dos signos não linguísticos, Saussure (2004) dedicava-se aos linguísticos. Esses dois teóricos a quem se fez menção têm importância significativa para a Ciência Semiótica Moderna.

Peirce (2004) divide esses signos em três espécies principais: **ícone, índices e símbolos**. Quanto ao **ícone** assim esclarece: “O ícone constitui um tipo de signo em que o significado e o significante apresentam uma semelhança de fato. O desenho de um animal seria um exemplo de ícone; o desenho significa o animal, simplesmente porque se parece com ele”.

A ideia de **ícone** talvez fique mais clara quando se busca a etimologia: *Ícon*, elemento grego que significa imagem. Nesse sentido, pode-se dizer que maquetes, estátuas, fotografias, caricaturas são todos signos icônicos. Também merecem destaque como ícones os cartuns e as charges que se referem a pessoas.

É importante uma referência ao que Valente (1997) menciona acerca do emprego do termo ícone, o qual tomou maior proporção ao ser usado pela imprensa. Diz ele:



O termo 'ícone' vem tendo um uso especial pela imprensa brasileira. Nas áreas cultural e política, o termo tem sido empregado com o sentido de 'imagem simbólica de uma época, de uma manifestação artística ou de um contexto sociopolítico. O 'ícone' vem a ser, então, o 'representante mais expressivo'. Com tal significação, podem-se encontrar passagens como: 'John Lennon é um ícone dos anos 60'; 'Getúlio Vargas é um ícone da vida política brasileira'. Nos chamados cadernos de cultura dos principais jornais brasileiros e também nas revistas semanais.

Com relação a **índice**, na visão de Peirce (2004), é sustentado pelo mesmo que este é um signo que não se parece ao objeto significado, porém indica-o casualmente, é um sintoma dele, ainda cita como exemplo que um furo de bala, por exemplo, é o índice de um tiro, logo a fumaça é índice de fogo.

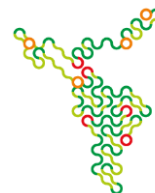
Quanto ao **símbolo**, para Valente (1997) tem caráter convencionado pelo uso, ou seja, existe uma ligação entre significante e significado, sendo assim, cita a "cruz", como sendo um símbolo do cristianismo, logo a "bandeira branca" como símbolo da paz. Peirce (2004) também justifica seu pensamento citando:

O símbolo, ao contrário, opera segundo uma contiguidade instituída, ou seja, depende da adoção de uma regra de uso. As bandeiras constituem símbolos das nações; entre as bandeiras e as nações não há qualquer relação causal necessária, trata-se apenas de convenção. A quase totalidade da linguagem usual, falada e escrita, é de natureza simbólica (In Os Pensadores, 1980, p. X).

Em um comparativo entre as reflexões dos dois autores anteriormente citados pôde-se perceber que seguem a mesma linha de raciocínio. No entanto outros autores têm ideias divergentes a esses com relação ao significado de símbolo. Fazendo menção as cores ou aos animais, Valente (1997) ressalta que o uso simbólico dos mesmos é feito por influência político-cultural, exemplificando a questão dos animais, tem-se o "touro" simbolizando a força, "a raposa" demonstrando a esperteza, a "tartaruga" como símbolo de lentidão, entre outros mais. Em sentido mais amplo pode-se usar termos com referência internacional, como a "pomba", indicativo de paz.

Existem símbolos que constituem valores culturais nacionais ou regionais, nesse grupo se atribuem as logomarcas, bandeiras, logotipos, escudos, entre outros.

É Saussure quem defende que um signo linguístico é a unidade básica da língua. Toda língua é um sistema completo de signos. Todo signo possui dupla face: o significante e o significado. O significante é o aspecto concreto do signo, é a sua realidade material, ou imagem acústica. O que constitui o significante é o conjunto sonoro, fônico, que torna o signo



audível ou legível. O significado é o aspecto imaterial, conceitual do signo e que nos remete à determinada representação mental evocada pelo significante.

Segundo Lopes (1995), ao incluir o *significado* na concepção do signo linguístico, Saussure põe o sistema dos sentidos dentro do sistema linguístico. E é isso que confere à Semântica um lugar no interior da Linguística. Importa lembrar, ainda com Lopes, que antes da publicação da obra de Saussure (C L G) era comum chamar-se *signo* apenas à imagem acústica, com total menosprezo do significado.

Os signos ainda se baseando nas palavras de Lopes (1995), tem ligação direta com as relações humanas.

Assim como a relação entre o homem e o mundo vem mediatizada pelo pensamento, a relação entre um homem e outro homem, dentro de uma sociedade, vem mediatizada pelos *signos*. Para que o pensamento transite de uma para outra subjetividade, deve ele formalizar-se em *signos*. Os signos são, por um lado, suportes exteriores e materiais da comunicação entre as pessoas e, por outro lado, são o meio pelo qual se exprime a relação entre o homem e o mundo que o cerca (Lopes, 1995, p.16).

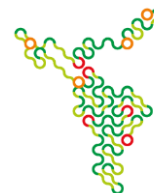
Algumas características são estipuladas por Saussure para designar signo:

a) o signo é arbitrário: Isso quer dizer que não há uma ligação natural entre significante e o significado. Isso quer dizer que quando lemos uma palavra como “maçã”, a combinação de sons existente a partir das letras usadas para formar a palavra (M+ A+ Ç+ Ã) não designa o objeto, ou a coisa propriamente dita, é necessário a leitura e logo relacionar o significante e o significado pela convenção a ela destinada no determinado local.

É interessante perceber que o signo tem um valor relativo na língua, assim, logo que uma determinada coisa recebe um nome, esse se convencionou tornando-se impossível trocá-lo, pode-se exemplificar verificando que “maçã” não pode ser chamada de “abacaxi”, pois o sentido não é o mesmo.

b) o signo é representativo, simbólico: O signo é o resultado da junção entre significante e conceito, não entre uma coisa e seu nome.

c) a linearidade do signo: os elementos os quais constituem o signo são combinados, logo, obedecem uma sequência, que por sua vez se estrutura para poder ser compreendida, ocupando uma posição determinada. Saussure (2004) discorre que o pensamento está atrelado às palavras, partindo desse princípio cria bases para a **teoria das formas**, configurando-se



mais tarde em Estruturalismo linguístico. A linearidade discute as regras as quais são dispostas as palavras dependendo da Língua a qual é usada, considerando-se nesta contextualização a Língua Portuguesa, é possível exemplificar destacando que o artigo sempre antecede o substantivo, não sendo aceito pelas normas o contrário disso.

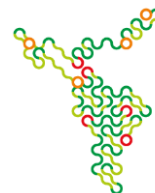
d) Variação do signo: significados universais como por exemplo palavras como pai ou mãe apresentam significantes diferentes dependendo da língua usada.

Português	Espanhol	Inglês
mãe/ pai	madre/padre	mother/ father

Não se pode esquecer que existem significantes os quais possuem significados diferentes, é o caso das palavras pelo, manga, macaco, tênis, vela, entre outras. Ainda, ressalta-se a importância de refletir, após as explanações anteriores, e considerar que os sistemas de signos estendem-se para além da forma verbal, ou seja, entende-se que existem muitas formas de comunicação não verbal, alguns usando o próprio corpo, como o sorriso, um gesto, o aperto de mão, ou vários outros meios expressam uma comunicação. Esta pode ser pelas roupas que são usadas, os acessórios, entre outros itens, os quais nos mostram que os signos são representados de várias maneiras, porém para compreendê-los melhor é necessário um aprofundamento no assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

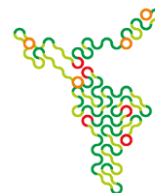
A linguagem verbal não está dissociada da não-verbal; nesse sentido, Saussure e Pierce contribuem para as reflexões pertinentes a essa esfera. O debate a respeito dos conceitos acerca da linguagem ocorre por haver divergência/contribuição entre os diversos autores, o conhecimento a respeito tem aumentado no último século, porém é pouco divulgado. Saussure (2004) nomeia de linguística interna os estudos referenciados à fala ou à escrita, no entanto é comum chamar de estudos linguísticos a todas análises referentes à linguagem. Pode-se então perceber que a própria definição do termo linguagem se diferencia dos demais estudiosos, trazendo à tona diversas teorias a respeito.



A cada definição analisada se constata que, independente do século em que a linguagem se tornou objeto de estudo, muitos acréscimos foram sendo feitos neste âmbito, deixando claro que existe uma vasta complexidade a respeito, sobre a qual merece maior empenho no desenvolvimento de pesquisas. Pode-se assim valorizar essas teorias como pertinentes e relevantes sobre o estudo da linguagem, e, sobretudo, possibilitando novos indicadores para futuras análises.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LOPES, E. **Fundamentos da Linguística contemporânea**. 14.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- MORRIS, Charles W.. **Fundamentos da teoria dos signos**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1976.
- SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- VALENTE, André. **A linguagem nossa de cada dia**. Petrópolis: Vozes, 1997.



RETRATOS QUE SENTEM: UMA ANÁLISE SOBRE O SINTOMA EM PIERRE FATUMBI VERGER

Daniela Cristiane Martins¹

Resumo: O fotógrafo francês Pierre Verger realizou, entre as décadas de 40 a 60, um trabalho etnográfico e antropológico entre a África e o Brasil sobre a cultura negra e suas ramificações. Com a intenção de manter essa cultura viva na busca por singularidade e simbolismo nas imagens, o objeto de trabalho de Verger foram os retratos. O propósito final desta pesquisa é refletir sobre tais retratos, presentes na obra “Orixás”, analisados a partir do conceito de rosticidade, de Gilles Deleuze e Felix Guattari, e de sintoma, de Georges Didi-Huberman.

Palavras-chave: Retrato; Etnografia; Antropologia; Candomblé; Pierre Verger

PORTRAITS THAT FEEL: AN ANALYSIS OF THE SYMPTOM IN PIERRE FATUMBI VERGER

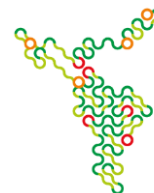
Abstract: The French photographer Pierre Verger accomplished, between the decades of 40 and 60, an ethnographical and anthropological work between Africa and Brazil about the black culture and its ramifications. With the main purpose of keeping this culture alive in the quest for singularity and symbolism in the images. The aim of Verger's work were the portraits. The final purpose of this research is to reflect about such portraits found on “Orixa's” work analyzed from the concept of “rosticidade”, by Gilles Deleuze and Felix Guattari, and of symptom, by Georges Didi-Huberman.

Keywords: Portrait; Ethnography; Anthropology; Candomblé; Pierre Verger.

Pierre Verger: Nasce o Fatumbi

Registros. Marcas de um povo, de uma história e da memória de uma cultura. Assim é o trabalho de Pierre Fatumbi Verger. Um homem que se tornou babalaô – e um babalaô que se tornou um etnólogo-antropólogo. As imagens registradas por Verger mostram toda a grandiosidade de uma cultura, capaz de resistir e renascer diante de adversidades.

¹ Pós-graduada em Fotografia pela Universidade Do Vale do Itajaí - Univali. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Regional de Blumenau - Furb. Professora de Fotografia e Marketing na Uniasselvi (Brusque e Guaramirim) e Professora de Fotografia de Moda no SENAI de Blumenau e Região. Mestranda em Ciências da Linguagem, em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, nascida em Blumenau/SC, Brasil. E-mail: dcm0412@gmail.com



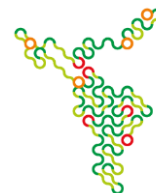
Francês, nascido em 1902 na cidade de Paris, Pierre Edouard Leopold Verger não enxergava muito futuro em sua cidade natal. De família rica, se viu sozinho aos 30 anos, após a morte da mãe, sua última parente viva; sua única companhia eram os amigos, entre eles Pierre Boucher. É este amigo que o ensina fotografia, pensada de início para ser um passatempo, mas que logo se revela uma paixão em sua vida, além de sua profissão. Decidido a buscar novos lugares e pessoas, partiu em viagem tendo sua câmera *Rolleiflex* como companheira.

O primeiro destino foi o Haiti; depois foram 14 anos de intensas viagens com registros fotográficos singulares, carregados de técnica, mas também de muita liberdade, ousando não apenas nos cortes, mas também nos ângulos. Vendendo suas fotos para a imprensa, conseguiu se manter, além de contar com um financiamento que recebia do centro de pesquisas de Paris. Através destes trabalhos, se viu forçado a escrever sobre o que via e registrava. Foi um processo natural, mas o que o movia era, e sempre foi, o desejo de liberdade, como mostra Le Boulter, em uma passagem do próprio Verger:

Eu me pus a viajar, não tanto pelo desejo de fazer pesquisas etnográficas e trazer comigo reportagens, mas pela necessidade de me distanciar, de libertar-me e fugir do meio onde havia vivido até então e cujos preconceitos e regras de conduta não me tomaram feliz [...]. Eu procurava o meu caminho fora da vida traçada pela minha família e acreditei por um momento que conseguiria satisfazer minhas aspirações ao adotar uma linha de conduta e atividades ditadas por um movimento extremista, antiburguês. (LE BOULTER, 2002, p. 55).

Pierre Verger enxergou-se morador do mundo e a cada trabalho realizado foi se mostrando também um pesquisador e grande etnógrafo, mas sem título algum. Como havia abandonado os estudos aos 17 anos, jamais cogitou ser alguém com um diploma, porém isso não o impediu de realizar diversas pesquisas de muita relevância.

Começou suas viagens em 1932 e a cada novo projeto, um novo lugar e assim, passou por aproximadamente 15 países. Porém, demorou muito para chegar ao Brasil, pisou em terras brasileiras em 1946 e, pela primeira vez, sentiu que não precisava partir logo. A Bahia já se mostrou interessante no dia em que leu o romance *Jubiabá*, de Jorge Amado e quando aqui chegou “foi logo seduzido pela hospitalidade e riqueza cultural que encontrou na cidade e acabou ficando”, (COSTA, 2013).



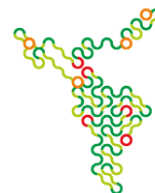
Pouco tempo depois da sua chegada começou a trabalhar na revista *O Cruzeiro*. Sentindo-se bem recebido e com um emprego, se aproxima do povo, com quem sempre se sentiu bem, e vê na Bahia um lugar que manteve a cultura negra com traços fortes da África. Ele se encanta com a maneira como as pessoas viviam e se relacionavam, fotografa tudo, sem interesse documental. Retrata a beleza dos homens e mulheres que recriam o continente africano na cidade. (AGUIAR, 2008).

Uniu seu trabalho às pessoas e à cultura pelas quais se sentiu abraçado e fez disto seu principal e mais rico registro. “Se debruçou sobre as culturas populares, [...] pois ele já percebia elementos de semelhança entre essas culturas e as culturas africanas, temas que mais tarde se tornaram o seu maior foco de atenção” (SANTOS, 2010, p.1). Toda pesquisa e interesse em nome da cultura afro o aproximaram cada vez mais dos ritos e tradições. Suas fotos sugerem uma entrega à cultura visual deste tempo, da influência dos costumes dos povos negros e deste encontro étnico que o interessava fotograficamente. Para Rolim (2002):

A Bahia que Pierre Verger enxerga confirma suas ideias anteriores ao seu encontro com ela, mas, ao mesmo tempo, também acrescenta coisas importantes para sua trajetória de vida. A imagem de Bahia que Verger vem a formar depois de certo tempo está ligada ao seu olhar, sua percepção e seu entendimento sobre as questões que o local lhe colocava. [...]. Verger quando de sua chegada e de como seu olhar “distraindo” foi se voltando para as questões que envolviam os afro-descendentes locais, principalmente no que diz respeito aos assuntos relacionados ao candomblé (ROLIM, 2002, p.80).

Essa aproximação e permissão ‘divina’ só foram possíveis quando Mãe Senhora (Mãe de Santo em Salvador), “consagra sua cabeça a Xangô” (DEVOS, 1999, pag. 340). Ela o consagra para que ele possa falar em seu nome na África, lugar que iria viajar dias depois. Verger se instala na região de Ketu, na África Ocidental, atual Benin, e é neste local que vai dar forma a sua pesquisa, além de ressurgir dentro do candomblé, renascendo com o nome de *Fatumbi*, que significa “nascido de novo graças ao Ifá”. É nesse momento que ele percebe toda a liberdade que tem para explorar de perto os cultos, registrando praticamente o mesmo ritual nos dois continentes.

O Fatumbi: Um Babalaô-Fotógrafo-Etnólogo



Um babalaô, um sacerdote, um pai de santo dedicado e um fotógrafo-pesquisador extremamente curioso e organizado. O Fatumbi se mostra um verdadeiro etnógrafo, apresentando estudos riquíssimos e fotografias primorosas. Sua capacidade metodológica se apresenta já em sua primeira obra, *Dieux d'Afrique*, 1954, mas é no livro *Orixás*, que ele concretiza uma comparação sólida, visual e antropológica, apontando cada cerimônia com imagens realizadas nos dois países. Jérôme Souty afirma este fato:

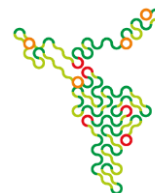
[...] ele mostra as semelhanças culturais e religiosas entre os dois lados do Atlântico por meio de uma série de fotos colocadas lado a lado (figuras do panteão, rituais, gestos, artesanato...), e por meio de montagens cruzadas (para descrever visualmente um mesmo ritual ele mistura, na mesma sequência, imagens fotografadas na África e no Brasil). Nestes verdadeiros “ensaios fotográficos”, Verger conseguiu criar uma nova articulação entre imagem e escritura. O seu acervo fotográfico, hoje alocado na Fundação Pierre Verger, em Salvador, constitui uma formidável base de dados comparativos sobre as culturas yoruba e fon e as suas diásporas, (SOUTY, 2007).

Pierre Verger realiza novos projetos, novas pautas e mais fotos, mas mantém seu compromisso com a força e valor simbólico das culturas afros. Verger traça um panorama do candomblé e suas origens na África e a forma como a religião foi trazida, se desenvolveu e se constituiu no Brasil.

Retratos: o registro de Verger

Enquanto *registro do real*, as fotografias feitas entre os dois países, no livro “*Orixás*”, mostram a aproximação e a constituição de uma *única* nação marcada pela escravidão. Usar o retrato como “experiência de memória” (ALCÂNTARA, 2014) reforça a teoria de *sintoma* quando pensamos a fotografia como forma de registro de um tempo. As imagens feitas por Verger seguem nessa intenção: conservação de uma identidade e suas características religiosas e culturais. Para Pierre Verger, os povos iorubá (grupo étnico da África Ocidental) e afro-brasileiros eram ‘sua gente’, gostava de exaltar a beleza e a força, sempre os fotografando com imponência.

A intenção final desta pesquisa que se inicia é analisar os retratos existentes na obra “*Orixás*”, relacionando-os aos conceitos de *história sintomal*, de Georges Didi-Huberman, e de *roscopicidade*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. É sobre a ótica das leituras desses autores



que desejamos olhar para as imagens, sempre tendo como memória a manifestação de uma crença.

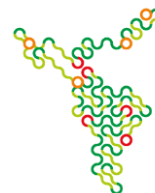
As fotografias do livro “Orixás”, que podem ser visualizadas dentro do acervo, no site da Fundação Pierre Verger, foram pensadas em dois grupos *Retrato - Plano médio e geral e Retrato - Close*. A intenção desta divisão é poder analisar com mais objetividade as imagens e a maneira como Verger fotografava. No primeiro grupo, em que o quadro é contemplado com um ângulo mais aberto, os personagens são enaltecidos, os conferindo poder e soberania. Esse recurso é conseguido por meio do contra-plongée (câmera baixa/de baixo para cima), colocando o olhar das pessoas acima da linha da câmera, bem como nos explica Souty:

É importante mencionar que ele utilizava uma câmera Rolleiflex. Ela possui um visor no centro e trabalha com duas lentes, permitindo fazer o enquadramento sem ter a “câmera diante dos olhos, mantendo-a no nível do peito ou altura da barriga” (SOUTY, 2011 p.21).

Em algumas imagens, em que o elemento se encontra na linha do olhar do fotógrafo, ou até quando a pessoa não está olhando para a câmera, Verger clica um “semi-perfil”, característica utilizada por diversos fotógrafos que seguiam o movimento retratista. Santos (2010) demonstra que Pierre Verger buscava estímulo visual neste movimento, permitindo construir uma linha diagonal no espaço da fotografia. Santos nos aponta, ainda, uma relação entre as fotografias de Pierre Fatumbi com os retratos de Félix Nadar (francês, caricaturista, fotógrafo que viveu de 1820 a 1910), em que é possível ver que ambos não se posicionam de forma totalmente frontal ou totalmente lateral, criando uma sensação de movimento natural nas fotografias feitas por eles.

Seja plano médio, geral ou close, todo retrato define um espaço e uma noção de enquadramento – nem sempre condizentes com a realidade no que tange postura, vestes e adornos, mas sempre potencializando suas raízes. Senra (2009) explica esta característica quando descreve o trabalho de Claudia Andujar sobre o índios yanomamis: “... o retrato começa [...] de um enquadramento mais flexível, que permite [...] valorizar detalhes ou posturas peculiares e acentuar, [...], olhares que se dirigem à câmera” (SENRA, 2009, p. 134).

De todas as fotografias de Verger, a grande maioria são retratos; o foco ao longo dessa pesquisa são os rostos/expressões – traços que possuem uma dinâmica própria e única, sempre



contando muito mais do que conseguimos ver. Como apresentam Deleuze e Guattari em *Ano Zero – Rosticidade*: “É tudo precisamente porque o rosto depende de uma máquina abstrata que ele não se contentará em recobrir a cabeça, mas afetará as outras partes do corpo, e mesmo, se necessário, outros objetos sem semelhança”, (DELEUZE, GUATTARI, p. 35, 1996).

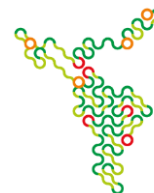
A importância da fotografia - A liberdade visual do Fatumbi

Fotografias contam algo, trazem uma consciência e refletem uma história. Elas representam, de alguma forma, uma realidade, um agora, um contexto e uma versão dos fatos. Independente se são imagens de lugares ou pessoas, as fotos estão diretamente ligadas com a nossa capacidade de rememorar. As imagens têm esse poder e servem como testemunha de um tempo, além de figurarem como pano de fundo na construção de boa parte da história/memória, como nos sugere Andrade (2002):

Foi atribuído à fotografia o peso de expressar o real, sendo a foto vista como uma espécie de prova, necessária e suficiente, que atesta a existência daquilo que é visto. Classificada por alguns ora como um simples instrumento de uma memória documental do real, ora como pura criação imaginária, a fotografia assume o papel de auxiliar a memória (ANDRADE, 2002, p.38).

Não é apenas como lembrança, mas como forma de sobrevivência e posicionamento perante à história que leremos as imagens de Pierre Verger no livro “*Orixás*”. Os retratos figuram boa parte de seu trabalho e são eles que nos apresentam uma identidade cultural única, sem distinção de continente. Estes registros de representação dos povos servem muito mais como “legado”, permitindo que a história daquele povo nunca morra. Um local eterno onde se pode retornar quando se desejar, independente de tempo ou espaço (ALCÂNTARA, 2014).

Dentre tantos registros fotográficos e estudos dos povos, qual seria o motivo de se valer do trabalho de Pierre Verger para apresentar um sintoma histórico? Qual a relevância que há nos retratos dos povos iorubás e afro-brasileiros que mereçam tal destaque? O que aqueles rostos falam e para quem falam? Como escrito, Verger se tornou Fatumbi (“nascido de novo graças ao Ifá”) em Ketu (África Ocidental) no mesmo momento em que se converte ao candomblé e vira pai de santo. Esse fato que permite sua aproximação dos cultos e rituais



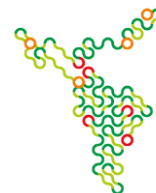
de iniciação como nem um outro fotógrafo o fez. Essa liberdade - e mais o fato dele não ter uma preocupação aparente com a questão estética da fotografia - o tornaram único e deixou seu trabalho muito mais singular. Ele mesmo conta que por vezes abdicou dos padrões estéticos tendo como intenção a “espontaneidade das expressões e das cenas que podia capturar”. Não sentia necessidade em seguir regras, o processo do trabalho era natural e seguia o fluxo das cenas a sua frente. Atitudes muito distintas do padrão europeu, que geralmente tende a se valer do “domínio consciente de seus atos”, buscando o máximo de apuro técnico e visual (SOUTY, 2011, p.22/23). É essa postura, além do resultado alcançado no decorrer das décadas, que tornam a pesquisa relevante, pois por mais que se valesse de certos conceitos ou movimentos artísticos, ele jamais “copiava” ou se baseava no trabalho de outro artista.

O rosto fala – A imagem sente

O rosto não é apenas aquilo que estamos vendo, ele é uma caixa de Pandora, um simulacro de nós mesmos, mas ainda assim diz que não pode ser “assimilado por conceitos” (MARQUES, 2015). O rosto é, quase sempre, a primeira coisa que avistamos do outro. Em um pré-julgamento é por meio dele que “decidimos” se aquela pessoa “serve” ou não. Isso ocorre muito rapidamente, como nos relatam Deleuze e Guatarri: “[...] a máquina abstrata de rosticidade assume um papel de resposta seletiva ou de escolha: dado um rosto concreto, a máquina julga se passa ou não, se vai ou não vai ...” (DELEUZE, GUATARRI, 1996, p.44).

Os rostos presentes nas imagens do livro “Orixás” não categorizam esse patamar, eles possuem um grau elevado de significação, pois advêm de uma cultura primitiva. Para Deleuze e Guattari, “os ‘primitivos’ podem ter as cabeças mais humanas, as mais belas e mais espirituais; eles não têm rosto e não precisam dele” (DELEUZE, GUATARRI, 1996, p.43). Eles servem como entonação para explicitar ações e aspectos culturais, expressivos e até mesmo políticos dentro da comunidade onde vivem.

Além dos rostos e suas significações, o trabalho que Pierre Verger realizou serve como documento para diversos fins etnográficos e antropológicos. Essa possibilidade nos permite



fazer uma analogia com a “história sintomal” que acreditamos existir por trás deles. Uma intenção não apenas documental, mas um grito de sobrevivência e perpetuação.

É importante mencionar que *sintoma* é um termo advindo do campo da psicanálise, debatido por teóricos como Freud e Lacan. Para Freud, sintoma refere-se a um resultado de um “conflito psíquico, como mensagem do inconsciente”; já para Lacan, o sintoma é “ [...] como mensagem-metáfora; como gozo e como invenção-criação” (FONTES, MAIA, MEDEIROS, 2012).

Por muito tempo, o registro por meio da fotografia era privilégio de poucos e restrito a uma parte hierárquica da sociedade, como nos lembra Didi-Huberman:

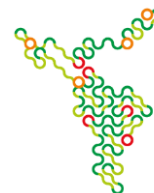
Uma vez que o retrato - antigo e humanista - se nega duas vezes a representar os povos: uma primeira vez pelo fato de fundamentar-se em uma hierarquia social e uma divisão política na qual os homens de poder são os únicos imputados com o privilégio de “existir em imagens” (nesse sentido, a representação dos “persona”/“people”/“pessoas” nas revistas populares de nossos dias aparece como comprovação dessa divisão: se dirige aos povos, como destinatários passivos, como uma representação à qual não têm direito como sujeito com todas as premissas da lei (DIDI-HUBERMAN, 2014, p.55).

Não era essa a sociedade que interessava a Pierre Verger – e seu trabalho é prova disso. Quando ele deseja que o mesmo sirva de “memória”, ele tem consciência de que essa intenção pode sofrer mudanças por parte da própria história. Não há controle sobre tal evolução ou até mesmo “adaptações”, como a que ocorreu com os africanos quando foram separados de sua terra natal, mas não de suas crenças. “A história das imagens é perpassada por aparições, sobrevivências, pois a cultura - [...] - é uma coisa “viva” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.285).

A câmera é o elemento de ligação entre o retrato e o sintoma de sobrevivência, principalmente quando há tanto ainda a ser visto, pensado e respeitado. Collier (1973) mostra, aos olhos de um antropólogo visual, a importância na memória por meio da imagem:

As impressões guardadas apenas com a vista humana perdem a nitidez, fundem-se com outras impressões e, com o tempo, desaparecem. Quando você utiliza a câmara, é possível reunir um modelo complexo, que contém literalmente milhares de elementos concretos a serem comparados... (COLLIER, 1973, p. 30).

O sintoma nas imagens da obra “Orixás”, bem como de todo registro de Verger, seguem uma “fórmula de sobrevivência”. “Que o sintoma funciona, [...], como funciona a



imagem, [...], um conjunto, sempre novo e surpreendente, de “restos vitais” da memória. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.273).

O fato de identificar nos retratos da obra “Orixás” uma autonomia na capacidade de perpetuar uma etnia, de forma atemporal, faz deles narrativas sociais. As imagens que compõem a obra “Orixás” são uma amostra da riqueza visual, força identitária e “seus aspectos [...] culturais, indiciais, ou expressivos” (MARQUES, 2015), capazes de nortear as expectativas da pesquisa proposta.

Referências

AGUIAR, Joselia. **O corpo das ruas: A fotografia de Pierre Verger na construção da Bahia ioruba**. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-07042009.../JOSELIA_AGUIAR.pdf>. Acessado em 10 de maio de 2017.

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia. Olhares fora-dentro**. São Paulo. Editora Estação Liberdade Ltda, 2002.

ALCÂNTARA, Paulo Augusto Franco de. **Antropologia da Pose: Os Retratos de Família no Espaço Rural em Minas Gerais**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401127049_ARQUIVO_RBAAntropologia daPose.pdf>. Acessado em 20 abr. 2017.

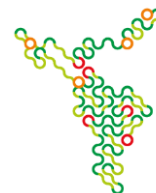
COSTA, Ialê Menezes Leite. **Pierre Verger (1932-1948): Caminhos da fotoreportagem**. Porto Alegre-RS, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Daniela/Desktop/Ial%C3%AA%20Menezes%20Leite%20Costa.pdf>>. Acessado em 10 de maio de 2017.

COLLIER, Jonh, Jr. **Antropologia Visual: a fotografia como método de pesquisa**. Coleção antropologia e sociologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 3**. Rio de Janeiro: Editora 34, Ed.V, 1996.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A Imagem Sobrevivente. História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro. Editora: Contraponto. 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pueblos expuestos, pueblos figurantes**. Buenos Aires. Editora: Manantial, 2014.



DEVOS. Rafael. **Pierre Fatumbi Verger, mensageiro entre dois mundos**. Vídeo. Rio Grande do Sul. 1999. Disponível: < <https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n12/HA-v5n12a21.pdf>>. Acessado em: 15 de abr. 2017.

DEVOS. Rafael. **Pierre Fatumbi Verger, mensageiro entre dois mundos**. Vídeo. Rio Grande do Sul. 1999. Disponível: < <https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n12/HA-v5n12a21.pdf>>. Acessado em: 15 de abr. 2017.

FONTES, Flavio. MAIA, Aline Borba. MEDEIROS, Cynthia Pereira de. **Sintoma na Psicanálise: Uma Introdução**. Rio Grande do Norte. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100004>. Acessado em 20 abr. 2017.

LE BOULER, Jean-Pierre. **Pierre Fatumbi Verger: um homem livre**. Salvador. Editora: Fundação Pierre Verger, 2003.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. **Omayra: reflexões sobre o rosto, uma fotografia e suas políticas**. São Paulo. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/gal/n33/1519-311X-gal-33-0145.pdf>>. Acessado em 25 abr. 2017.

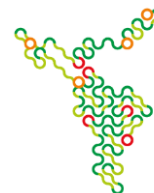
ROLIM, Iara Cecília Pimentel. **O olho do Rei: Imagens de Pierre Verger**. São Paulo. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000240123>>. Acessado em 25 abr. 2017.

SANTOS, Eunice Ribeiro dos. **Pierre Verger: O fotógrafo da cultura Popular Influências Estéticas e Estilos**. VI ENECULT: Encontro de estudos multidisciplinares em cultura. – Facom-UFBA – Salvador-Bahia-Brasil, 2010. Disponível em: < <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24795.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2017.

SENRA, Stella. **"O último círculo"**. In: ANDUJAR, Claudia. Marcados. São Paulo: Cosac Naify, 2009

SOUTY, Jérôme. **Pierre Fatumbi Verger. Do olhar livre ao conhecimento iniciático**. São Paulo. Editora: Terceiro Nome. 2011.

SOUTY, Jérôme. **Africanidades**. Unicamp. Disponível em: < <http://www.studium.iar.unicamp.br/africanidades/jerome/2.html>>. Acesso em 10 abril. 2017.



AS REPRESENTAÇÕES DAS "NAÇÕES" BRASILEIRAS NOS ENREDOS DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO

Antonio Henrique de Castilho Gomes¹

Resumo: O carnaval carioca tem sido ao longo de todo o século XX e deste início de século XXI, uma das manifestações culturais mais importantes do cenário brasileiro. Ao longo de sua história, uma instituição surgida na virada dos anos de 1920 para os anos de 1930, foi se tornando protagonista: a escola de samba. Herdeiras diretas dos blocos carnavalescos, dos ranchos e das grandes sociedades, as escolas de samba em um movimento antropofágico, foram devorando e reprocessando elementos oriundos destas outras manifestações culturais, vinculados ao carnaval, quer populares ou não. Nosso objetivo, pretensioso como sempre está focado no enredo, não na realização de um tratado acerca da História do enredo ou do seu significado e muito menos de como ele é pensado e desenvolvido. O que pretendemos de fato é entender como a ideia de nação brasileira (com todos os riscos que esta ideia carrega) foi representada nos enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro, e como tais representações podem nos auxiliar a compreender os deslocamentos que tais ideias sofreram ao longo dos séculos XX e XXI.

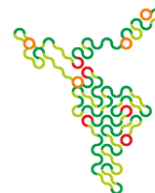
Palavras-chave: Nação. Representação. Samba.

The representations of brazilian nations in the subjects of the schools of samba of Rio de Janeiro

Astract: The Carioca carnival has been one of the most important cultural manifestations in Brazil throughout the twentieth century and still remains in the beginning of the twenty first century. All the way through its history, an institution that emerged around the 1920sand 1930s became its protagonist: The Samba school. Direct heirs of the carnival blocks, the ranchos and the great societies, the Samba schools, in an anthropophagic movement, have been devouring and reprocessing elements originated in other cultural manifestations, and have linked them to carnival, whether are them popular or not. Our goal, as pretentious as it is, focus the analysis on the plot, that is not our aim to make a treatise on the history of the plot or its meaning, not even on how it is thought and developed. What we really want to do is to understand how the idea of a Brazilian nation (with all the risks that this idea carries) was represented in the plots of the Samba schools of Rio de Janeiro, and how such representations can help us understand the displacements that such ideas suffered from the 20th to the 21st centuries.

Keywords: Nation. Representation. Samba.

¹ Professor Doutor, na Escola SESC de Ensino Médio. Rio de Janeiro, RJ. Brasil.



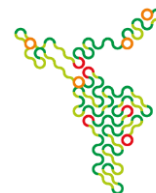
A ideia de representação na narrativa carnavalesca

O enredo é uma apropriação antropofágica que as escolas de samba realizaram no início da sua história. A ideia de apresentar uma narrativa ao longo do desfile nasce em outras manifestações importantes da festa do carnaval do Rio de Janeiro, os Ranchos e as Grandes Sociedades. Inicialmente as escolas apresentavam esta narrativa através apenas das suas fantasias e de suas alegorias. Só mais tarde é que o canto se associará a estes elementos para então compor uma narrativa expressa na música, na dança e nos aspectos plásticos do desfile. Desta forma, o enredo passa a ser elemento visceral da escola de samba.

(...)a peça fundamental que desencadeia o complexo macro texto audiovisual do desfile das escolas de samba chama-se enredo. O enredo, que é o fio condutor do todo o desenvolvimento do desfile das escolas de samba (...). A definição do enredo é o primeiro passo para a elaboração de todos os itens do desfile. (FARIAS, 2007, p.13)

Mas como o enredo se faz compreender? Segundo o escritor Júlio César Farias o enredo é uma forma específica das linguagens de cultura popular, uma “linguagem carnavalesca, cujo conteúdo reúne diversas linguagens numa só” (Op. Cit. p 13). Estão presentes na estrutura narrativa do enredo as mais variadas expressões artísticas: esculturas, pinturas, indumentária, música, canto, dança, literatura e teatro, coadunadas para dar significado a sua proposta de enredo. Entretanto, neste fenômeno cultural a ideia de representação é superada por uma espécie de representação da representação, ou se preferirmos pela carnavalização da ideia. Em um universo complexo de traduções, para o conceito de representação, podemos afirmar que a ideia consiste em construir uma imagem que, dentro de um contexto, ocupa o lugar da realidade que se quer apresentar. Entretanto, esta imagem não pode ser compreendida como a realidade que representa, ela nunca será uma expressão fidedigna, verossímil da realidade.

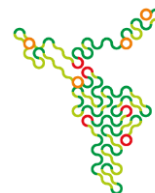
Esta também não é a proposta de uma escola de samba, ela precisa superar esta tese e reconfigurar a mensagem em uma representação de uma representação. Talvez o maior exemplo que se possa trazer para compreender este aspecto fundamental da linguagem carnavalesca sejam duas alegorias de escolas diferentes apresentadas no carnaval de 2011. O



GRES Acadêmicos do Salgueiro naquele ano apresentava o enredo “O Rio no cinema” (Renato Lage) e trazia em um dos seus carros alegórico uma estátua imensa do King Kong, personagem de um famoso filme homônimo (1933, 1976 e 2005). Entretanto, o King Kong não estava no Empire State Building, ou no World Trade Center, estava com o relógio da central do Brasil no colo. O carnavalesco ressignificou, carnavalizou, um dos mais celebrados personagens da ficção cinematográfica. No mesmo ano o GRES Unido da Tijuca apresentava o enredo “Esta noite levarei sua alma” (Paulo Barros), que brincava com histórias que causam medo e tensão. Em um de seus carros alegóricos, o carnavalesco reproduziu, de forma excepcional, uma antológica cena da franquia Indiana Jones. Entretanto, Paulo Barros buscou a perfeição da reprodução da cena, e de fato conseguiu, contudo, esta perfeição pode nos levar a ideia de que a alegoria não cumpriu o papel de ressignificação, ou carnavalização, que se espera. O que pretendemos ressaltar é que a ressignificação do carro da Acadêmicos do Salgueiro expressa com muito mais clareza a tese de que o enredo da escola de samba não representa apenas uma ideia, ele a ressignifica, carnavaliza, realiza a representação da representação.

Agora quero voltar para a metalinguagem, quando você fala de representação da representação. Tem um desfile do João Trinta que é o Orfeu (Orfeu. O negro do Carnaval, GRES Unidos do Viradouro, 1998). O Orfeu é pura metalinguagem. Orfeu mora numa favela, a escola de Orfeu monta um desfile sobre o Carnaval e a Viradouro do João Trinta, traz o Orfeu do seu desfile para o desfile. É a metalinguagem da metalinguagem. Acho que este é o enredo mais maluco da representação da representação. Pega uma representação mítica de que a comunidade de Orfeu traz para o carnaval e aí funde isso e você não sabe se é o olho do João ou do Orfeu. Se são os dois ao mesmo tempo, ou se é um terceiro olho.

A narrativa do enredo de uma escola de samba procura, então, levar o espectador a uma leitura sobre o tema proposto onde se misturam muitos olhares e muitas vozes, como em uma proposta polifônica, onde nem sempre o que está representado é uma pura e simples representação daquela realidade exposta. James Clifford desenvolve um conjunto de teses interpretativas que conferem as vozes que emanam das comunidades igual peso às vozes que as interpretam. Constituindo assim a proposta de que há uma polifonia discursiva nestas falas. Transpondo estas teses para a análise da narrativa do enredo de uma escola de samba, nos parece satisfatório compreender que há no enredo um conjunto de vozes que se faz ouvir ao mesmo tempo e que garante que o que se apresenta não seja uma mera representação de uma



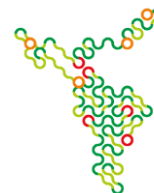
dada realidade, mas sim uma ruptura com esta lógica produzindo um efeito carnavalizante, onde a proposta a ser apresentada aparece com uma representação de uma representação, ou como o próprio Milton Cunha nos revela “é um terceiro olho”. Neste contexto, talvez as imagens do King Kong e o enredo “Orfeu: O negro do Carnaval” nos sirvam para compreendermos melhor a dimensão deste elemento discursivo contextualizado na cultura carnavalesca.

A ideia de nação nos enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro

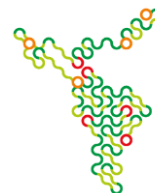
Quando, pela primeira vez, alguma escola de samba propôs em seu enredo narrar o Brasil, traduzir na sua narrativa a ideia de nação brasileira? A priori esta é uma resposta relativamente fácil de responder. Entretanto, nosso objeto não é buscar uma data ou um período em que este fenômeno teria acontecido. Poderíamos nos perguntar também quantos enredos abordaram, direta ou indiretamente, temáticas brasileiras. O pesquisador Júlio César Farias, em sua obra “O enredo de escola de samba” faz um levantamento interessante. Tomando por alto sua pesquisa, perceberemos um número incontável destes enredos.

Entretanto, o que nos despertou a curiosidade pesquisadora não foi o número, mas a percepção de que a ideia, ou conceito, de brasilidade aparece nos enredos das escolas de samba de formas variadas. Neste cenário de variedades, podemos encontrar pelo menos duas formas de “representações”¹ do conceito de nação apresentadas pelas escolas de samba do Rio de Janeiro: um conceito de nação narrado a partir de grandes temas nacionais, transmitindo uma ideia de que há um Brasil uníssono, representado, ou percebido, por temas, eventos, cultura e até mesmo personagens, que transcendem a ideia do regional, e se transfiguram em elementos supranacionais. E outro em que este caráter supranacional que consolidava a ideia de nação, foi sendo progressivamente substituído por signos muito mais regionalizados. A pergunta que deveremos responder seria então: Quais motivos, num determinado momento, levam a construção de uma narrativa da nação brasileira que adota um modelo simbólico, e em outro momento tais símbolos são substituídos por outra modalidade?

¹ Pomo aqui a expressão entre aspas pelos argumentos expostos anteriormente, em que afirmamos que a narrativa carnavalesca realiza uma espécie de representação da representação.



Primeiramente, vamos compreender como e porque os temas nacionais dominam as narrativas do enredo das escolas de samba do Rio de Janeiro no início de sua História. Em 1938 a primeira associação de escolas de samba sugeria em seu regulamento o uso dos temas nacionais, na década seguinte (1947) o que era sugestão tornava-se obrigatoriedade. Assim, ao contrário do que se possa pensar tal temática não foi uma imposição do Departamento de Imprensa e Propaganda do governo Vargas (DIP). É claro que a sugestão de 1937, pode ter sido influenciada pelo DIP, mas colocar as escolas de samba no lugar da fragilidade é um erro. A questão central é que tal atitude vai ao encontro do projeto de afirmação e reconhecimento das escolas de samba, liderado em grande parte pela figura de Paulo da Portela. É uma das estratégias utilizadas por tais agremiações para se tornarem hegemônicas no cenário cultural do carnaval carioca. Neste sentido o uso das temáticas nacionais iam ao encontro da política do Estado Varguista, que desde seu início consolidava uma nova perspectiva simbólica que ajudavam a construir um novo ideário de identidades nacionais. Tal perspectiva atravessa duas questões importantes: romper com uma tradição inventada de que o Brasil se consolidara enquanto nação a partir de uma hegemonia branca europeizada, vendo um possível caráter híbrido como um elemento de fracasso para este projeto, substituindo-a pela crença que a singularidade brasileira estaria expressa justamente no seu caráter mestiço (ou híbrido). A outra questão está na necessidade de se romper com a estrutura de poder que se sustentava numa troca de favores entre o governo central e os governos estaduais. Desde o início de seu governo, em 1930, Vargas inicia um processo de ruptura destas duas questões, reconfigurando o aparelho simbólico do ideário nacional e as relações de poder, centralizando mais as decisões em âmbito nacional. Destes aspectos nos interessa a reconstrução simbólica da ideia de nação que, de certa forma ia ao encontro do projeto de reconhecimento e construção de hegemonia próprio das escolas de samba. Cremos que houve (e ainda há), uma estratégia malandra destas agremiações que são usadas pelo Estado para afirmarem seu novo projeto de nação, mas que ao mesmo tempo se utilizam deste mesmo Estado para assumirem o papel de protagonismo no carnaval carioca e se configurarem em espaço de fala das categorias subalternas que estão nas bases destas agremiações (compositores, ritmistas, passistas etc.).



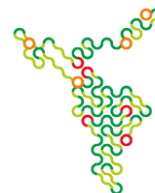
Desta forma, o samba passa a ser visto como símbolo desta mestiçagem (ou hibridismo) e vai pouco a pouco, deixando de ser objeto de perseguição por parte das autoridades policiais do Estado e se transformando no símbolo maior desta brasilidade mestiça. A partir daí, construía-se mais uma tradição: a de que brasileiro já nasce gostando de samba e esta nova novidade ajuda a consolidar uma nova perspectiva construída a respeito da ideia de nação brasileira.

(...) a invenção do samba como música nacional foi um processo que envolveu muitos grupos sociais diferentes. O samba não se transformou em música nacional através dos esforços de um grupo social ou étnico específico, atuando dentro de um território específico (o ‘morro’). Muitos grupos e indivíduos (negros, ciganos, baianos, cariocas, intelectuais, políticos, folcloristas, compositores eruditos...) participaram com maior ou menor tenacidade, de sua ‘fixação como gênero musical e de sua nacionalização’. Os dois processos não podem ser separados. Nunca existiu um samba pronto, ‘autêntico’, depois transformado em música nacional (...). (VIANNA, 1965, p.162)

Assim é possível compreender o fenômeno dos enredos supranacionais como elemento simbólico desta dupla função², consolidar a ideia de um Brasil híbrido (ou mestiço, muito embora haja críticas pertinentes a esta expressão), e dotado de uma identidade supranacional (sem que necessariamente os regionalismos desapareçam), e como elemento que consolida a travessia do samba de manifestação perseguida para símbolo maior desta “nova” nação. Entre as décadas de 1930, 1940 e 1950 muitos foram os enredos que narraram a ideia de nação brasileira dentro desta perspectiva, gostaríamos de destacar cinco deles: Carnaval de Guerra, Portela 1943; Motivos Patrióticos, Portela 1945; Tomada de Monte Castelo, depois eu digo; Grito do Ipiranga, Azul e Branco do Salgueiro 1947 e Exaltação a Tiradentes, Império Serrano 1949.

Como explicar agora a resignificação que os conceitos de nação ou de brasilidade sofrem na narrativa carnavalesca a partir da década de 1990? Urge esclarecer que esta data é uma escolha nossa e que nem de longe deixa de ser esgarçada para anos anteriores ou posteriores. A questão central é de que a narrativa carnavalesca começa a apresentar o Brasil a partir de uma perspectiva mais regionalizada. Os temas supranacionais vão sendo substituídos

² Para maior aprofundamento acerca dos diálogos realizados entre as escolas de samba e o Estado brasileiro, sugiro novamente a leitura da obra “A [re]configuração do discurso do samba”.



por temáticas “minimalistas” regionalizadas que constroem variados signos de brasilidade. O que levou a esta resignificação? Dentro das possibilidades de compreensão escolhemos três caminhos: compreender que a própria forma como se enxerga as representações possíveis de uma ideia de nação sofreram uma transformação nas últimas décadas. Depois apontaremos para uma necessidade oriunda da própria estrutura da narrativa carnavalesca, do enredo e por fim, tentaremos explicar este fenômeno também por conta de uma perspectiva econômica.

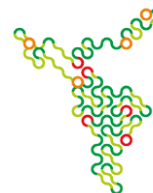
As teses mais fecundas sobre análises da ideia de identidade caminham na direção de que no tempo presente, ou na pós-modernidade se preferirmos, a identidade se tornou móvel, formada e transformada continuamente:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2005, p. 12/13)

Dentro desta perspectiva apontada pelos chamados “Estudos Culturais” não seria possível a construção de uma ideia de nação a partir de um conjunto simbólico supranacional. Partindo deste pressuposto, observamos uma multiplicidade significativa de “Brasis” e de “brasileiros” que se reafirmam cotidianamente num universo plural e poli enraizado³. Esta nova modalidade de sujeito tornaria minimamente contraditório representar o Brasil a partir de uma perspectiva nacionalista, ufanista e acima de tudo monocultural. Desta forma aqueles que concebem a narrativa carnavalesca do enredo, também estariam pensando dentro desta mesma perspectiva. Segundo o carnavalesco Milton Cunha, este fenômeno tem relação com a “cultura da universalização, da pós modernidade, do estilhaço”(CUNHA, entrevista concedida ao autor). Ficando então mais fácil para quem pensa o enredo, concebe-lo a partir do recorte. O fato é que experimentamos um momento em que os eventos falam mais alto do que suas estruturas ou suas conjunturas. As redes sociais, as possibilidades do tempo real, mesmo que ilusórias, fragmentam conceitos e ideias.

Esses ‘entre lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início aos novos signos de identidade e

³ Aproprio-me aqui do conceito de sujeito poli enraizado construído por Edgar Morin em sua obra “Meus demônios”.



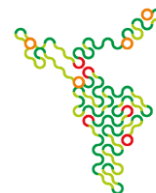
postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p.20.)

Assim, construir uma comunidade nacional (sempre imaginada) passa ser resultado de diversas tensões manifestadas nas mais diversas narrativas, dentre elas a narrativa carnavalesca, ou se preferirmos nos enredos.

É imaginada porque até os membros da menor nação nunca conhecerão, nunca encontrarão e nunca ouvirão falar da maioria dos outros membros dessa mesma nação, mas, ainda assim, na mente de cada um existe a imagem de sua comunhão. (ANDERSON, 1989, p. 27)

Uma das tensões que provocam tal deslocamento das representações da nação nas narrativas carnavalescas é o confronto entre uma ideia globalizante, totalizante de Brasil com as perspectivas locais. Este fenômeno pode ser observado na emergência de determinados movimentos artísticos típicos de uma dada regionalidade dentro dos espaços midiáticos de amplitude nacional. Ora a escola de samba, que historicamente sempre soube dialogar com o contexto no qual esteve inserida, também vai dialogar com estas novas perspectivas construindo sua narrativa acerca da ideia de nação a partir de uma perspectiva mais fragmentada e regionalizada, do que outrora o fazia.

Outra possibilidade, que dialoga intimamente com a que discutimos até agora, está vinculada a estrutura da própria narrativa carnavalesca, que precisou se tornar mais específica, mais detalhada, por conta de questões que envolvem o universo da própria escola de samba e de seu objetivo fim: o desfile, a competição. Estas transformações implicarão em mudanças que, dialeticamente, se relacionarão com a forma como a estrutura narrativa carnavalesca representa a ideia de nação. As escolas de samba sempre adotaram uma estratégia malandra, ao longo de sua história, dialogando com o Estado, com diversos segmentos sociais que a ela foram se integrando e com a indústria cultural ou do entretenimento. Este diálogo “obrigou” as escolas de samba produzirem modificações nas suas diversas estruturas. A diminuição do tempo do desfile e o aumento significativo dos componentes obrigou a compactação dos desfiles. Por conta disso, as fantasias passaram a privilegiar ombros e cabeças porque passaram a ser suas partes mais observadas e mais visíveis. A participação, dentro e fora da escola (principalmente na comissão julgadora), de segmentos sociais plurais (uma espécie de transclassismo) fez com que estas buscassem realizar seus desfiles de modo que a



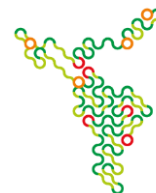
compreensão dos mesmos se desse por um público cada vez mais diverso. Estas novas “necessidades” também vão provocar alterações na estrutura narrativa do enredo. Na medida em que a escola foi ressignificando suas estratégias, precisou também reconfigurar a estrutura do enredo, que passou a ser concebido dentro de um esquema muito definido. Desta forma o enredo precisa ser “executado” de forma compreensível, não apenas para o componente ou para a plateia, mas principalmente para o julgador.

Hoje o enredo tem uma estrutura de composição muito fragmentada. Quando a escola escolhe um enredo, um tema, o primeiro passo é definir qual o recorte deste tema. Neste sentido, quando o tema tangencia a ideia de nação, funde-se a fragmentação da proposta com a fragmentação do próprio conceito de nação.

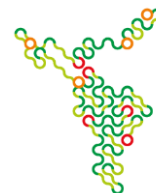
Hoje se está privilegiando o recorte. Os enredos já não são bons ou ruins a priori, eles vão ter bons ou maus recortes. Então, o ângulo de visão que você vai fazer do seu enredo, é o que vai definir se ele é bom ou ruim (...). Para além do recorte, a própria estrutura do desfile organizada, obrigatoriamente em sete eixos, também força a fragmentação. (CUNHA, entrevista concedida ao autor).

Dentro desta perspectiva torna-se óbvio que o conceito de nação também se fragmente. É verdade que as necessidades que levam a ideia de fragmentação do enredo, estão contidas na mesma visão de mundo (discutida anteriormente) que também fragmenta o universo simbólico da nação. Seria inocente de nossa parte acreditar que há um determinismo da estrutura do desfile sobre a forma como a ideia de nação é ressignificada. Entretanto também não seria prudente acreditar no oposto.

Por último é a questão do patrocínio, ou dos enredos patrocinados. Parte destes enredos patrocinados ilumina regiões, cidades, traços ou manifestações culturais, eventos (históricos ou não), que se transformam em uma espécie de colcha de retalhos que juntos irão constituir uma ideia multiforme de nação: O trabalhador rural, ou a vida simples no campo; o nordestino, o jegue que me carregou (ou o camelo que me derrubou) a farroupilha, as águas de Caxambu, Macapaba e tantos outros aspectos regionalizados vão apresentando uma brasilidade que parte não mais de uma temática supranacional, de um traço comum a qualquer região. A imagem de um Brasil e de um brasileiro é desconstruída e em seu lugar surgem muitos “Brasis” e muitos “brasileiros”. Entretanto as origens destes enredos também são dotadas de uma multiplicidade de explicações e de fundamentações que dialogam entre si.



Uma obviamente é o que já estamos discutindo desde o início deste trabalho, que é a ressignificação destes conceitos (Brasil e brasileiro), a outra é meramente econômica. Tais enredos são acompanhados por incentivos financeiros vinculados a uma série de interesses econômicos. Apresentar uma cidade, uma região, um traço cultural de uma dada região, aumenta a possibilidade turística do representado. A amplitude e a internacionalização da transmissão dos desfiles para mais de 150 países, transformam os mesmos em grandes possibilidades de propaganda, não apenas tangentes a atividade turística (dentro e fora do Brasil), mas também ao mundo corporativo. Diversas empresas já patrocinaram enredos que apresentaram aspecto de seus negócios: energia, alimentação, bebida, moda etc., mas porque tornou-se tão importante para uma escola de samba ampliar suas fontes de captação de renda? O tradicional patrocínio do jogo do bicho tão comentado na história das escolas de samba não é mais suficiente? O fato é que, por uma série de fatores, dentre eles a complexidade em toda a estrutura de desfile e a necessidade de certa profissionalização dos processos criativos e construtivos, vem exigindo das escolas um esforço econômico cada vez maior. Seja pelo gasto em carros alegóricos, adereços, fantasias etc, seja no financiamento das chamadas alas da comunidade, os custos das escolas a cada ano tornam-se maiores, e o patrocínio aparece como uma significativa possibilidade de fonte de renda. Alguns pesquisadores desenvolveram uma teoria de que as escolas se constituíram em empresas capitalistas para conseguirem, nos moldes em que se apresenta a estrutura do desfile, realizar seu carnaval. Os trabalhos destes pesquisadores estabelecem as políticas públicas como elemento importante nesta cadeia produtiva, entendendo este aspecto como investimento em infraestrutura, fomentos e incentivos fiscais. Não é nosso objetivo aqui discutir amplamente este conceito de cadeia produtiva, mesmo sendo de relevância para a compreensão da megaestrutura que cerca a produção do carnaval. Para um aprofundamento maior sugiro aos interessados a leitura completa da pesquisa “Cadeia produtiva da economia do carnaval” de autoria de Luiz Carlos Prestes Filho, Sérgio Cidade, Carlos Saboya Monte, Clarissa Alves, Sidney Limeira, Antonio Alkmin e Pedro Argemiro. Para nós interessa observar a questão dos fomentos ou patrocínio, principalmente no que tange a escolha de enredos motivados por esta demanda. Mas quando teria aparecido no cenário do carnaval carioca a ideia do enredo patrocinado? Segunda a pesquisadora Raquel Valença, em 1985 o Império Serrano teria realizado um enredo sobre a



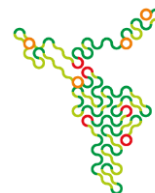
Cerveja, bebida tradicional no universo do sambista. Daí pensou-se a possibilidade de obter alguns recursos com uma dada cervejaria. Mas, ainda segundo a pesquisadora, a Rocinha em 1994 teria tido um enredo patrocinado por uma indústria alimentícia, via Lei Rouanet.

O patrocínio no enredo é possibilitado por uma série de legislatura que garante a quem patrocina vantagens que vão além das vantagens econômicas com a publicidade da marca, da região, da cidade ou do evento narrado por uma determinada escola de samba⁴. A partir destes aparatos legais as escolas de samba começaram a perceber, que o enredo poderia ser uma fonte de renda significativa. A partir desta realidade concreta, começaram a aparecer os chamados enredos patrocinados, em um número cada vez maior de agremiações. Desta forma, algumas prefeituras e governos estaduais, passaram a utilizar o carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro, para se projetarem tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional e com isso ampliar potencialmente a atividade turística. Tornou-se então uma marca do carnaval das escolas de samba do Rio de Janeiro, sempre apresentarem no conjunto de seus enredos homenagens a cidades ou estados brasileiros, retomando assim uma lógica regionalizada na representação simbólica da ideia de nação brasileira.

Para concluir e corroborar nossas argumentações, que buscam explicar o deslocamento das representações acerca da ideia de nação, apresentaremos cinco enredos⁵ que a partir da década de 1990, explicitam simbolicamente o Brasil a partir desta nova lógica fragmentada, regionalizada, multicultural, enfim, micro:1992 - Paulicéia desvairada, 70 anos de modernismo no Brasil (Estácio); 1997 - Cidade maravilhosa, o sonho de Pereira Passos (União da Ilha); 1998 - O mundo místico dos Caruanas nas águas do Patu-Anu. (Beija flor); 2002 - Brazil com Z é pra cabra da peste, Brasil com S é nação do Nordeste. (Mangueira); 2013 - “A Vila canta o Brasil celeiro do mundo - Água no feijão que chegou mais um...”(Vila Isabel);

⁴ Sugiro aqui a leitura dos textos do Pronac, implementado pela Lei Rouanet, no plano federal e a lei estadual de incentivo à cultura.

⁵ Caso o leitor deseje ver mais exemplos sugiro o acesso ao site da LIESA: <http://liesa.globo.com>



Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

AUGRAS, Monique. **O Brasil do samba enredo**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. **Culturas híbridas**. São Paulo: USP, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A dialética da malandragem**. São Paulo: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 1970.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Carnaval Carioca dos Bastidores ao Desfile**. Rio de Janeiro: FUNARTE/UFRJ, 1994.

CHINELLI, Filippina & SILVA, Luís Antônio Machado da. **O vazio da ordem: relações políticas e organizacionais entre escolas de samba e o jogo do bicho**. Boletim do Laboratório de Pesquisa Social nº 2. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1991.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CUNHA, Maria Clementina P. **Ecos da Folia**: Uma História Social do Carnaval Carioca entre 1880 e 1920. São Paulo: Cia. Das Letras. 2001

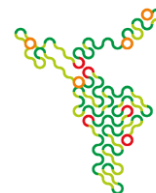
CUNHA, Milton. **O Brasil é um luxo: 30 carnavais de Joãozinho Trinta**. São Paulo: CBPC, 2008.

DINIZ, Júlio Cesar Valladão et al. (ORG.). **Leituras sobre música popular**: reflexões sobre sonoridade e cultura. Rio de Janeiro: 7letras, 2008.

FARIAS, Júlio César. **O enredo de escola de samba**. Rio de Janeiro: Letteris, 2007.

GOMES, Antonio Henrique de Castilho. **A [re]configuração do discurso do samba**. Curitiba: CRV, 2014.

GONÇALVES, Renata. **Os ranchos pedem passagem**. Rio de Janeiro, Prefeitura do Rio/Culturas. Col. Biblioteca Carioca, 2007.



GUHA, Ranajit. ***On some aspects of the historiography of colonial India***. Subaltern Studies 1: Writings on South Asian history and society. Delhi: OUP, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

História das escolas de samba. São Paulo: O Globo, vol. 3, 1976.

MATOS, Cláudia. **Acertei no Milhar: samba e malandragem no tempo de Getúlio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MEMÓRIA DO CARNAVAL. Riotur, 1991.

MIRANDA, Dilmar. “**Carnavalização e Multidentidade cultural: antropofagia e tropicalismo**”. In: **Tempo Social** (Revista de sociologia da USP). São Paulo: USP, Outubro de 1997.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. São Paulo: Bertrand, 1997.

MOURA, Roberto Murcia.. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Sec. Mun. De Cultura, Dep. Geral de Doc. E Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

MUSSA, Alberto; SIMAS Luiz Antonio. **Sambas de enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RIO, João do Rio. **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2008.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Dialética da Marginalidade**. Caderno Mais. Folha de São Paulo: Fevereiro/2004.

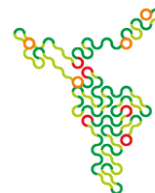
SANDRONI, Carlos. **Feitiço Decente: transformações no samba do Rio de Janeiro (1917/1933)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

SODRÉ, Muniz. **Samba o Dono do Corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA, Cássia Helena Glioche Novelli de.; SCHMIDT, Beatriz . **O desfile das escolas de samba na televisão: vinte anos de sambódromo**. Monografia apresentada como exigência parcial do Curso de Comunicação Social da Universidade Estácio de Sá – Habilitação Jornalismo. Rio de Janeiro:Dezembro/2004.

VALENÇA, Raquel Teixeira. **Carnaval: para tudo se acabar na quarta-feira**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara/ Prefeitura, 1996. (Arenas do Rio; 3)

VIANA, Hermano. **O Mistério do Samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/UFRJ, 1995.



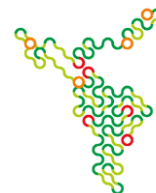
AUGRAS, Monique. **A ordem na desordem: a regulamentação dos desfiles das escolas de samba e a exigência de “motivos nacionais”**. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br>. Acesso em 20 de set de 2017.

HARTMANN, Érica de Oliveira e BORGES, Guilherme Roman. **A globalização e o estado-nação: rumo à pós-modernidade e ao estado cosmopolita?** Disponível em: <http://revistas.ufpr.br>. Acesso em 01 de set de 2017.

LOPES, Carla Alves; MALAFAIA, Maria Cecília Tavares; VINHAIS, José Carlos. **Administração em escolas de samba: os bastidores do sucesso do carnaval carioca**. Disponível em: www.aedb.br/seget. Acesso em 15 de out de 2016.

Pamplona, o revolucionário tradicional. Entrevista concedida a Bruno Filippo. Disponível em: www.odiaonline.com.br. Acesso em 01 de set de 2017.

PRESTES FILHO, Luiz Carlos et al. **Cadeia produtiva da economia do carnaval**. Disponível em: www.fundaj.gov.br. Acesso em 11 de mar de 2016.



UMA ANÁLISE DO FILME PRECIOSA: AINDA HÁ ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO?

Josiane Custódio de Souza¹
Gisele da Silva Rezende da Rosa²

Resumo: A mediação é um conceito presente no cotidiano do professor, contudo a empatia atravessa o seu planejamento. Relacionado a isso, há situações de violência que se mantêm por gerações e que interferem diretamente no aprendizado do aluno. Este texto tem como objetivo refletir sobre questões de barbárie em forma de violência doméstica e como o professor poderá mediar isto em sala de aula. O filme: Preciosa, retrata situações de violência que foram se reproduzindo por gerações na sua vida. O agravante deste trabalho cinematográfico é que Claireece “Preciosa” Jones, protagonista, é uma adolescente negra que tem 16 anos e já está grávida do seu segundo filho, fruto de abusos sexuais praticados por seu pai biológico. Os atos incestuosos são vistos pela sua mãe e tidos por ela como uma forma de disputa, em que a filha tenta roubar seu “homem”. Diante de um contexto em que “Preciosa” convivendo com agressões recorrentes ao longo de anos, lutando também contra o preconceito e a obesidade, tem a sorte de conhecer a professora BluRain, que se mostra incansável na defesa de suas tuteladas. Com Blu preciosa aprende a ler e escrever e também a enfrentar mais problemas do seu âmbito familiar que surgem no decorrer da história. Nesta realidade parece que atuação do professor fará toda a diferença na vida de seu aluno.

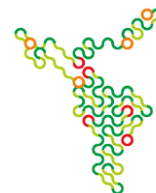
Palavras-chave: Reflexão. Protagonismo. Desassossego.

An analysis of the precious movie: is there any hope in education?

Astract: Mediation is a concept present in the teacher's daily life, yet empathy goes through its planning. Related to this, there are situations of violence that kill each other for generations and that directly interfere with the student's learning. This text aims to reflect on issues of barbarism in the form of domestic violence and how the teacher can mediate it in the classroom. The film: Precious, portrays situations of violence that kill for generations in your life. Claireece "Precious" Jones, protagonist, is a black teenager who is 16 years old and is already pregnant with her second child, the result of sexual abuse by her biological father. Incestuous acts are seen by her mother and taken by her as a form of dispute, in which the daughter tries to steal her "man." Faced with a context in which "Preciosa" living with recurring aggressions over the years, also fighting against prejudice and obesity, she is fortunate to meet Professor Rain, who is tireless in defending her rights. With Blu precious

¹ Mestranda em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Graduação em Pedagogia. Residente em Cocal do Sul/SC-Brasil.

² Bolsista Fapesc no Mestrado em Educação na Unesc. Graduada em Pedagogia. Reside em Criciúma/SC- Brasil.



she learns to read and write and also to face more problems of her familiar scope that appear throughout the history. In this reality it seems that the teacher's acting will make all the difference in the life of his student.

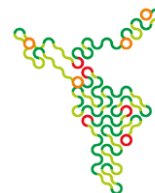
Keywords: Reflect. Protagonism. Unrest.

A História de “Preciosa”

O Filme se passa no ano de 1987, no bairro de Harlem, conhecido por ser um bairro violento, em Nova York. Estreou em 2009, como adaptação do livro *Push*, da autora Sapphire que foi lançado em 1996. Claireece “Preciosa” Jones, moradora de um *projects* no Harlem rodeado de traficantes e usuários de drogas, é uma adolescente negra que tem 16 anos e já está grávida do seu segundo filho, fruto de abusos sexuais praticados por seu pai biológico. Os atos incestuosos, são vistos pela sua mãe como uma forma de disputa, em que a filha tenta roubar “seu homem”. Sua primeira filha é portadora de síndrome de down e fica com a avó, já que Preciosa ainda mora com a mãe que não aceita a menina, porém como recebe ajuda financeira da assistência social, nos dias da visita da assistente, leva a menina para sua casa e encena um “lar” para ela.

A partir daí se configura um espaço afetado por discursos de auto piedade que contribuem para a manutenção de benefícios, no entanto, Preciosa sofre constantemente abusos físicos e psicológicos de sua mãe e costuma buscar refúgio em seu quarto e em sua imaginação. Diversas vezes recria cenas em sua mente em que ela vive momentos em que é a atriz principal de sua vida, em que as pessoas ao seu redor gostam dela e a elogiam pelo que ela é, e em um desses momentos, imagina sua mãe como companheira e protetora dela, deixando a entender que sente falta deste carinho materno, mesmo sendo “durona” durante o filme.

Depois que a diretora da escola que estuda descobre a sua segunda gravidez, Preciosa é obrigada a sair da escola, mas a diretora indica uma escola alternativa para garotas com problemas sociais, um lugar que poderia ajudá-la a se formar. E é neste contexto de violência doméstica, abusos, luta contra o preconceito racial e obesidade, que conhece a professora Blu Rain, profissional que se mostra incansável na defesa de suas tuteladas. Com Blu preciosa

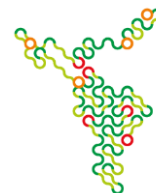


aprende a ler e escrever e também a enfrentar mais problemas do seu âmbito familiar que surgem no decorrer da história.

Cada menina que está na classe de Blu já passou por algum tipo de sofrimento, porém todas têm sonhos, e começam a perceber que somente por meio da educação vão, quem sabe, conseguir realizá-los. Este grupo heterogêneo acaba formando laços de amizade tendo como elemento de ligação a professora. Com o nascimento de Abdul, seu segundo filho, a ligação entre as colegas de classe fica cada vez mais forte, Preciosa tem as dores de parto em sala de aula e é socorrida pelas colegas, que se revezam nas visitas ao hospital, mimam a amiga e o filho e despertam na protagonista o sentimento de afeição e cuidado.

Preciosa não descuida dos estudos e as colegas fazem o processo de ligação entre o que acontece em sala de aula, as atividades e tarefas com o auxílio da professora Blu, que envia os recados para Preciosa através do caderno de classe. Enfim chega o dia de retornar para casa e decidir sobre o futuro de Abdul. Ela gostaria de ficar com o filho, mas pensa no futuro dele e também no seu futuro, já que agora ela estava comprometida com seus estudos. Voltando para casa, sua mãe pergunta onde estava e pede em seguida para segurar o neto. Novamente com ciúmes pelo fato do marido ser o pai da criança, deixa o bebê cair no chão e entra em violenta discussão verbal e física com Preciosa. Inspirada no filho que acaba de nascer e no carinho que recebeu de suas colegas, revida as agressões e vai até a escola, onde entra e espera o dia seguinte para obter ajuda de Blu. A Professora vendo aquela situação faz todo o possível para ajudá-la, hospedando mãe e filho temporariamente em sua casa e em seguida conseguindo um abrigo em que Preciosa pudesse deixar Abdul e também Mom(sua filha mais velha que foi buscar quando já estava instalada), além de poder continuar com o seu processo educativo.

Nos encontros com a assistente social ela acaba revelando que os dois filhos são fruto de abusos realizados por seu pai, o que faz com o que o benefício que ia para a sua mãe fosse cortado. Posteriormente sua mãe à procura por intermédio da assistente social para tentar uma reconciliação que Preciosa recusa e em outro momento para contar que seu pai havia falecido vítima de HIV e que ela também fez o teste e se descobriu portadora. Preciosa faz o teste e descobre que só ela tem e que as crianças não adquiriram a doença.



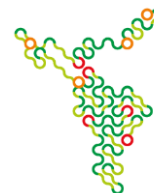
O contexto social da obra e a função social da escola

O contexto social que Preciosa está inserida, parece absurdo, e dependendo do lugar em que o leitor está, vai considerar fictício. Contudo, há um propósito que levou a autora Sapphirie a este conto, por certo retratar uma violência que silenciemos por considerarmos insana. Parece que a protagonista aqui retratada não interessa a nenhuma moça do mundo real, não é princesa ou musa, é uma pessoa que pode estar próxima a nós e que por diversas razões, preferimos nem saber. Um conto de horror. Não aquele hollywoodiano no qual chega um morto/ vivo matando pessoas, e que só ele é imortal. Na sequência deste tipo de gênero, quase tudo se resolve, por que se sabe onde ele vai estar, e a criatura é o protagonista.

Na história de Preciosa, ela é uma jovem de 16 anos que sofre diversos tipos de violência, e não é um morto/ vivo que tem como obsessão atacá-la. Neste caso, não se sabe de onde vem os ataques. Esta figura maquiavélica pode não estar só, e não ser fisicamente diferente de nós, na verdade ele pode até ser um de nós, por isso é mais difícil identificá-lo. No caso dela estava no âmbito familiar, social e até mesmo subjetivo.

Sapphirie foi muito bacana em trazer este horror social para a literatura e posteriormente ao espaço cinematográfico, pois por mais que tais problemas sociais tentem ser encobertos para que possamos seguir nossas atividades profissionais, o educador vai lidar com comportamentos hostis diversos e ainda terá que cumprir com o currículo escolar, mesmo que não esteja preparado, já que o educador, dificilmente estará completamente preparado ao se deparar com determinadas questões e comportamentos sociais. Adorno e Becker no texto educação contra a barbárie dialogam sobre a barbárie no contexto educacional e sobre a qualificação e preparação do professor para enfrentar estas situações: “mas é isto precisamente que coloca as dificuldades maiores ao educador, deixando assim bem claro que no referente a esse problema a formação de educadores encontra-se engatinhando, se é que chegou a tanto”. (ADORNO, 1995, p.119)

Normalmente, a primeira experiência social que acessamos depois da família é o espaço escolar, logo, é também neste local onde se pode tentar minimizar as barbáries da vida cotidiana por meio de relações interpessoais e do acesso ao conhecimento. Quando



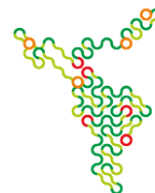
desconheço, minhas ações estarão comprometidas, de modo a limitar meu raciocínio. Por isso a importância de uma formação educacional, que não esteja cerceada pela opinião social, limitada a formação humana elementar. A motivação do educador deve considerar uma formação mais integralizadora, voltada ao mundo do trabalho, mas consciente deste fato.

A crítica que parece presente nesta obra está na fragmentação da ciência que separa a sociologia da psicologia, que vem a dissuadir a relevância de abordagens que contemplem ambas áreas do conhecimento. Deste modo o leitor pode ter na protagonista uma figura predestinada ao sofrimento, em razão do contexto social em que vive, atribuindo aos sujeitos de classes menos favorecidas, toda fatalidade possível. Como se jovens de 16 anos de família tradicional e economicamente abastados, nunca fossem viver uma experiência como esta.

Padrões de comportamento, de certa forma, podem ter elitizado quem pode acessar o conhecimento. O porquê e o como dependerá da viabilidade por meio de uma conduta que oportunize a autonomia ao aprendiz que o saber por si só não tem. Ainda não somos capazes de viabilizar um saber totalitário, capaz de dar conta de forma interdisciplinar dos problemas sociais, profissionais e pessoais que considerem um indivíduo cuja essência natural, seja livre. Talvez seja possível pessoas cuja sociedade não tenha corrompido demasiadamente, mas por diversas razões as vezes sofremos com comportamentos que resultam de estruturas externas a nós. Por isso, mesmo que quiséssemos, não poderíamos separar a compreensão da lógica do trabalho (o fazer social) da produção do conhecimento (o saber social), por que embora se presumisse seu início, não se pode mensurar a intensidade do pensamento mercantilizado, que nos faz produzir uma sociabilidade desumanizadora.

Diagnosticamos a mãe da protagonista como obviamente sofrendo de doenças mentais, por sentir ciúmes de sua filha com o esposo (pai biológico de Preciosa), mas este pai, até podemos definir como um monstro, contudo, conseguimos “aceitar” seus atos, a convivência da mãe, não. A protagonista por sua vez, suporta estoicamente seu destino (sofrer), mas tem um comportamento ríspido para com indivíduos fora do seu núcleo familiar. Não se pode julgar, pois a experiência social que vivencia, é desumanizadora.

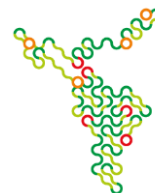
Teremos nos tornado sujeitos híbridos, capazes por vezes de não nos reconhecermos? Talvez. Embora o visual nos pareça um sujeito potencialmente universal, e que a proposta de interdisciplinaridade seja atraente, o movimento de colonização que povos sofreram,



produziram sequelas no processo civilizatório. Para superar o senso comum que se mantém em vias de fato, neste mundo chamado de real, superamos em determinada medida, o suficiente para seguir em frente. Talvez esta transformação, de possibilidade emancipatória humana deva ocorrer por meio da experiência científica. Com esta suposição, se pode pensar o quanto a função da escola se exauriu e o quanto os membros institucionais são responsáveis por isto? Quais os limites do ambiente escolar em relação ao processo de desumanização dos que ali frequentam? Ou também perguntar se a sociedade sendo um ambiente por muitas vezes deturpador, será a instituição escola que assumirá o papel de formar cidadãos que se reconheçam como seres humanizados?

Diante de tais indagações, nos vemos céticos para com os processos de produção do conhecimento nas ciências humanas, por meio dos quais não se pode prever com exatidão os resultados, nem os deliberar como estritamente ontológicos. Um cuidado relevante está em procurar superar as sistematizações de modo a se considerar apenas a sua negação. O que não está sendo feito para diluir os atravessamentos de cunho ideológicos?

Situações de violências ocorrem na contemporaneidade de forma desacerbada, mas se não há um instrumento contundente, nos parece um estado de exceção, privilegiado se comparado os outros. No espaço escolar, todo tipo de barbárie (inclusive as silenciosas), de certo modo, afeta em maior ou menor intensidade o desempenho do aprendiz, quer seja por uma mera desatenção ou por problemas psicológicos, que sem pretender, distorcem a interpretação do aprendiz e a maneira como ele vai utilizar o conhecimento. Neste espaçamento entre o que se diz e o que se aprende, a função social da escola surge com o propósito de constituir o indivíduo enquanto cidadão ao mesmo tempo que converge para a evolução humana. Porém se a cidadania precede o mundo do trabalho seguindo o pensamento marxista, o que os membros da instituição escolar compreendem como evolução da espécie humana? Em razão do regime econômico capitalista globalizado, o entendimento que se tem feito de evolução tem a ver mais com tecnologia do que humanitário. A idéia de progresso que antes era sempre vista como algo positivo, agora já levanta dúvidas. Antes morríamos sem saber a doença, hoje escolhemos quem vai morrer em razão de recursos escassos.

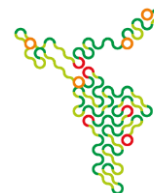


Processos formativos: para além da sala de aula

A autora Sapphirie retrata, por meio da obra cinematográfica, situações de violência que emergem ainda no seio familiar e vem a obstruir o trabalho docente, expondo as deficiências da formação do professor. Ao considerar o currículo na educação, a escola cerceia a prática docente e institui uma padronização de autores e conceitos que não se pode questionar. Senão por meio da arte e literatura, onde mais poderemos ouvir as vítimas sociais, que as políticas públicas parecem não enxergar? Só o querer fazer de sua professora Blu Ray é suficiente para que a escola repense sua função social? TURIBIO no site Portal Educação, faz uma dura crítica a escola no seu caráter social:

A educação não pode ser meramente um processo de influência e reflexão do passado sobre o presente. Deve ser uma ciência que permita ao educando se automedicar, acordar a consciência e a responsabilidade mediante valores essenciais à vida. Uma das finalidades da educação é autorizar que os jovens se concretizem por meio da ação e do esforço pessoal para procurar e transformar os valores culturais do passado, adaptando-os à realidade. (TURIBIO, 2012)

Na narrativa aqui apresentada de Preciosa a professora Blu, tem um papel imprescindível na história de vida de Preciosa. Poderíamos até arriscar dizer que ela ajudou a adolescente de uma forma muito materna: abrigando, ensinando, aconselhando (Preciosa esteve indecisa entre por o filho para adoção e continuar com os estudos ou ficar com ele e enfrentar o que viesse pela frente). Na contemporaneidade pode ser visto um professor ultrapassando os limites da profissão, adquirindo em determinado contexto uma postura salvacionista, ou seja, ele enquanto o salvador da pátria. A crise econômica que inúmeros países atravessam, escasseamento de recursos naturais, éticos e morais, conduzem o educador à um trabalho solitário de resgate do sujeito humano, no sentido humanitário. Embora lide com muitos aprendizes, é uma ação que preza o coletivo, por meio de cada indivíduo. No Brasil temos normativas para orientar o trabalho docente que muitas vezes desconsidera o trato para com essas peculiaridades, quando generaliza que todos compreendem da mesma forma essas crises, quando o contexto histórico próprio de cada um, afetará seu comportamento. De acordo com os PCN's:

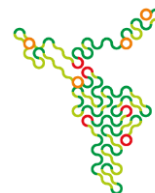


Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (PCN, 1997)

E no sistema educacional atual, envolver-se tão profundamente com o aluno pode trazer uma série de agravantes que poderão prejudicar o profissional. O fato de sermos obrigatoriamente submetidos a um processo de educação, já demonstra o quanto seremos dependentes de atender um padrão social. Os PCN's em sua parte introdutória nos dizem que entre tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo, as ações de solidariedade são parte constitutiva do contexto escolar:

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (PCN, 1997)

Muitas vezes ajudar um aluno pode ser decisivo para o futuro dele, como foi no caso de Preciosa, onde a professora atuou diretamente no seu auxílio. Como quem se submete ao um exame de raio x, sofre radiação (por isso da limitação de exames deste tipo só em casos realmente necessários) e suas reações não se podem padronizar, assim na educação a submissão de um sujeito ao processo educacional, desencadeará reações que talvez só no espaço público, se perceberá o quanto este indivíduo foi “afetado”. Alguns mais e outros menos, mas todos demonstraram a que tipo de formação cultural (ético e moral) foram submetidos. “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.(ADORNO, 1995, p.119). Nesta citação, Adorno expõe o receio e dialoga contra a regressão da barbárie.



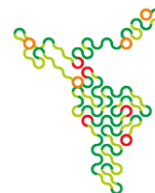
Uma educação salvacionista por professores que não compreendem seu papel e a complexidade que esta profissão apresenta em seu cotidiano pode de certo modo intervir negativamente no aluno, tornando-o mais dependente. Se houver um posicionamento em uma turma com vários adolescentes, muitos em situações complicadas como a da protagonista, e despertarmos neles a esperança de que tudo é possível através da educação, sem, contudo, apresentar os limites da ação escolar, podemos destituir do aluno a possibilidade de autonomia. A frustração pode gerar uma naturalização de práticas de violência e a banalização do trabalho do docente. Toda essa análise evidencia a dificuldade em se encontrar um ponto de equilíbrio, que seja satisfatório para o professor e para o aluno.

Considerações finais

Talvez as condições que trouxeram uma crise ética desumanizadora aos povos, foi calculada, mas a intensidade em que iríamos experimentar, não. Como as condições derivaram de circunstâncias alheias à totalidade, não se poderia mensurar seus efeitos na humanidade. Os sujeitos não pertencem aos mesmos espaços e não têm a mesma historicidade.

A mediação é um conceito presente no cotidiano do professor, contudo a empatia atravessa o seu planejamento. Relacionado a isso, há situações de violência que se mantêm por gerações e que interferem diretamente no aprendizado do aluno. Este texto teve como objetivo refletir sobre questões de barbárie em forma de violência doméstica e como o professor poderá mediar isto em sala de aula. Também reflete sobre o atual contexto social contemporâneo e como a escola está desempenhando a sua função social.

Em famílias como a de Preciosa, muitas vezes, essas situações de violência se reproduzem através das gerações até que alguém quebre este ciclo, que foi o que Preciosa fez por meio da mediação de sua professora. Neste ponto levantamos a questão: qual o limite do papel do professor? Blu se envolveu pessoalmente na vida de Preciosa e na realidade de diversas escolas tanto de periferia ou não o professor se vê na linha que cruza os limites entre o profissional e o pessoal. Essa situação pode gerar por vezes uma imagem salvacionista na postura do professor e lhe dá maiores responsabilidades do que talvez ele possa atender. Neste



texto ficam implícitas as referências às obras do grande mestre Paulo Freire, que dedicou grande parte de sua vida e obra à educação, considerando as experiências do educando, as situações de opressão e a esperança no sistema educacional. Após estas discussões ainda nos perguntamos: há esperança na educação?

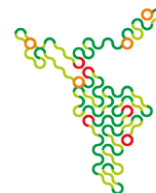
Pode ser que uma mudança atitudinal oportunize uma prática libertadora das amarras que o sistema econômico produz, já uma ação em direção a emancipação humana, deve ocorrer por meio das artes.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Ed.3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS : **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

TURIBIO, Aline C. **A função social da escola**. 27/06/2012. Disponível em:<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-funcao-social-da-escola/14360>. Acesso em: 20 de março de 2018.



SARAU SOPAPO POÉTICO DE PORTO ALEGRE: ESPAÇO DE PROTAGONISMO NEGRO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pâmela Amaro Fontoura¹
Carla Beatriz Meinerz²

Resumo: Esta comunicação aborda saraus periféricos como espaços de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Apresenta os encontros artísticos e culturais realizados pelo *Sarau Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia*, em Porto Alegre, destacando sua potência na visibilidade e positividade das culturas negras. O sarau se caracteriza desde sua fundação, pela organização, produção e gestão direta protagonizada por pessoas negras. Desde 2012, os encontros mensais, noturnos, reúnem a comunidade negra com o objetivo de fomentar a criação, produção, difusão e consumo de literatura negro-brasileira e africana. A pesquisa em andamento, no âmbito de Mestrado em Educação, tem por objetivo refletir sobre a contribuição dos saraus, marcados pelo protagonismo negro, na potencialização do projeto educativo de implementação da ERER no Brasil. O estudo problematiza: que atitudes, posturas e valores são formados e transmitidos através do Sarau Sopapo Poético? O sarau pode transformar as relações étnico-raciais? Que mudanças podem ser percebidas? A metodologia utilizada na investigação é de abordagem qualitativa, com uso de revisão de literatura, análise documental e entrevistas. Encontram-se entre os referenciais teóricos: Nilma Lino Gomes, Luiz Silva, Conceição Evaristo, Walter Mignolo e Frantz Fanon. Os resultados parciais apontam para uma conexão entre o previsto nas Diretrizes Curriculares (2004) e as ações do Sopapo Poético.

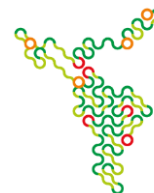
Palavras chave: educação; relações étnico-raciais; protagonismo negro; literatura negra, sarau periférico.

Sopapo Poético Sarau in Porto Alegre: a space for black protagonism and education of ethnic-racial relations

Astract: This investigation approaches peripheral saraus as a space for the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER). It presents the cultural and artistic meetings held by Sopapo Poético - The Black Poetry Point in Porto Alegre, Brazil; featuring its power in visibility and success of different black cultures. The sarau is characterized since its foundation by the organization, production and direct management protagonized by black people. Since 2012, the monthly night meetings gather the black community with the objective of encouraging the

¹ Mestranda da linha de estudos Educação, Culturas e Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

² Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.



creation, production, diffusion and consumption of Afro and Afro-Brazilian literature. The research in progress, within its Master of Education ambit, aims to reflect upon the contribution of saraus marked by the protagonism of black people; and the enhancement of an educational project for the implementation of the EREB in Brazil. The study renders problematic: what attitude, posture and values are formed and transmitted through the Poetic Slap Soiree? Can the soiree transform the ethnic-racial relations? What changes can be perceived? The methodology used in the investigation is qualitative research, with the use of literature review, document analysis, and interviews. Within the theoretical framework are: Nilma Lino, Luiz Silva, Conceição Evaristo, Walter Mignolo and Frantz Fanon. The partial results point towards a connection between the expected in the Curricular Guidelines (2004) and the actions by Sopapo Poético.

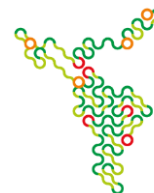
Keywords: education, ethnic-racial relations, black protagonism, afro literature, peripheral sarau.

Considerações iniciais: protagonismo negro, visibilidade e posituação das culturas negras em Porto Alegre através do Sarau Sopapo Poético

Sopapo Poético – Ponto Negro da Poesia é um sarau de poesia negra, realizado mensalmente em Porto Alegre, desde 2012. Este encontro singular tem sua fundação, organização, produção e gestão direta protagonizada por pessoas negras. Ao longo dos últimos anos, tem fomentado a criação de tempos e espaços de visibilidade e posituação das culturas negras por meio das artes. Consideramos que sua origem está relacionada ao contexto recente de crescimento dos saraus periféricos em todo o território brasileiro e pela tradição da produção literária negro-brasileira, articulada aos marcos históricos do Movimento Negro, com suas especificidades gaúchas (FONTOURA, 2016).

Desde o início da década de 2000, constata-se um auge dos saraus periféricos na grande São Paulo, acompanhando um crescimento da literatura marginal. Segundo Alejandro Reyes (2013), trata-se de uma literatura de autorrepresentação que enuncia realidades invisibilizadas, por isso possui uma importante dimensão política e social. A partir dos estudos de Reyes (2013), compreendemos a periferia como local onde se concentra a classe trabalhadora das grandes cidades. Os chamados “saraus periféricos” resultam de um movimento literário combativo e criativo, que tem gerado soluções originais, sustentáveis e autônomas, principalmente, em tempos de crise política.

Os estudos de Tennina (2013) mostram que a palavra sarau está presente em cartas e crônicas do século XIX na Europa ou nas Américas, fazendo referência a reuniões de artistas

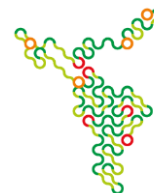


e intelectuais, em salões nobres da cidade, nas quais era tão importante a exibição das práticas artísticas quanto a reafirmação da posição de classe (FONTOURA, 2016). Atualmente, a palavra sarau, de acordo com Tennina (2013), “é retomada e ressignificada manifestadamente nas regiões periféricas da cidade de São Paulo (TENNINA, 2013, p. 12)”. Percebemos esta ressignificação a partir da ocupação dos bares e becos das periferias, estrutura distante dos modelos europeus de sarau, em nobres salões. De acordo com Reyes (2013), as produções literárias periféricas se diferenciam pelas temáticas, lugar de onde se fala, linguagem híbrida, imersa na oralidade popular, e pelos meios de produção e distribuição, geralmente, artesanais e independentes. Estes encontros unem proposições estéticas e políticas, constituindo-se como espaços contra hegemônicos. Entre os saraus mais conhecidos podemos citar o pioneirismo da Cooperifa e também os saraus Elo da Corrente e Sarau do Binho.

A relevância do sarau Sopapo Poético consiste na sua contribuição de projetar escritores negros no cenário contemporâneo da literatura brasileira. Este sarau, inspirado em outros, como o Sarau Bem Black (BA), tem suas práticas políticas fundamentadas no protagonismo negro, ressaltando a existência das diversas negritudes possíveis que nele se encontram, compondo um espaço de negritudes, sociabilidades, artes e afetos (GUELEWAR, 2016). O sarau Sopapo Poético é realizado na região central da cidade, no Centro de Referência do Negro, antiga sede da Associação das Entidades Carnavalescas de Porto Alegre. No diálogo com os saraus periféricos de São Paulo, ressaltamos que, talvez, o termo “periférico” aqui se justifique em maior grau pela condição de marginalização e invisibilidade da comunidade negra no estado, do que pela localização simbólica (periferia/centro) e territorial em si. Contudo, observamos que a condição de periferia também opera na origem e moradia dos participantes que frequentam o encontro (FONTOURA, 2016).

Com mais força que a demarcação simbólica territorial, a negritude aparece no sarau como fator de destaque. Entendemos que para além de ser lido como espaço da classe trabalhadora, o sarau Sopapo Poético é visto, especialmente, como “*Ponto Negro da Poesia*”, ou seja, ponto de encontro da comunidade negra porto alegreense, destinado à partilha das suas produções artísticas e intelectuais.

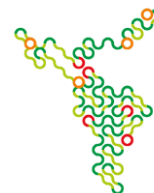
Acreditamos que o enfoque étnico-racial do sarau Sopapo Poético se deva a contextos específicos, como o forte legado histórico do Movimento Negro, com suas especificidades



gaúchas, e também devido ao imaginário racial branco construído pelo Rio Grande do Sul, que difunde sua formação populacional como sendo apenas oriunda da imigração europeia -de alemães e italianos, por vezes, portugueses açorianos (MEINERZ, 2017). Desconsidera-se a participação ativa de outros povos originários, a saber, africanos e indígenas. A historiografia apresenta Porto Alegre a partir da visão de uma elite letrada. A política de branqueamento é mais agressiva neste território, resulta na difusão de uma tradição literária urbana, branca, elitista e, conseqüentemente, racista (FONTOURA, 2016). Até a fundação do sarau Sopapo Poético, em 2012, tínhamos mais saraus canônicos do que periféricos na cidade. Ao longo dos anos, outros saraus surgiram, tais como: Sambarau (2012), Sarau Pretagô (2014), Sarau Carolina de Jesus (2016) e Projeto Pegada Preta (2016).

Neste contexto de golpes duros à história e à cultura africana no extremo sul, a luta do Movimento Negro torna-se base para as diversas iniciativas políticas, artísticas e culturais que priorizam o protagonismo das pessoas negras. A Associação Negra de Cultura (ANdC) é uma delas. Formada por um grupo de artistas e profissionais de diversas áreas, militantes negros e negras, a ANdC visa impulsionar práticas culturais negras na cidade. Este grupo fundou e mantém o sarau Sopapo Poético em atividade ininterrupta, mesmo com obstáculos. Carrega nas suas ações a referência do professor, poeta, historiador e militante negro gaúcho Oliveira Ferreira da Silveira (1941-2009), conhecido por Oliveira Silveira. Ele foi uma das importantes lideranças do Grupo Palmares que, na década de 70, protagonizou a reivindicação do 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) como data máxima da comunidade negra brasileira, enfatizando a luta de Zumbi dos Palmares (FONTOURA, 2016). A partir da participação ativa deste Movimento Negro vivo e contínuo em muitas entidades, argumentamos a relevância das suas mobilizações políticas em prol das urgências da comunidade negra, com vistas à transformação das relações étnico-raciais. (GOMES, 2017).

Retomando as especificidades do sarau, sua estrutura e dinâmicas, vamos conhecê-lo a partir do seu nome. Sopapo refere-se a um gênero de tambor, de grandes dimensões, tocado com as duas mãos, oriundo das cidades de Rio Grande, Pelotas e Porto Alegre. Presente no universo do carnaval, este instrumento resulta da reconstrução diaspórica dos africanos escravizados nas Charqueadas, em Pelotas, no século XIX (MAIA, 2008). O sopapo foi retomado como nome do encontro a fim de marcar uma identidade afro-gaúcha e de valorizar



as memórias da presença africana no estado. Atualmente, é chamado de “sopapeiro¹” não só quem sabe tocar sopapo, mas também quem frequenta o sarau Sopapo Poético.

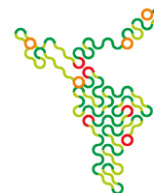
No que tange à sua produção literária, o Sopapo Poético surge com um propósito especial: produzir e difundir a poesia negra, inserida no contexto tradicional da produção da literatura negro-brasileira (CUTI, 2010). Segundo os estudos de Cuti, escritor de referência desta vertente, a literatura negro-brasileira constitui um *corpus* literário que “busca seus próprios recursos formais e sugere a necessidade de mudança de paradigmas estético-ideológicos” (CUTI, 2010, p.12). Está impactada pelo surgimento de personagens, autores e leitores negros e negras, envolvendo a incorporação dos elementos culturais de origem africana e brasileira. Ressalta-se a importância da subjetividade do sujeito negro, uma vez que, nesta vertente, ele elabora a sua ascensão social (CUTI, 2010).

Consideramos que os textos declamados no sarau Sopapo Poético estão afinados com os critérios que marcam a produção da literatura negro-brasileira, pois são elaborados e produzidos por sujeitos negros conscientes e orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, revelando um mundo próprio. Entre as temáticas recorrentes, na articulação entre o textual e o performático, estão as denúncias contra o racismo; memórias de uma historicidade negra de resistência; enaltecimento de antepassados importantes nas lutas por libertação e constante afirmação e positividade identitária.

Como sinais de um processo emancipatório, temos observado um aumento significativo do número de leitores e escritores negros e negras a partir dos encontros do sarau. Alguns poetas que tem se destacado são: Duan Kissonde, Fátima Farias, Mamau de Castro e Lilian Rocha (ROCHA, 2016). Fato que desencadeou esta projeção foi a organização coletiva para a publicação do livro de poesias *Pretessência*, lançado em 2016.

A estrutura do sarau compreende três momentos distintos: a roda aberta de intervenções poéticas, a apresentação das crianças do Sopapinho (espaço para elas desenvolverem atividades lúdicas e brincarem) e a apresentação do convidado da noite. Começamos analisando a roda aberta de intervenções poéticas, uma das diferenças deste sarau

¹ O artista negro, pelotense, Gilberto Amaro do Nascimento (1940-2014), o Giba-Giba, é uma importante referência para os organizadores do encontro, pois além de ter sido o primeiro convidado e homenageado do sarau, preservou o tambor sopapo ao longo da sua carreira artística.



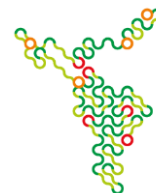
em relação aos demais, de perfil canônico. A comum relação palco/plateia, própria do modelo europeu de recepção do espetáculo, que separa artista e público por uma quarta parede invisível, é abandonada neste caso. A circularidade, junto da oralidade, fazem parte dos grandes princípios africanos adotados. Características como estas ressignificam o conceito clássico, branco e eurocêntrico de sarau.

Elemento central do sarau, a roda aberta de poesias é destinada para intervenções das pessoas que se inscrevem previamente para declamar. É o momento da partilha literária. Para Guelewar (2016), o uso da circularidade como forma de se colocar no espaço não se limita a uma escolha estética, mas sim presentifica uma forma de pensamento e de organização social e religiosa herdadas da matriz africana. Nesta dinâmica, podemos identificar sinais de uma pedagogia diferenciada, capaz de desestabilizar a concepção eurocêntrica que, naturalmente, forma hierarquias. Nota-se nos espaços escolares a comum disposição dos estudantes em classes enfileiradas nas salas de aula, adequadas a este padrão ocidental. Guelewar (2016) entende “a circularidade como um elemento que possibilita outra dinâmica pedagógica. Através da roda, altera-se o conceito de ‘debate’ pelo conceito de ‘troca’” (GUELEWAR, 2016, p.18). Guelewar (2016) afirma que no círculo nenhum corpo negro está sujeito a invisibilidade.

A presença do tambor marca ritmo e cria a ritualização (ROSA, 2013). Os elementos decorativos (fotos, banners, telas que exibem personalidades negras da luta antirracista) preenchem e constroem um ambiente de referenciais simbólicos positivados. Canta-se para transitar e conduzir pelos diversos momentos do sarau e, principalmente, para convidar as pessoas para a roda de intervenções poéticas. Entre as manifestações culturais negras valorizadas estão o samba, rap, samba-rock, jongo, afoxés, milongas, entre outras. Algumas canções se repetem a cada sarau e já estão incorporadas no ritual, como cantigas de maçambique².

O sarau Sopapo Poético visa combater o racismo. As análises de Fanon (1969) apontam-no como empreendimento de desculturação dos povos colonizados, ou seja, da

² Maçambique é uma congada gaúcha responsável pela realização de um ritual religioso afro-católico, com o qual a comunidade negra presta as suas homenagens aos santos de devoção católica negra, tais como Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Disponível em: <http://macambiqueosorio.blogspot.com.br/>. Acesso em 18 de maio, 2018.



destruição dos seus sistemas de referência. Para Fanon (1969) o racismo é cultural, se renova e se modifica como as culturas, atacando e violentando uma forma de existir. Diante do racismo, há um enfrentamento cotidiano das pessoas negras à tentativa de apagamento da sua existência e ao estilhaçamento de sua autoestima. A identidade negra é difundida de forma distorcida, estereotipada e revelada a partir da visão colonialista do branco, que fixa o sujeito negro à condição de subalternidade. A literatura hegemônica branca, historicamente, teve papel central nestas construções forjadas (CUTI, 2010).

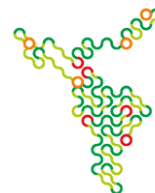
Destacamos, a partir disso, a necessidade de questionar a universalidade da arte hegemônica. De acordo com Silva (2005), embora pareça dificultoso, “não existe definição de arte que seja válida para todas as sociedades (SILVA, 2005, p.125).

Alegamos que a arte tem intenso impacto na luta contra o racismo, igualmente a educação contribui no projeto de transformação da sociedade brasileira, para construção da equidade racial. Destacamos a seguir, o potencial educativo do sarau poético e sua articulação com a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Desta articulação, surgem as questões da investigação: Que atitudes, posturas e valores são formados e transmitidos através do Sarau Sopapo Poético? O sarau pode transformar as relações étnico-raciais? Que mudanças podem ser percebidas?

A ERER, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. Consideramos que o sarau Sopapo Poético materializa esse objetivo da ERER.

Sarau Sopapo Poético e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER

Argumentamos que o Sarau Sopapo Poético é um espaço construído pela militância do Movimento Negro e destacamos que, apesar de não se desenvolver em ambiente escolarizado, é um espaço educativo de profunda interface com o projeto da Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER. Essa afirmação é possível dentro de uma visão ampliada do que sejam espaços institucionais educativos, da mesma forma fundamenta-se na categoria *movimento negro educador*, cunhada por Nilma Lino Gomes (2017). É, igualmente, um espaço contra

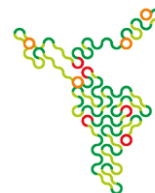


hegemônico no que tange as relações de poder e de saber que predominam em nossas sociedades, marcadas pela colonialidade (QUIJANO, 2005). Uma ambiência educativa na perspectiva da descolonização dos currículos (GOMES, 2012).

No Brasil, o ano de 2003 é um marco temporal na história de lutas e conquistas sociais construídas pelos movimentos negros, pois a partir dele instauraram-se novas políticas públicas que atingiram diretamente a pesquisa e o ensino de histórias e culturas vinculadas ao pertencimento racial negro. Cita-se, nesse marco temporal, a Lei 10.639/03 que criou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como responsável por trazer ao debate público, via currículo escolar, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou silenciadas. Ressalta-se o fato de que as políticas públicas que se instauram a partir de 2003 no Brasil, no que concerne às abordagens das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, não tensionaram apenas o currículo a ser ensinado acerca do conteúdo histórico, pois propuseram, na mesma medida, o redirecionamento da educação no que diz respeito às interações e as relações étnico-raciais estabelecidas no ambiente escolar. Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga o currículo e os conteúdos a serem ensinados, mas também desafia a uma posição ética e política diante das relações racistas e racializadas no cotidiano social e educacional. Essa posição está aqui associada à possibilidade de descolonização dos currículos, entendido como compartilhamento e reconhecimento de saberes construídos em espaços que não apenas os científicos, tais como os saberes elaborados nos movimentos sociais, nas comunidades tradicionais e nas comunidades de entorno das escolas. Nilma Lino Gomes (2012), afirma que:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

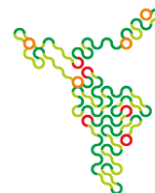
Esse princípio atinge diretamente a escola e seus pressupostos pedagógicos. A pedagogia moderna resulta de um pressuposto científico e de um ideário educativo pautado numa epistemologia própria, não a única, mas a hegemônica até o momento, uma



epistemologia de colonialidade eurocentrada. Noções como centralidade na cognição, progresso de aprendizagens, conteúdos sistematizados pela ciência e transmitidos pela escola, relações hierarquizadas de poder e de saber, solidificaram-se como normativas que regulam práticas sociais capazes de engendrar o que se chama de cultura escolar - modos de agir e interagir no espaço educacional. Em sociedades caracterizadas pelo racismo estrutural, as relações que se estabelecem nos espaços educativos tendem a ser relações também hierarquizadas do ponto de vista racial. Constroem-se nos espaços escolares processos de socialização que pressupõem todas as ações intencionais de adaptar o sujeito à sociedade em que vive, variando conforme as práticas cotidianas, especialmente quando ocorrem em sociedades complexas, de relações multifacetadas. No caso de uma sociedade racista, com políticas públicas afirmativas e antirracistas, como a EREER, o conceito de adaptação é tensionado pelo conceito de transformação (FREIRE, 1996) e de descolonização dos currículos (GOMES, 2012).

A escola é ainda uma das instituições que mais incorpora os processos regulatórios próprios da modernidade. Porém, ela não é a única instituição educativa. Os movimentos sociais também podem ser compreendidos em suas ações como construtores de ações educacionais importantes. Como observamos anteriormente, o Sarau Sopapo Poético é um espaço contra hegemônico, ou seja, em suas práticas há um desvio da regulação dos corpos negros, há marcas de processos emancipatórios fundamentados em epistemologias e pedagogias diferenciadas dessas hegemônicas no campo da pedagogia moderna.

No Brasil, ao mesmo tempo que a escola pública resulta de lutas de movimentos sociais, paradoxalmente, tende a reproduzir relações desiguais, através da colonialidade do saber e do poder. Recebe corpos repletos de saberes distintos, mas tem o poder de desprezar os mesmos em sua sapiência, porque diferente, diversa da hegemônica. Para Gomes (2017), a pedagogia moderna ocupa lugar hegemônico no campo científico e se coloca como regulação, mas há o duplo da regulação, que é a emancipação. Para a autora, “os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizados pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora” (GOMES, 2017, p. 136). Essa é a premissa de análise do que acontece no Sarau Sopapo Poético – a construção de saberes emancipatórios a partir do protagonismo das pessoas negras. Gomes (2017) afirma que essa pedagogia emancipatória



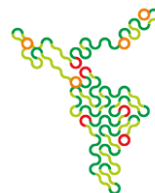
tem que ir para além da escola, pelo projeto social que assume. Defendemos que o processo de emancipação e superação sociorracial (GOMES, 2017) está posto na EREER. Ressaltamos o fato de que todos os marcos legais que impediram ou asseguraram a educação das pessoas negras no Brasil, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), são resultantes dos processos de lutas e conquistas dos africanos e seus descendentes em condição diaspórica no Brasil³.

A EREER é aqui compreendida enquanto **projeto para a sociedade brasileira**, assumido como política de Estado no ano de 2003. Foi concretizada, como marco legal, através da história de lutas e conquistas do Movimento Negro, em termos específicos e, de forma geral, pode-se afirmar que resulta também das movidas criadas pelos povos africanos em condição diaspórica. Tal política de Estado em vigência no nosso país justifica-se num contexto de **reparação histórica** que atende ao reconhecimento de que nossa sociedade, através de seus gestores, cometeu crimes gravíssimos no passado (escravização, impedimento de acesso à terra, trabalho e escola), causando uma assimetria do ponto de vista étnico-racial. Reconhece-se os crimes do passado e destaca-se que, no presente, novos processos de racismo e racialização se reinventam, exigindo de fato um projeto de transformação da sociedade brasileira (MEINERZ, 2017). A partir do pressuposto de que o educador não apenas ministra conhecimentos e saberes específicos, mas também pratica e administra relacionamentos sociais do ponto de vista étnico e racial, de gênero, socioeconômico, geracional, de pertencimento religioso, definiu-se pela EREER como contribuição fundamental à promoção da equidade racial em nosso país.

É no texto do Parecer CNE/CP n. 003/2004, instituinte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que encontramos a definição de EREER. Tal parecer afirma que

o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais,

³ Professor José Rivair Macedo, no texto do módulo I, definiu o conceito de condição diaspórica. Tal conceito destaca as “possibilidades de reconfiguração cultural ou recomposição social” (MACEDO, 2016) que as populações em migração forçada foram capazes de construir ao saírem de África para outros continentes.



intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da **reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais**. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Considerações finais

O Sarau Sopapo Poético tem interface com a ERER por distintos motivos que serão analisados ao longo da consecução da investigação aqui apresentada como projeção. Um deles é o fato de que proporciona visibilidade e positividade das culturas negras em Porto Alegre. Acreditamos que este espaço é capaz de impactar as relações étnico-raciais, modificando-as, porque pensamos que neste ambiente há a formação e a transmissão de atitudes, posturas e valores centrados na matriz africana que colaboram para formar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Logo, no sarau a identidade de negros brasileiros é reconhecida e valorizada sobre todos os seus aspectos. Outro motivo é a ambiência epistemológica e pedagógica criada nesse espaço, entendida como própria do *movimento negro educador* (GOMES, 2017), capaz de educar a todos que em seu chão se movem – crianças, adultos, jovens, idosos, mulheres, homens, travestis, transexuais, negros, brancos, indígenas.

Referências

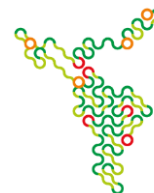
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura Negro-Brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política.** Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017 (1944).

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, pp. 17-31, 2º sem. 2009.



FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

FONTOURA, Pâmela Amaro; SALOM, Julio Souto; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. **Sopapo Poético**: sarau de poesia negra no extremo sul do Brasil. *Estud. Lit. Bras. Contemp.* Brasília, n. 49, p. 153-181, Dec. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018498>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. **O movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUELEWAR, Whellder; JESUS, Ana Caroline da Silva de. **Terça-afro: território de afetos**. 1ed. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2016.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro et al (orgs). **Da África aos Indígenas no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MAIA, Mario de Souza. **Sopapo e o cabobu**: etnografia de uma tradução percussiva no extremo sul do Brasil. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil** – texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018. *UNIAFRO/UFRGS*, 2017.

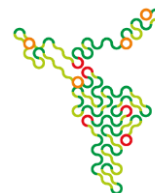
MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REYES, Alejandro. **Vozes dos Porões**: a literatura periférica/marginal do Brasil. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

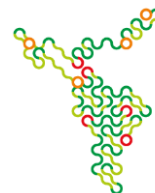
ROCHA, Lilian Rose Marques da et al. **Sopapo Poético: Pretessência**. Porto Alegre: Libretos, 2016.

ROSA, Allan Santos da. **Pedagógica, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano 2013.



SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

TENNINA, Lucía. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** Brasília , n. 42, p. 11-28, Dec. 2013 < <http://dx.doi.org/10.1590/S2316-40182013000200001>> Acesso em: 15 mai.2018



O LUGAR DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA EM ALGUNS CURSOS DE LETRAS DO RS

André Natã Mello Botton¹

Resumo: Este trabalho pretende discutir o lugar da literatura brasileira contemporânea dentro de Instituições de Ensino Superior (IES). A partir da análise de alguns currículos dos cursos de Letras, mais especificamente, as ementas das disciplinas, de instituições privadas e públicas do Rio Grande do Sul, procuramos ver em quais delas está inserida a disciplina de “Literatura Brasileira Contemporânea” ou alguma que faça referência à literatura brasileira atual. Para isso, procuramos discutir a ideia da educação como maneira de apropriação ou não de discursos, segundo Foucault, e também conceituar “contemporâneo”, segundo Agamben e Barberena, para analisar a aplicação desse conceito nas disciplinas. Mais do que dar respostas, este trabalho quer levantar questões acerca do lugar dado à literatura brasileira contemporânea nos cursos de Letras.

Palavras-chave: Literatura Brasileira Contemporânea. Ensino Superior. Letras.

The status of Contemporary Brazilian Literature in some courses of Letters from RS

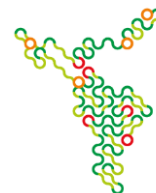
Astract: This work intends to discuss the place of contemporary Brazilian literature within Institutions of Higher Education (IHE). From the analysis of some curricula of the Literature courses, more specifically, the subjects' papers, from private and public institutions of Rio Grande do Sul, we try to see in which of them is inserted the discipline of "Contemporary Brazilian Literature" or some of that make references to the current Brazilian literature. For this, we try to discuss the idea of education as a way of appropriating or not of speeches, according to Foucault, and also to conceptualize "contemporary", according to Agamben and Barberena, to analyze the application of this concept in the subjects. More than giving answers, this work wants to raise questions about the place given to contemporary Brazilian literature in the literature courses.

Keywords: Contemporary Brazilian Literature. Undergraduate. Letters.

A divulgação da lista das leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) para 2019² abre caminho para uma discussão que há algum

¹ Mestrando em Letras – Teoria da Literatura, PUCRS, Porto Alegre/Brasil.

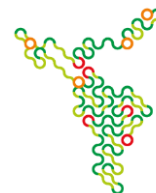
² Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2019/concurso-vestibular-2019/leituras-obrigatorias-2017> Acesso em maio de 2018.



tempo vem sendo feita dentro e fora da Academia: sobre o espaço que a literatura brasileira contemporânea possui ou não dentro das Universidades, mais especificamente, para a inclusão de obras de autores e autoras que não são vistos como canônicos, mas que estão à margem da dita “alta literatura”. A UFRGS, desde o processo seletivo de 2018, começou a incluir em seu rol de leituras para o vestibular autores como Carolina Maria de Jesus, mulher negra que viveu durante a década de 60 na extinta favela do Canindé, em São Paulo, e do gaúcho Michel Laub, que cada vez mais vem conquistando o seu espaço dentro do cenário da literatura hodierna e que não está inserido no eixo Rio-São Paulo. No entanto, para 2019, a lista está muito mais heterogênea, uma vez que inclui esses dois autores, mais a poeta Florbela Espanca, que viveu entre o final do século XIX e início do XX em Portugal; Maria Firmina dos Reis, mulher negra que morou no Maranhão de 1822 a 1917 e escreveu o romance *Úrsula*, considerado o primeiro livro abolicionista brasileiro e um dos primeiros escrito por uma mulher; ao lado delas, aparecem autores consagrados pela crítica e que compõem um cânone estabelecido, como William Shakespeare, Machado de Assis, Erico Verissimo, Clarice Lispector, Valter Hugo Mãe, Caio Fernando Abreu, entre outros.

A inclusão dessas autoras e autores ao lado de nomes consagrados pela crítica nos permite levantar uma série de perguntas relativas ao espaço que a literatura brasileira contemporânea tem ganhado nas universidades. Em um primeiro momento, o que se pode inferir é que a Academia tem possibilitado a entrada de escritoras e escritores que não possuem (ou até então, não possuíam) o mesmo prestígio que outros teriam ganhado ao longo do tempo. Contudo, nos resta saber se outras instituições de ensino superior, durante as aulas dos cursos de Letras, também estão trabalhando com esses e outros autores.

É perceptível que a literatura brasileira nos últimos anos tem ganhado uma nova visão, não mais a partir de um centro que define um cânone, mas desde um local que foi tomado como periférico ou marginal e que faz o *seu* cânone. Autores que escrevem, discutem e tornam visíveis, em suas obras – e estas dos mais diversos gêneros –, a sua realidade, o local social que estão. A favela, por exemplo, tem ganhado um espaço de discussão muito importante dentro e fora da Academia, mesmo assim, a inclusão de autores vindos desse lugar ainda é questionado por muitos teóricos. Por exemplo, uma das questões levantadas é se a sua produção cultural é literatura de “qualidade” ou não, uma vez que a grande maioria das obras



críticas sobre esses textos estão voltados muito mais para o aspecto social do que para a estrutura literária presente no texto em si. Nesse sentido, trazer para dentro da Academia obras ditas periféricas dá uma importância e ao mesmo tempo legitimidade e reconhecimento que comunidades carentes brasileiras nem sempre tiveram.

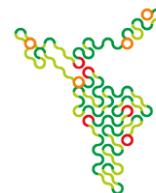
O questionamento do presente trabalho é voltado para o espaço que a Academia, mais precisamente 11 Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, cinco públicas e seis privadas, dão para as obras literárias brasileiras contemporâneas. Dessa forma, o estudo das ementas das disciplinas mais o programa de leituras¹ levou em consideração a abordagem pela disciplina do conceito de “contemporâneo”, discutido por Agamben (2009) e Barberena (2015), para um estudo mais amplo e comparativo de quem está sendo trazido para dentro das salas de aula dos cursos de letras. A escolha das universidades foi baseada a partir da visibilidade das instituições, sem nenhum tipo de avaliação qualitativa de qualquer origem. De modo mais extenso, os questionamentos neste trabalho seguem muito mais amplos, dentro de uma escala a respeito do ensino e da legitimação do que é transmitido dentro do Ensino Superior.

Admitindo-se a ideia de conhecimentos aceitos, a questão de sua transmissão subdivide-se pragmaticamente numa série de questões: quem transmite? O que é transmitido? A quem? Com base em quê? E de que forma? Com que efeito? Uma política universitária é formada por um conjunto coerente de respostas a estas questões. (LYOTARD, 1998, p. 88).

Essa política universitária, baseada nessa série de questões levantadas por Lyotard, nem sempre é considerada, pelo contrário, o universo (palavra que dá origem à *universidade*) literário, na maioria dos casos, não é avaliado.

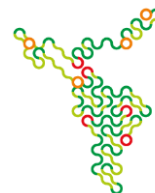
Uma teoria

¹ Nem todos os cursos disponibilizaram, até a escrita deste texto, as leituras trabalhadas pelos professores, pois a maioria alegou que é livre ao docente que ministrará a disciplina escolher o corpus de leituras que serão abordadas naquele semestre. Mesmo assim, ao longo da pesquisa, procuramos nos sites das instituições as ementas das disciplinas, mais uma vez nem todas permitiam o acesso a tal conteúdo. Deste modo, foi possível estudar as ementas das disciplinas de apenas sete Instituições de Ensino Superior, sendo que destas apenas quatro possuíam o termo “contemporâneo” em seu nome.



Em seu já consagrado livro *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*, a professora Regina Dalcastagnè levanta uma série de questões relativas ao lugar de fala das personagens e dos narradores das obras literárias e também do lugar da crítica feita às obras. Os espaços que esses atores sociais estão inseridos são levados em conta para, no último capítulo, apresentar o resultado de sua pesquisa que mapeou obras publicadas entre 1990 e 2004 referente a esses locais de fala. A pesquisa comprovou uma ausência dentro dos romances estudados e apresentou uma invisibilidade de grupos que estão à margem da sociedade brasileira. “Nesse caso, os escritores estariam representando justamente essa invisibilidade ao deixar de fora das páginas de seus livros aqueles que são deixados à margem de nossa sociedade.” (Dalcastagnè, 2012, p. 147). Ou seja, a literatura estaria representando a mesma invisibilidade e exclusão que a sociedade faz a determinados grupos sociais marginalizados. Desse modo, o que se percebeu foi um padrão nas publicações, em sua grande maioria os autores são homens, brancos, heterossexuais, moradores do eixo Rio-São Paulo, bem como as suas personagens. As obras apresentam um silenciamento e uma invisibilidade da diversidade cultural que o país possui. Com isso, a questão que norteou a pesquisa da professora Regina Dalcastagnè foi *qual é o lugar de fala?* para perceber as vozes que estão nos romances brasileiros contemporâneos. Ou seja: “[...] quem fala e em nome de quem. Ao mesmo tempo, discutem-se as questões correlatas, embora não idênticas, da legitimidade e da autoridade (palavra que, não por acaso, possui a mesma raiz de autoria) na representação literária.” (Dalcastagnè, 2012, p. 17).

Contudo, o que propomos neste trabalho é um passo além, que Dalcastagnè também dá em sua obra: *de onde se ouve?*. “Portanto, ao lado da discussão sobre o *lugar da fala*, seria preciso incluir o problema do *lugar de onde se ouve*. Afinal, é daí que a literatura recebe sua valoração.” (Dalcastagnè, 2012, p. 43, grifos da autora). Não apenas perceber as vozes, mas ouvi-las e dar espaço para que sejam assimiladas por quem está dentro das Instituições, isso garantiria reconhecimento às obras, pois, ainda, quem avalia os discursos são aqueles que estão dentro das universidades e que trabalham com educação. O que se percebe é que, conforme Foucault, nas instituições de ensino há um grupo de controle de discursos, que só entra o que é permitido e aprovado por esses grupos. Nem todas as regiões do discurso são abertas, algumas são, inclusive, proibidas.

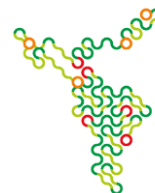


Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

Foucault encara a educação como apropriação social de determinados discursos. Nesse sentido, a educação deveria garantir o acesso aos mais diversos e diferentes tipos de discursos que todo o sujeito tem direito de receber. Mas isso nem sempre acontece pelos mais variados motivos, desde uma questão de tempo até pela escolha consciente de usar ou não certos textos. Ao mesmo tempo, a educação é usada de maneira política de escolha e apropriação dos discursos, e isso inclui todos os saberes e poderes inerentes aos textos literários ou mesmo críticos. Mas, a partir do momento que a educação abre espaço para outros discursos entrarem, ela também permite que essas vozes, que até então estavam fora, entrem e saiam com um novo status, uma vez que estão dentro da Academia, possibilitando, assim uma mudança no olhar. Mas o que está por trás dessas restrições e permissões é nada mais que um jogo político de interesses, sendo que nem todos possuem as mesmas oportunidades de serem discutidas. E o fazer da crítica literária está presente também nesse meio, pois,

A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico); e, inversamente, as figuras do controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva (assim, a crítica literária como discurso constitutivo do autor): de sorte que toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias do controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais. Entre o empreendimento crítico e o empreendimento genealógico, a diferença não é tanto de objeto ou de domínio mas, sim, de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação. (FOUCAULT, 1996, p. 66-67).

Mais uma vez o que se percebe são as tentativas de controle, de permissão do que pode ou não entrar na educação. A formação do discurso sobre uma obra se faz nesses procedimentos de controle, conforme o exemplo, quando uma disciplina se torna científica, ganhando, assim, legitimidade; e, quando as figuras de controle ganham corpo dentro de uma formação discursiva, ou seja, a legitimidade da crítica literária. O fazer da crítica literária,

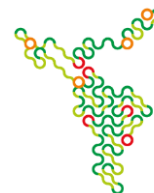


para Foucault, se dá quando o crítico leva em conta o espaço discursivo da formação do discurso e no estudo genealógico quando no trabalho com o texto literário se percebe os limites discursivos na formação do texto. Em outras palavras, ao fazer crítica devemos voltar o olhar também para o lugar de onde é feita a crítica, ou seja, seria questionar-se a respeito do lugar de fala dos autores. Perceber o discurso produzido por eles, mas não apenas isso, ir além, ver de onde esse discurso se forma. E ao fazer isso, a perspectiva do crítico não deve ser limitadora, mas aberta para o texto, para o discurso produzido pelo autor ou pela autora. Em sua maioria, percebemos que não há essa abertura. Constantemente, nota-se apenas a continuação e a afirmação de um determinado corpus literário que é estudado e que não permite abertura a outro tipo ou outros discursos, desse modo, dá voz a alguns e silencia outros. A impossibilidade de associar uma crítica com um trabalho de cunho mais social permanece forte.

Nesse mesmo caminho, Pierre Bourdieu vai afirmar que a escola e o nível de instrução contribuem para o conhecimento e para o reconhecimento das obras de arte.

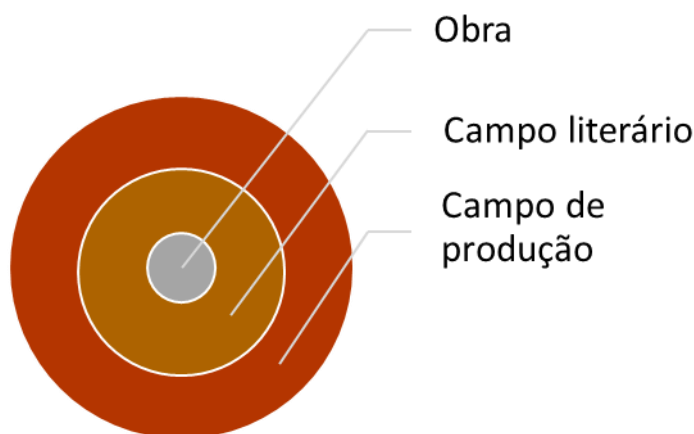
À hierarquia socialmente reconhecida das artes – e, no interior de cada uma delas –, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da ‘classe’. (Bourdieu, 2015, p. 9).

O que qualificaria um texto como bom ou ruim é o consumo desses bens, mas antes disso, a hierarquia social dos seus consumidores. É o campo literário – e todos aqueles que o compõe – é que determinam e geram critérios de legitimidade e consagração para a crítica. Além disso, Bourdieu considera a produção artística dentro da história e afirma a necessidade de ser vista em seu contexto de produção de outras obras realizadas no mesmo período de tempo. “Ao circunscrever em seu bojo, de modo cada vez mais intenso, a referência à sua própria história, a arte faz apelo a um olhar histórico; ela exige ser referida não a este referente exterior que é a ‘realidade’ representada ou designada, mas ao universo das obras de arte do passado e do presente.” (Bourdieu, 2015, p. 11). Assim como em Foucault, a influência das condições econômicas e sociais na produção, e além de tudo, na apreciação da arte, deve estar relacionada e precisa ser levada em consideração. Desse modo, quem atribui valor à obra de arte não é ela em si, mas o campo de produção.



O produtor do *valor da obra de arte* não é o artista mas o campo de produção enquanto universo de crença que produz o valor da obra de arte como *fetich* produzindo a crença no poder criador do artista. Dado que a obra de arte não existe enquanto objeto simbólico dotado de valor a menos de ser conhecida e reconhecida, ou seja, socialmente instituída como obra de arte por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas que são necessárias para a conhecer e a reconhecer como tal, a ciência das obras tem por objeto não só a produção material da obra mas também a produção do valor da obra ou, o que vem a dar no mesmo, da crença no valor da obra. (BOURDIEU, 1996, p. 261-262, grifos do autor).

Nesse sentido, a obra de arte ganha valor não pelo valor em si, mas pela atribuição feita por todo um campo literário e cultural a ela atribuído. Por isso, entende-se o julgamento dos mesmos tipos de autores, de obras e de histórias. A obra está inserida em um campo literário que atribui a crença no valor de determinada obra, contudo, antes disso, esse campo literário está dentro de um campo de produção.

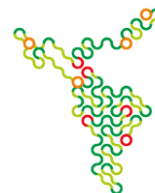


Desenvolvido pelo autor.

Isso explica o porquê das mesmas obras serem trabalhadas e escolhidas dentro da Academia. Há dois campos que influenciam nas escolhas dos discursos. Não é a obra em si, pelo seu valor, mas pelo valor externo e pré-determinado, muitas vezes sem o conhecimento prévio, muito mais pela crença, conforme Bourdieu explicita, do que pela qualidade do texto.

O contemporâneo na Academia

Ao fazer a análise das grades curriculares dos cursos, a primeira impressão foi a de que há certo medo em dizer “literatura brasileira contemporânea” nos títulos das disciplinas. Das onze universidades, sete empregam o termo “contemporâneo”. Esse conceito nos remete



diretamente ao texto de Giorgio Agamben, *O que é o contemporâneo?*, em que o filósofo discute as relações entre o autor e o seu tempo, de distância e proximidade.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a *relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p. 59, grifos do autor).

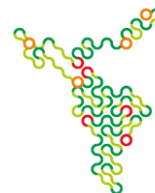
Assim, ser contemporâneo não remete apenas a uma questão ou delimitação temporal, mas antes de tudo, de percepção espacial. Ao mesmo tempo em que o autor deve estar relacionado com o seu tempo, ele deve tomar distâncias para, nos termos de Agamben, perceber as trevas do seu tempo e não apenas as luzes. O contemporâneo seria essa luz que não nos alcança, que está constantemente em viagem até, um já ainda não.

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. (AGAMBEN, 2009, p. 65).

A coragem de ser contemporâneo está na percepção das luzes e das sombras do presente, ao mesmo tempo que põe em relação o seu tempo com outros tempos históricos. Nessa perspectiva de relação temporal, Barberena (2015), também a partir da leitura do texto de Agamben (2009), discute a perspectiva do contemporâneo, indo além ao afirmar que ser contemporâneo estaria na identidade do autor, naquilo que ele diz e não no tempo em que está situado.

Para Barberena (2015), contemporaneidade não tem relação com atualidade, pois não há demarcações precisas de quando inicia esse “tempo” e quando termina. Contudo, a questão é esta: *quando* inicia o contemporâneo? Mesmo assim, a principal característica da contemporaneidade seria justamente a sua fragmentação ou a sua indeterminação.

Particularmente, no sentido do que aqui se investiga, a contemporaneidade se encontra, agora, marcada pela fragmentação e pelo descentramento nas paisagens culturais de classe, raça, gênero, nacionalidade, que, em tempos iluministas, haviam gerenciado uma estável condição social. E, devido a esta nova conjuntura contemporânea, a discussão acadêmica se apresenta situada num campo teórico



oscilante que estimula uma redefinição sobre o estado-da-arte da literatura dentro de um período de planetarização e internacionalização dos bens culturais. (BARBERENA, 2015, pp. 73-74).

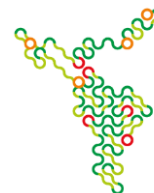
Pelo mesmo caminho de investigação, o que se percebe é esse descentramento, em que não há mais um centro, mas um todo. Todo fragmentado, disforme e múltiplo, em pedaços, divididos em questões culturais de classe, raça, gênero e nacionalidade. Diferentemente de outros tempos ou escolas literárias, o contemporâneo não é sólido – em oposição ao conceito de modernidade líquida de Bauman; desse modo, a Academia também encontra dificuldade em delimitar o que seria uma Literatura Contemporânea, pois as Instituições também estão dentro desse campo oscilante e móvel, contudo, pedem, ao mesmo tempo, uma redefinição.

A análise

Do levantamento feito *a priori* das Instituições, entramos em contato com 11 que pudessem contribuir com a pesquisa. Dessas, apenas sete empregam o termo “contemporâneo” no nome de alguma(s) disciplina(s). Contudo, devido à falta de resposta aos contatos (e-mails que enviamos para as Universidades) e também pela falta de conteúdo a respeito das ementas nos sites, pudemos ter acesso a apenas sete ementas, entre disciplinas com ou sem o uso desse termo. Nas IES privadas, apenas duas possuem em seu título o termo contemporâneo, já nas públicas, das três, duas o utilizam. Dessa forma, a análise se dará em apenas quatro cursos de Letras, das seguintes IES: ULBRA e PUCRS², universidades privadas; e FURG e UFPEL, universidades públicas.

Ao estudarmos o conteúdo das ementas, as instituições, em sua maioria, discriminam que a abordagem se passa sempre a partir de um olhar mais temporal, determinando entre as décadas de 1945 até 1990, ou, ao mesmo tempo, o estudo de “autores contemporâneos” sem

² A UNILASALLE (Universidade La Salle) possui a disciplina “Literatura Contemporânea”, mas via e-mail a coordenadora do curso de Letras, professora Doutora Lúcia Regina da Rosa, informou-nos que a disciplina ainda não se efetivou. Contudo, ela afirma: “destaco que em nosso curso, trabalhamos com muitos autores contemporâneos e procuramos variar as leituras nas disciplinas de Teoria da Literatura, Literatura Infanto-Juvenil e Literatura Africana (no que diz respeito aos autores afro-brasileiros). Não é possível listar os nomes dos autores porque não há listagem fixa, a cada semestre, o professor da disciplina elenca novos autores.” Com isso, percebe-se que há uma preocupação em incluir nessas disciplinas autores contemporâneos.



determiná-los. Por exemplo, a FURG (Universidade Federal do Rio Grande), na disciplina “Ficção Brasileira Contemporânea”, apresenta-a da seguinte maneira:

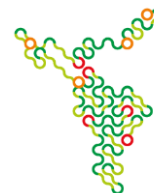
Modernidade, contemporaneidade e pós-modernidade. Crônica e conto: aproximações. A modernidade e seus laços complexos: a crise do homem, contração espaço-tempo, retorno ao mito, saídas de emergência. O Brasil nos anos 1960 e 1970 e o golpe militar: censura e crise de identidade. Ficção contemporânea brasileira: situação do conto e do romance. Escritores contemporâneos. (Disponível em: https://www.furg.br/bin/cursos/tela_ql_visual.php?cd_curso=061 Acesso em maio de 2018).

No texto a respeito da disciplina há uma marcação temporal muito clara: modernidade (trabalho com a ideia de crise do homem), pós-modernidade e contemporaneidade. Há um caminho histórico e processual a ser percorrido dentro da disciplina ligando essas épocas a conceitos como identidade e fragmentação. Este último, uma vez que não está explícito, parece-nos que consta nessa divisão estrutural de épocas. Vale ressaltar também que o corpus de análise varia entre os contos e os romances dessas épocas.

A UFPEL (Universidade Federal de Pelotas) possui em sua grade do currículo de Letras a disciplina “Narrativa Brasileira Contemporânea” com a ementa: “Análise da literatura brasileira contemporânea por meio da leitura crítica de corpus representativo da produção narrativa de ficção.” (Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/portugues/files/2015/11/PPC-L-PORTUGUES-2014.pdf> Acesso em maio de 2018). Com esse texto não fica claro qual será a abordagem da disciplina, porém, no programa, há a especificação dos conceitos a serem desenvolvidos, tais como a fragmentação do sujeito, “tapete de signos” (quanto à criação literária, segundo Barthes) e sobre a representação e a sua relação com a cultura. Por meio disso, percebemos a abordagem da multiplicidade no contemporâneo. A crítica dos textos literários é feita a partir dessa percepção de um sujeito descentrado e fragmentado, uma vez que considera o texto literário como espaço de construção do imaginário cultural.

Já a disciplina “Literatura Brasileira III: Contemporânea”, da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil), possui como ementa:

Estudo da relação entre arte e sociedade e das diferenças regionais brasileiras. Abordagem crítica da prosa e da poesia no Século XX, do modernismo à pós-modernidade. Conhecimento e análise do romance, do conto e da poesia contemporânea, bem como do teatro brasileiro na contemporaneidade e das relações



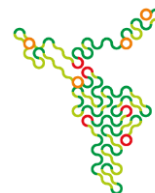
entre a arte literária e o cinema. (Texto disponibilizado via e-mail pelo Professor Doutor Ítalo Ogliari).

Desse modo, percebemos que a abordagem do estudo da literatura se dará pela relação que possui com o social. Delimita também o tempo (Século XX) e os gêneros que serão trabalhados ao longo do curso. Porém, vai além do texto literário em si e inclui o cinema, arte característica da modernidade. Nesse texto, não se fala a respeito de sujeito ou de conceitos vistos anteriormente. Contudo, percebemos, mais uma vez, que há essa construção do estudo desde o modernismo, passando pelo pós-modernismo até chegar ao contemporâneo. Há a demarcação da contemporaneidade como mais uma escola literária.

No curso de Letras da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), há a disciplina “Questões de Literatura Contemporânea” com a seguinte ementa: “Escrita feminina na literatura contemporânea: o conto, a poesia e o romance de autoria feminina. Textos escritos por mulheres no Brasil, Portugal e América Latina.” (Texto disponibilizado pela Professora Doutora Maria Eunice Moreira, ministrante da disciplina no período letivo de 2018/01). Nessa síntese da disciplina, percebemos a clara demarcação de quais textos serão estudados: os de autoria feminina. Há a inclusão de autoras que não fazem parte de um “cânone” literário. Nos objetivos apresentados pela professora, há a demarcação temporal dos textos escolhidos para estudo: a partir dos anos 90 do século XX. Aqui os romances, contos e textos poéticos são mais próximos da atualidade, contudo, verificando a lista das obras escolhidas, percebe-se que o trabalho não fica apenas na temporalidade, mas vai além, pois inclui autoras negras, autoras brasileiras de regiões que não fazem parte do eixo Rio-São Paulo e outras da América Latina, de países como Chile e Argentina. Com isso, percebemos a preocupação no trabalho crítico do curso de incluir dentro da Academia a escrita feminina, visto que, na maioria dos casos, elas são esquecidas, como se não houvesse autoras dentro da literatura.

Considerações finais

Temos a consciência de que, para um estudo mais completo, seria necessária a abordagem das obras literárias trabalhadas em sala de aula por todos os cursos de Letras. Mas



como esses dados não nos foram disponibilizados até o momento, fizemos o estudo das ementas daquelas disciplinas que abordam de alguma forma o conceito “contemporâneo”. Dessa forma, o que apresentamos até aqui são as conclusões parciais de um estudo que vai além e que é muito mais amplo.

Conforme as conceituações de Agamben (2009) e de Barberena (2015), percebemos que o contemporâneo vai muito além de uma demarcação temporal, por mais que haja a urgência de delimitá-lo. As características desse conceito estão mais voltadas para o olhar que os autores e autoras possuem de seu tempo, ou seja, do modo como encaram o sujeito enquanto fragmentado e disforme em seu espaço social. Urge levar isso em conta na análise das obras literárias que serão trabalhadas nas disciplinas dos cursos de Letras para que a universalidade das Instituições de Ensino Superior aconteça.

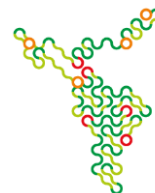
As IES aqui apresentadas estão em conformidade com essa percepção de um sujeito contemporâneo múltiplo e descentrado. Em sua grande maioria, as disciplinas acabam por delimitar um espaço temporal que ajude e contribua para mostrar quais obras entram nesse período. Mesmo assim, quase todas traçam esse caminho histórico desde a modernidade até a contemporaneidade.

O desejo é que este trabalho continue e insistiremos, junto às IES, no acesso às obras para um maior detalhamento de quais estão sendo trazidas para as discussões nas Instituições de Ensino Superior. Por fim, fica o contentamento em perceber que um espaço significativo dentro da Academia é dado a vozes que nem sempre tiveram esse lugar de discussão e de apreciação crítica. Aquela abertura da educação para outros discursos, segundo Foucault, aos poucos está sendo feita.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BARBERENA, Ricardo. Quando a literatura brasileira contemporânea não se encontra na contemporaneidade. In. DALCASTAGNÈ, Regina. AZEVEDO, Luciene. (Orgs.). **Espaços possíveis na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Zouk, 2015.



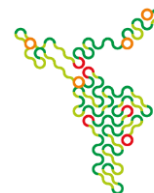
BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte.** Gênese e estrutura do campo literário. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

_____. **A distinção:** crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 3. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea:** um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 5. ed. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.



EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL POR MEIO DA LITERATURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Letícia Caroline da Silva Jensen¹
Rita de Cássia Fraga da Costa²
Silvia Sell Duarte Pillotto³

Resumo: As linguagens artísticas podem ser ferramentas ricas para desenvolver a educação humana, principalmente pelas experiências sensíveis e estéticas. A partir disso, propomos um trabalho com literatura em um espaço não formal de educação, voltado para adolescentes de 11 a 15 anos, no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), do bairro Jardim Paraíso, em Joinville, Santa Catarina. Esta comunicação é um recorte da pesquisa que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville (Univille), no curso de mestrado em Educação, na linha de Políticas e Práticas Educativas e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em Alves (2012), Duarte Jr. (1995, 2010), Larrosa (2001), Meira e Pillotto (2010), Bock (2007), entre outros, que estão subsidiando teoricamente a pesquisa no que diz respeito às experiências sensíveis, à literatura e à adolescência. Além disso, o estudo parte do método da cartografia e da pesquisa narrativa baseando-se em Passos, Kastrup e Escóssia (2015) e Martins, Tourinho e Souza (2017). Por meio de oficinas, com leituras e escritas, percebemos a ampliação do senso estético e da percepção sensível dos participantes, além de ter contato com as histórias de vida de jovens em vulnerabilidade social que, a partir da produção textual, conseguem se comunicar, encontrando-se a si mesmos e aos outros.

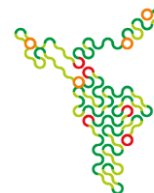
Palavras-chave: Sensibilidade. Literatura. Educação.

Sensitive education through literatura in non-formal educational spaces

¹ Mestranda em Educação, Bolsista FAPESC, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE / Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: leticiacaroline.jensen@gmail.com.

² Mestranda em Educação, Bolsista FAP-UNIVILLE, integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE / Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: ritadacosta08@gmail.com

³ Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal. Professora titular nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE / Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville SC, Brasil. E-mail: pillotto0@gmail.com.



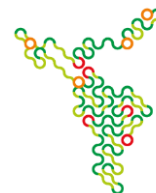
Abstract: Artistic languages can be rich tools for developing human education, especially for sensitive and aesthetic experiences. Therefore, we propose a work with literature in a non-formal educational space, aimed at adolescents aged 11 to 15 years, at the Reference Center for Social Assistance (CRAS), in Jardim Paraíso neighbourhood, in Joinville, Santa Catarina. This communication is a section of the research that is being carried out in the Graduate Program of the University of the Region of Joinville (Univille), in the master's degree in Education, in the line of Educational Policies and Practices at the Nucleus of Research in Art in Education - NUPAE. To do so, a bibliographical survey was conducted based on Alves (2012), Duarte Jr. (1995, 2010), Larrosa (2001), Meira e Pillotto (2010), Bock (2007), among others, who are theoretically subsidizing the research on the concepts of sensitive experiences, literature, and adolescence. In addition, the study complies with the method of cartography and narrative research based on Passos, Kastrup and Escóssia (2014) and Martins, Tourinho and Souza (2017). By means of workshops with reading and writing, we perceived an increase of the aesthetic sense and the sensitive perception of the participants, as well as getting in contact with the life stories of young people in social vulnerability, who, through writing, can communicate and discover themselves and others.

Keywords: Sensitivity. Literature. Education.

Introdução

Envolver a literatura a partir das experiências sensíveis foi um de nossos objetivos no início da pesquisa ora apresentada. Quando definimos o campo de pesquisa — Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), do Bairro Jardim Paraíso, em Joinville, Santa Catarina — escolhemos também os adolescentes. Unir uma linguagem artística (literatura) e adolescentes em um contexto de vulnerabilidade social nos pareceu, de início, um desafio muito grande, até percebermos que a junção dos conceitos de literatura e experiência sensível pode contribuir para uma educação humana.

O CRAS, nosso campo de pesquisa, é uma unidade de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), tendo por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. De acordo com o site da Prefeitura de Joinville (2017), a instituição é responsável por oferecer serviços de proteção em áreas de vulnerabilidade social.



O Jardim Paraíso é um bairro da região Nordeste de Joinville, que conta com aproximadamente 18.600 habitantes (JOINVILLE EM DADOS, 2017). Pertencente, primeiramente a São Francisco do Sul, a localidade foi incorporada à cidade em 1992 e instituída como bairro em 1997. É um dos bairros mais estigmatizados, pela alta incidência de violência e de acordo com o relatório Joinville Bairro a Bairro (2017), possui uma população de 6 a 14 anos, equivalente a 18% do total; 15 a 17 anos, de 9%; e 18 a 25 anos, de 13%. O CRAS, atendendo o público adolescente no contra turno escolar, promovendo atividades diversas para seu desenvolvimento como cidadão.

Para nos guiar nesse mundo das experiências sensíveis, tomamos como método a cartografia e a pesquisa narrativa. Ambas potencializaram nossos sentires e saberes sobre a literatura e sobre o humano. Colocaram à prova nossas certezas e nos impulsionaram a nos compreender a partir do outro.

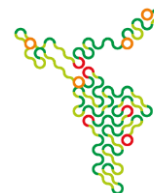
Para mobilizar os adolescentes, foram realizadas oficinas literárias, com base em poesias, crônicas e contos de autores brasileiros, com discussão e produção autoral de cada um dos participantes. Buscamos novos olhares, inquietações e afetamentos, além de promover um encontro intergeracional com idosos que também participavam do CRAS e que aceitaram conversar com os adolescentes, contando suas histórias de vida e experiências.

Experiências sensíveis

A educação é um campo repleto de possibilidades. Para além do ensino de técnicas e métodos, pode ser um espaço de humanização. Paulo Freire (1980, p.57) dizia que a educação deveria contribuir para que o homem passasse de homem-objeto para homem-sujeito.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.

É partindo de uma educação emancipadora que nos propusemos a trabalhar com o grupo de adolescentes, com idade entre 11 e 15 anos, participantes CRAS — um espaço de educação não formal, definida por Gohn (2015, p.16) como:



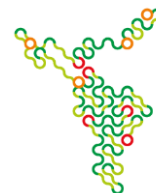
[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2015, p. 16).

Para Gohn (2015), a educação não formal se dá por meio de processos de aprendizagem gerados pela vivência de atividades específicas. É por isso que buscamos o conceito de experiência sensível, partindo das ideias de Alves (2012). O autor faz uma separação entre a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos. Todos somos munidos dessas duas caixas em nossa existência. A caixa de ferramentas é aquela que nos dá as características para enfrentarmos o ‘mundo real’. Já a caixa de brinquedos, ligada diretamente ao lado do coração, seria àquela destinada às coisas inúteis. “Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa de brinquedos são os olhos das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras” (ALVES, 2012, p. 24). O autor ainda completa dizendo que a função essencial da educação é a de ensinar a ver com esses olhos brincalhões de eterna surpresa. “[...] eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana” (ALVES, 2012, p. 24).

O saber sensível, definido por Duarte Jr. (2010, p. 127), diz respeito “[...] à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas”. Essa ideia é a que nos guiou nas oficinas literárias e discussões realizadas com os adolescentes. O intuito foi mobilizar não só o inteligível e o conhecimento, mas também o sensível e o saber.

Nesse sentido, ele propõe uma educação pelo sensível, articulando a estética a partir de seu significado grego *aisthesis* — que se baseia em um sentimento integrado tanto de si próprio quanto do mundo.

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE JR., 2010, p. 13).



É a partir da distinção entre corpo e mente, racional e emocional, proposta pela ciência, pelas organizações industriais, que o conhecimento se fragmenta. Não só ele, como o ser humano também. Com isso, a sensibilidade é deixada de lado, como algo ‘menor’, que não merece atenção. Para Duarte Jr. (2010, p.22), por outro lado: “A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento verdadeiro”.

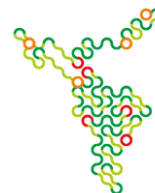
Essa educação do sensível, portanto, se daria, para Duarte Jr. (2010), pelas artes, pois é a partir da experiência estética que o sujeito pode sair da anestesia diária, provocando o sensível e os sentidos.

Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida (DUARTE JR., 2010, p. 23).

Na educação pelo sensível, é preciso ver o ser humano como um todo. Nesse sentido, para romper com a fragmentação constante proposta pela modernidade, as experiências estéticas surgem como uma possibilidade. É preciso mexer com o que há de mais interno no ser humano, para fazê-lo saborear as sensações e assim ampliar seus saberes e sentires. “A estesia, o saber sensível, consiste fundamentalmente num experienciar a beleza, já que as coisas se nos revelam como prazerosas e surpreendentes, ainda que, às vezes, assustadoras ou terríveis” (DUARTE JR., 2010, p. 155). É preciso também levar em consideração que a experiência estética e a sensibilidade não envolvem só sentimentos e reações boas e positivas. Tristeza, angústia, medo também são reações sensíveis que nos dizem algo e devem ser estimuladas de acordo com momentos específicos.

É fato que todos os avanços da sociedade nos levam à fragmentação do conhecimento. Cada um passa a ser responsável por uma parte especializada, diluindo-se a percepção do todo. E nas palavras de Meira, Pillotto (2010, p. 52) “[...] é necessária, nas ações educativas, a substituição de um pensamento que isola e separa por outro que se distingue e une. É fundamental substituir um pensamento limitado e redutor por um pensamento complexo”.

As autoras também defendem a presença da intuição e da percepção nos processos educativos. É preciso que tais formas de pensar não sejam separadas da maneira racional e



cartesiana como nos acostumamos a pensar. A partir daí será possível unir a inteligência e o sensível, contribuindo para uma educação mais voltada para o ser humano como um todo e não como um organismo que precisa ser fragmentado para ser compreendido.

Assim, Meira e Pillotto (2010) propõem uma educação dialógica, voltada para atenção dos detalhes e dos sentimentos envolvidos nos processos educativos. Para isso, a amorosidade é outra característica defendida pelas autoras.

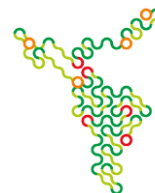
Conhecer o sentido de amorosidade vai mais fundo, demanda analisar sintomas, signos e processos de criação dos quais depende para se fazer sensível, desencadear experiências variadas e em processo de permanente construção e desconstrução de sentido (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 60).

Foi preciso mobilizar os estudantes para que eles pudessem melhor se conhecer, mergulhando em processos estéticos, refletindo sobre si mesmos e o seu entorno. Nesse sentido, o olhar crítico pôde ser ampliado, contribuindo para uma educação emancipadora. “Ler um poema, ver um quadro ou um filme são propostas geradoras de sentido para a vida, não só por proporcionarem experiência criadora, mas por constituírem estados estéticos e éticos para ressemantizar o ato político da educação” (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 79).

Atualmente, o projeto societário que se instaurou no Brasil leva à perda de sentidos e sensibilidade. Em contrapartida, estimula-se o consumo desenfreado, a rapidez das conexões virtuais e relacionamentos cada vez mais distantes. É preciso reaproximar os seres humanos, pois, de acordo com Meira e Pillotto (2010, p. 90): “Compreender é, antes de tudo, vibrar em conjunto, como se vibra numa interpretação de música orquestral ou coral de vozes. Ela compõe-se de uma multiplicidade de fatores reais e ficcionais necessários ao reencantamento da vida”.

Literatura

A literatura é muito mais do que leitura ou escrita de textos ficcionais. Ela é uma arte que envolve a vida da sociedade, muitas vezes influenciando-a ou sendo influenciada por ela. Para Marisa Lajolo (1995), a literatura é uma obra social. “O finalmente é que a obra literária



é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (LAJOLO, 1995, p.16).

Por outro lado, Lajolo (1995) afirma que, para além de renomes da literatura ou obras inalcançáveis, a ideia é despertar o interesse por esse tipo de texto que mistura real e fictício, criando mundos e aventuras. Para a autora:

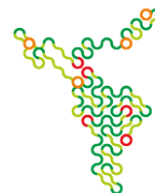
A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (LAJOLO, 1995, p. 38).

Nesse sentido, Larrosa (2001) vai dizer que ler o mundo de uma nova forma é se descolar dos padrões, em busca de uma experiência sensível. É nos romances de formação, conceito criado na Alemanha, que o autor vai buscar um exemplo para demonstrar a ‘viagem’ necessária quando se quer entrar de cabeça na experiência. “Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma” (LARROSA, 2001, p. 52).

A leitura é uma viagem para um espaço desconhecido. O sujeito já não é mais sujeito. O leitor se abandona de tudo. Ao voltar o olhar novamente para o mundo, o vê de forma diferente. Mas, de acordo com Larrosa (2001), isso é possível quando o texto não se pretende pedagógico ou quando não há a pedagogização da novela.

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo o texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica (LARROSA, 2001, p. 117).

Nesse sentido, quando o texto se pretende pedagógico ele é outra coisa, responde a outras regras. A novela pedagógica, então, seria aquela que quer repassar um ensinamento, que não deixa os ‘espaços de silêncio’ onde o leitor significaria seus sentidos. “A novela pedagógica não seria outra coisa que um instrumento poeticamente sofisticado para persuadir ou convencer o leitor da verdade de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para exortá-lo a atuar de determinada maneira” (LARROSA, 2001, p. 124).



É a partir daí que procuramos trabalhar com os adolescentes. Não queríamos ensiná-los a interpretar um texto literário ou a serem escritores. Desejávamos que eles mergulhassem no mundo da literatura, explorando-a de diversas formas, assim como nós, pesquisadoras, mergulhávamos no campo de pesquisa e nos envolvíamos no processo. Queríamos, como diz Larrosa (2001), significar o insignificável, trazer sentidos para aquilo que não é sentido.

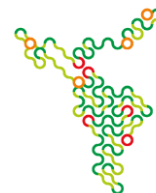
Adolescência

Para trabalhar com adolescência, buscamos dados no relatório da Unicef, de 2011, que apontava em seus registros que 11% da população brasileira era adolescente, o que correspondia a mais de 21 milhões de pessoas, com idade entre 12 e 17 anos. Para além de uma fase problemática, com mudanças físicas e emocionais, a adolescência é vista como um momento de busca de aprendizado, de um grupo que tem características próprias que devem ser respeitadas.

[...] é fundamental reconhecer que os adolescentes são um grupo em si. Não são crianças grandes nem futuros adultos. Têm suas trajetórias, suas histórias. São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária (UNICEF, 2011, p 14).

Nesse sentido, o conceito de adolescência vai levar em conta a construção social e todo o contexto envolvido na vida dessa pessoa, considerada cidadã. O relatório da Unicef aponta que o momento é vivenciado pelos adolescentes de várias formas, daí a necessidade de não se falar mais só em adolescência, mas em adolescências, no plural.

Bock (2007) faz uma revisão crítica dos conceitos de adolescência, percebendo que a fase foi, muitas vezes, abordada de forma naturalizada pelos estudiosos, levando em consideração um ideal de homem e deixando de lado as peculiaridades de perfis e sociedades diferentes. Para Bock (2007, p. 68): "a adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento".



Levando em conta as tendências naturalizantes, de uma busca pela essência, as práticas profissionais envolvendo adolescentes, para Bock (2007), baseiam-se em atividades que ‘ajudam no amadurecimento’, adaptando os adolescentes ao que já existe.

O que os nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social (BOCK, 2007, p. 75).

Assim, é possível criar mais oportunidades e propor políticas públicas para um grupo tão importante para a sociedade.

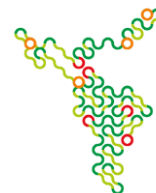
Metodologia

Para abarcar todas essas peculiaridades e acolher os adolescentes como sujeitos sociais, optamos pelo método da cartografia. Com isso, fomos em busca de pistas que auxiliassem a habitar esse território ainda desconhecido, a partir de uma observação participante, que envolvesse vínculos afetivos mútuos. Como explicam Barros e Kastrup (2015, p. 57):

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente.

Nesse sentido, foram pensadas três oficinas literárias, de três horas cada. No primeiro encontro, realizamos uma apresentação geral, com a utilização de frases de dois poemas: “Convite”, de José Paulo Paes, e “Motivo”, de Cecília Meireles. Depois de se apresentar, os adolescentes construíram seus próprios poemas. Entre textos copiados da escola e de versos já conhecidos, começam a surgir as produções autorais:

Quem julga não sabe ser julgado. Nem amado (Joselaine Raquel Subtil de Lima).



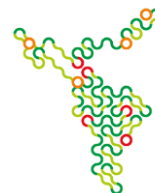
No segundo encontro, lemos a crônica “Quando chorar”, de Clarice Lispector. A partir da leitura, eles comentaram sobre suas vidas, revisitando momentos tristes e alegres, em que o choro esteve envolvido. Tais momentos geraram as crônicas que foram coladas em um grande cartaz e exposto na sala.

Sorria. É melhor que chorar. Não sei. Só às vezes porque um sorriso demonstra alegria, um gesto e até um olhar. Mas chorar é bom. As pessoas desabafam e não ficam muito magoadas. Elas expressam por choro. As lágrimas saem, todos os rancores, as mágoas. Tipo se expressam pelo choro. (Rafaela Subtil de Lima).

Na terceira oficina, trabalhamos o conto “Hábito brasileiro”, de Luiz Fernando Veríssimo. Depois da leitura, os adolescentes foram convidados a visitar o grupo de idosos, que também fazia atividades no CRAS, para ouvir suas histórias de vida. O encontro intergeracional trouxe resultados surpreendentes, com revelações sobre a vida dos idosos e também dos adolescentes.

Dona Ana tem 64 anos de idade, tem dois filhos, nove irmãos, cinco netos. É viúva, nasceu no Paraná, em Pitanga. Mora em Joinville há 41 anos. Gosta daqui é tranquilo. Em dezembro desse ano vai fazer 30 anos que o marido morreu. Ela é católica, os filhos também são católicos. Ela está no CRAS há três anos. Quando era mais nova morava no Paraguai. Trabalhou três anos em uma tribo de índios, 180 quilômetros dentro do mato. Lá, eles faziam artesanato, lavoura, roçavam o mato e derrubava com motosserra. Lá ela ajudou no parto de bebês. Tinha duas tribos, uma morena outra branca. Lá ninguém usava roupa, para eles era normal. Trabalhava ela e uma amiga chamada Anitta. Dona Ana brasileira e Anitta paraguaia, eram muito amigas, elas não visitam uma a outra mas se comunicam por WhatsApp. Dona Ana tem saudades da Anitta, saudades da tribo. (Gabriela Padilha).

Para registrar o máximo possível de informações, filmávamos, fotografávamos e fazíamos anotações. Sabíamos que o que se dá na pesquisa é experiência e processo. Um processo constante, que não se acabou com o final das oficinas literárias, mas que continuará



produzindo sentidos e inquietações nos participantes. Por isso, a atenção foi um item importante durante o trabalho de campo, o que nos levou a perguntar: *Onde pousar a atenção?*. Tal questionamento está se dando também no momento em que os dados são analisados. “Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso da pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação” (KASTRUP, 2015, p. 45).

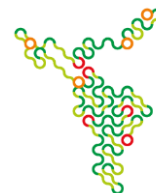
A pesquisa narrativa, por sua vez, como outro método envolvendo subjetividade, auxiliou na análise das histórias de vidas, tanto nossas quanto dos adolescentes envolvidos na pesquisa. A junção de histórias de vida, literatura e educação vai ao encontro da ideia de Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 14) “Histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção ao comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados”.

A partir da pesquisa narrativa, se torna possível explorar mudanças sociais que envolvem os adolescentes participantes do estudo, além das alterações emocionais tão frequentes nessa fase da vida. Além disso, como nas oficinas literárias trabalhamos com a produção de textos, foi possível buscar outros olhares a partir dessas narrativas, investigando sentidos diferenciados. “[...] a pesquisa narrativa nos oferece a possibilidade de deixar vazios, de evitar a ficção perfeita, de tornar visível o metarrelato, de dar a possibilidade ao leitor de completar o relato” (HERNÁNDEZ, 2006, p.184 apud HERNÁNDEZ, 2017, 53).

Assim, a ideia de selecionar métodos subjetivos foi contribuir para um aprendizado mútuo, de implicações entre participantes de pesquisa, para além da separação pesquisador/pesquisado, pesquisador/objeto de pesquisa, promovendo uma troca de experiências que toque em cada um, proporcionando experimentações diferenciadas do dia a dia.

Últimas considerações

Este é um percurso que apenas se iniciou e deve repercutir para muito além da defesa da dissertação. As experiências sensíveis advindas do processo devem continuar ecoando, ao



longo de nossas vidas. Como pesquisadoras/cartógrafas, fomos afetadas pelas atividades propostas e pela convivência com os adolescentes, em um processo mútuo de sentidos.

Percebemos que, por meio das leituras e escritas, houve a ampliação do senso estético e da percepção sensível dos participantes. Levar em conta o contexto de vulnerabilidade social também fez diferença para o processo, uma vez que precisávamos acolher os adolescentes e o que eles traziam, suas histórias e experiências, memórias e afetos. Não tínhamos o objetivo de ‘ensiná-los’ a ler, interpretar ou criar um texto literário, mas os envolver nessa trama sensível da ficção que pode revelar mundos possíveis e impossíveis. Além disso, durante as oficinas literárias, tivemos contato com as histórias de vida de jovens em vulnerabilidade social que, a partir da escrita, conseguiram se comunicar, encontrando-se a si mesmos e aos outros.

Foi possível também, a partir do trabalho com a literatura, desmistificar a ideia de que as artes e o processo criativo são para poucos, os gênios ou os escolhidos. Assim como fala Duarte Jr. (1995), as artes não são para serem explicadas, são para serem sentidas. Em uma busca constante por conceitos fechados, muitas vezes, o ser humano se vê perdido diante de uma poesia, por exemplo.

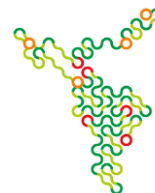
[...] o verso constrói um objeto para ser apreendido ao nível do sentimento e não do intelecto; para ser sentido, mais do que compreendido. Para ser sentido de maneira sinestésica, isto é, no ponto onde se fundem os diversos sistemas sensoriais humanos, as diversas maneiras perceptivas (DUARTE JR., 1995, p. 87).

Nesse sentido, práticas educativas, provocadas em experiências estéticas são de suma importância para a constituição humana. As experiências estéticas podem ampliar nossas visões de mundo para além do senso comum vigente.

Referências

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. 9. ed. Campinas: Verus Editora, 2012.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.



BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Psicologia Escolar e Educação (Impr.). Vol.11 no.1 Campinas Jan./Jun. 2007: 63-76.

CRAS. **Centro de Referência em Assistência Social**. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/institucional/cras-jardim-paraiso/>. Acesso em 10 ago. 2017.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (dos) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

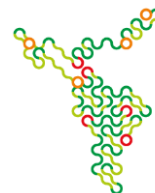
MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. **Pesquisa narrativa - interfaces entre histórias de via, arte e educação**. Editora UFSM. Santa Maria, RS, 2017.

MEIRA, M. PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO URBANO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Joinville Cidade em Dados 2017**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2017 73p.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO URBANO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE JOINVILLE. **Joinville Bairro a Bairro**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2017 188p.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação da adolescência brasileira 2011**. Brasília, DF: UNICEF, 2011.



LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO CRÍTICA

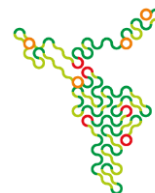
Valmira Lucia Matias Felipe
Ana Gabriella Dias Reis

Resumo No contexto atual, no qual o Brasil passa por um momento de crise aprofundada pelo golpe que destituiu uma presidenta eleita pelo voto popular e colocou no poder um presidente ilegítimo e corrupto que busca a todo custo retirar direitos que foram conquistados em anos de luta popular, faz-se necessário que a escola seja espaço de formação crítica do indivíduo que seja capaz de ler o mundo que o rodeia e, acima de tudo, que compreenda que a luta por direitos é necessária e que só com a unificação e a participação ativa do povo nas decisões políticas podemos vislumbrar um futuro melhor para as novas gerações. Portanto, compreendendo o papel fundamental da literatura infantil e do letramento literário na formação dos sujeitos, propomos um trabalho com o livro de literatura infantil *Chapeuzinho Amarelo*, do autor Chico Buarque de Hollanda, para promover o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho está fundamentado em autores que tratam da literatura infantil e do letramento literário, como Cosson (2012), Paulino, Aguiar et al (2001), Paiva (2003), Martins et al (2003), Soares (2005), entre outros, que apontam para a importância do trabalho com a literatura infantil e do letramento, especificamente o literário, como uma das possibilidades da escola formar cidadãos críticos e ativos que não só façam o uso social da leitura e da escrita, mas que a partir dessa apropriação possam intervir no contexto social.

Palavras-chave: letramento literário. formação crítica. cidadania

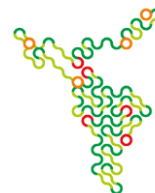
CHILDREN'S LITERATURE AND CRITICAL FORMATION

Abstract: In the current context, in which Brazil go through a moment of crisis, deepened by the coup that dismissed an elected president by popular vote and put an illegitimate and corrupt president who wants to withdraw all the rights which were conquered in years of popular struggle at any price, it is necessary for the school to be the space of critical-thinking shaping of the individual, who can read the world that surrounds him and, above all, an individual who can understand that the struggle for rights is necessary and only with the unification and the active participation of the people on the political decisions, we can glimpse a better future for the new generations. Therefore, I understand the fundamental role of the children's literature and of the literary literacy on the individuals shaping, we proposed a class work with the children literature "*Chapeuzinho Amarelo*", by Chico Buarque de Hollanda, to promote the literary literacy on the primary years. The work is reasoned in authors that treat the children literature and the literary literacy, as Cosson (2012), Paulino, Aguiar et al (2001), Paiva (2003), Martins et al (2003), Soares (2005), among others, who point to the significance of the work with the children literature and the literacy, specifically the literary, as one of the possibilities of the school to form critical and active citizens who not



only make use of the reading and writing socially, but also they can intervene on the social context.

Keywords: literary literacy, critical formation, citizenship.



Introdução

No contexto atual no qual muito se discute sobre a importância de se formar sujeitos letrados capazes de intervir e modificar a realidade em que vivem através da formação cidadã, faz-se necessário que a escola seja espaço de formação crítica do indivíduo para que ele seja capaz de ler o mundo que o rodeia e, acima de tudo, que compreenda que a luta por direitos é necessária e que só com a unificação e a participação ativa do povo nas decisões políticas podemos vislumbrar um futuro melhor para as novas gerações.

Portanto, compreendendo o papel fundamental da literatura infantil e do letramento literário na formação dos sujeitos, propomos um trabalho com o livro de literatura infantil *Chapeuzinho Amarelo*, do autor Chico Buarque de Hollanda, objetivando promover o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

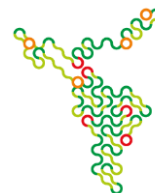
O trabalho está fundamentado em autores que tratam da literatura infantil e do letramento literário, como Aguiar (2001), Kleiman (1995), Cosson (2012), Soares (2005), entre outros, que apontam para a importância do trabalho com a literatura infantil e do letramento, especificamente o literário, como uma das possibilidades da escola formar cidadãos críticos e ativos que não só façam o uso social da leitura, mas que a partir dessa apropriação possam intervir no contexto no qual estão inseridos.

Fundamentação teórica

Para compreendermos o papel social desempenhado pela literatura infantil, faz-se necessário conhecer as circunstâncias e o momento histórico no qual esse artefato cultural surgiu.

A ascensão da burguesia como classe social na sociedade europeia por volta do século XVIII, o crescimento de sua capacidade econômica e a conquista de poder político trouxe como resultado uma nova ordem tanto social como cultural, na qual os valores dessa classe social em ascensão começaram a ser impostos aos cidadãos.

Portanto, a literatura infantil como artefato cultural surge com a ascensão e a exigência de se formar cidadãos para assumir o papel social predeterminados a eles como o objetivo de



manter e difundir os valores e ideologias dessa classe social que a partir desse momento passou a ser a classe dominante.

As circunstâncias que provocaram o aparecimento da literatura infantil são importantes para compreendermos suas características e o papel social que desempenha. A ascensão da burguesia na sociedade europeia durante o século XVIII, o crescimento de sua capacidade econômica e a consequente conquista de mais poder político resultaram numa nova ordem social e cultural em que os valores da classe emergente se impunham.(AGUIAR, 2001, p.27)

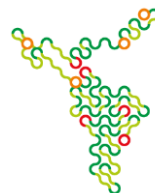
Com o objetivo de formar sujeitos que pudessem difundir os valores dessa nova classe dominante, a infância tornou-se o centro das atenções e a literatura infantil foi utilizada a princípio para formar mentalidades e impor a ideologia burguesa.

Foi no século XVIII concomitante a ascensão da burguesia, que surgiram livros de literatura infantil.

No Brasil, a edição de literaturas passou a ser feita após a chegada da família real portuguesa no Século XIX, com a implantação da imprensa régia, mas a produção que acabaram tornando-se clássicos da literatura universal, tais como: *As viagens de Gulliver e Robinson Crusoe*, que acabaram sendo adaptados para a infância.nacional de textos voltados ao público infantil consolidou-se apenas após a Proclamação da República, quando a sociedade brasileira estava em processo de urbanização e de migração, fazendo nascer um novo público que precisava ser instruído.

Nesse contexto, a escola passou a ser entendida como um locus de suma importância para a formação do novo cidadão fazendo com que os livros escolares se aproximassem dos livros infantis. “As obras que surgiram nessa época possuíam a característica de tentar ser modeladores não só no plano temático falando ufanisticamente de um Brasil de natureza exuberante e predestinado a um futuro glorioso), mas especialmente no nível de linguagem”, (AGUIAR, 2001). O livro de literatura infantil tinha como principal função modelar o novo cidadão civilizado e aberto ao plano de modernização do país.

No ano de 1921 a publicação do livro “ *A menina do nariz arrebitado*” já revela uma preocupação de se escrever para as crianças numa linguagem diferenciada que seja atraente e compreensível para ela. Em “*A menina do nariz arrebitado*”, Monteiro Lobato releva o objetivo de tornar o livro acessível a criança através da linguagem e rompe com o padrão



culto das obras, introduzindo a oralidade tanto na fala do narrador quanto nas falas das personagens.

Entre os anos de 1945 até a década de 60 houve um retrocesso com relação a criatividade nos livros de literatura infantil. Acompanhando a produção de massa para os adultos e o incentivo ao consumo, o modelo lobatiano de contar histórias foi abandonado e substituído por novos autores que não tinham sequer a preocupação em retratar a diversidade cultural brasileira no seu linguajar.

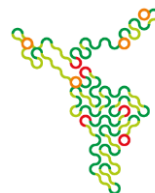
De acordo com Aguiar (2001), no final dos anos 60 a produção de literatura infantil começou a ser renovada, embora houvesse uma grande repressão por parte do governo militar, muitos autores começaram a recorrer à linguagem figurada para expressar o que não era permitido, surgindo aí obras riquíssimas em criatividade, uso de metáforas e de símbolos.

Surgiram daí obras de grande criatividade no uso de metáforas e símbolos. Algumas, no entanto, por caminhos diversos das propostas pedagógicas que povoaram o início da literatura infantil no Brasil, também serviram a um fim que não era de oferecer um texto literariamente adequado à criança. Foram obras que cumpriram o papel de canal por onde as vozes adultas, tolhidas, expressaram os não ditos da sociedade de então, (AGUIAR, 2001, p. 27).

Nesse contexto, a literatura infantil foi utilizada como um canal para as vozes silenciadas pela ditadura fizessem-se ser ouvidas nas entrelinhas do texto.

Com a universalização da escola pública nos anos 70, a criança passou a ser vista como um consumidor em potencial, fato que elevou a produção e publicação de obras infantis, com qualidade gráfica que propiciaram a criança uma ampliação da sua visão de mundo, como também surgiram obras que não tinham um compromisso com o leitor infantil, que acabavam imbecilizando a criança pelo pedagogismo contido em suas páginas e acabaram não atingindo esse leitor, pois as crianças não se identificavam com as propostas contidas nesses livros.

A reabertura política nos anos 80 proporcionou que a escolarização se espalhasse pelo país e a cultura letrada começou a atingir um público cada vez maior. Mas, em vez de promover a emancipação dos indivíduos a literatura infantil perdeu o sentido crítico e virou produto de consumo com pouca qualidade estética-literária, sendo poucos os escritores



preocupados em promover a representação do universo infantil através das suas obras proporcionando ao leitor-mirim a expansão dos seus horizontes e de leitura de mundo.

O que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para a criança no Brasil, é a tensão entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais. Contudo, a emergência de autores criativos e críticos garante a excelência de algumas obras, (AGUIAR, 2001, p. 34).

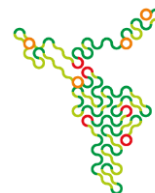
Por isso, precisamos evitar promover práticas pedagogizantes com a literatura a literatura infantil, e a proposta de letramento literário a partir dos estudos de Rildo Cosson nos dá subsídios para a ressignificação da nossa prática e do uso da literatura infantil na sala de aula.

Letramento Literário

O letramento literário se distingue dos demais tipos de letramento, pois tem uma relação diferenciada com a escrita e com a literatura utilizada na sala de aula. De acordo com Cosson (2016), neste tipo de letramento a literatura ocupa um lugar único com relação à linguagem, ou seja, é a literatura que torna o mundo que nos rodeia compreensível, transformando a sua materialidade em cores, sabores em formas humanas.

Para Cosson (2016), o letramento literário precisa da escola para se efetivar, pois ele demanda um processo educativo que a simples leitura do texto literário não consegue por si só efetivar:

...se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que pensam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos de maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola a literatura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura, ou porque seja prazerosa, mas sim e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 29-30.)



Sendo assim, a escolha do material de leitura, é sem dúvida, uma das etapas mais significativas da organização do trabalho pedagógico, e segundo Kleiman (2007) o papel do professor como mediador da leitura e agente de letramento é fundamental, pois é ele o responsável pela organização do tempo pedagógico que deve disponibilizar esse tempo com espaço para atividades de leitura que poderão contribuir no processo de aprendizagem, mas tendo todo cuidado para não utilizar a literatura para fins pedagogizantes.

Sendo a escola hoje o espaço privilegiado para formar os indivíduos, deve-se privilegiar os estudos literários e de forma efetiva se estimular o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, além disso, dinamizar o estudo e o conhecimento da língua (COELHO, 2000).

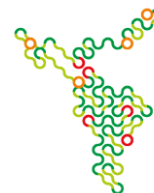
É na leitura e escritura de texto literário “que encontramos o sentido de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”, (COSSON, 2012, p. 17).

Para isso acontecer faz-se necessário que o professor esteja sensibilizado para a literatura e se entenda como agente de letramento. De acordo com Pinheiro e Gonçalves (2011), é de suma importância que o professor vivencie as práticas de leitura literária para que se torne um promotor do texto literário entre os estudantes. O encantamento do professor pelo texto literário pode se dar quando ele entender a função exercida pelo texto literário na formação do sujeito.

Rildo Cosson elaborou no livro *Letramento Literário teoria e prática* uma sequência básica para a efetivação do letramento literário no ensino fundamental, composta por quatro elementos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1) Motivação: É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação (COSSON, 2016, p. 55).

2) Introdução: É o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve, pois entre outros contextos ela é uma das que acompanham o texto.



No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, ligadas ao texto escolhido, (COSSON, 2016, p. 60). É preciso falar da obra e de sua importância, justificando a escolha.

3) Leitura: Etapa basilar da proposta de letramento literário, o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista (COSSON, 2016, p. 62).

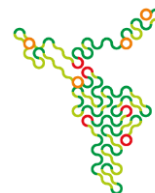
O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

O autor propõe que se o livro for extenso a leitura possa acontecer em sala, em casa, na biblioteca ou em suporte digital, contudo, faz-se necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada que pode ocorrer por meio de uma conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra.

4) Interpretação: É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2016, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários.

Essas interpretações acontecem em dois momentos: um interior, que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história de leitor do aluno, das relações familiares e tudo que está presente no contexto de leitura e o outro exterior, quando acontece a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade, através do compartilhamento da interpretação com os colegas e professor.

As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.



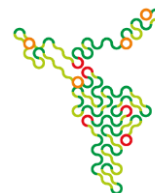
A leitura crítica para a formação da cidadania

Parece consenso que formação de um leitor que tenha habilidades para exercer plenamente sua cidadania deve ser uma meta da escola. A partir desse entendimento, Rojo (2004) afirma que a educação básica e a escola são lugares sociais de ensino-aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, mas também, prioritariamente, "de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias" (p.7). Tal compreensão impõe ao professor mediador de leitura a tarefa de buscar estratégias que possam dotar o aluno-leitor dessas capacidades de leitura para cidadania, buscando um trabalho de leitura que não se limite a revozear o lido, mas contrariá-lo, criticá-lo, em um permanente diálogo como texto.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2002, p. 21), ao conceber a leitura como uma "prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura." Para ele, é no quadro de contradições da sociedade brasileira que a leitura crítica encontra sua razão de ser, vez que pode levar o cidadão a compreender as raízes históricas de tais contradições, dotando-o de instrumentos para buscar uma sociedade "onde os benefícios do trabalho produtivo não sejam privilégios de uma minoria" (SILVA, 2002, p. 23).

O autor (1985, p.22-23) advoga que a leitura, se explorada de forma crítica e reflexiva, engendra-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade). O autor adverte que as competências para a leitura crítica não aparecem automaticamente, mas precisam ser ensinadas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, na direção de que os alunos desenvolvam uma atitude de questionamento perante os textos escritos. Só assim será possível que o leitor-cidadão possa analisar os diferentes pontos de vista que circulam socialmente, de forma a defendê-los ou questioná-los ou mesmo a desenvolver outros mais adequados a sua posição.

Nessa direção, neste trabalho, entendemos que a leitura crítica de obras da literatura infantil pode promover a formação do leitor cidadão, se adequadamente mediada, por meio da



construção de um processo de compreensão e posicionamento crítico-reflexivo do leitor perante o lido.

Apresentação do livro

Chapeuzinho Amarelo conta a história de uma garotinha amarelada de medo, pois tinha medo de tudo, até do medo de ter medo. Era tão medrosa que já não se divertia, não brincava, não dormia, não comia. Seu maior receio era encontrar o Lobo, que era capaz de comer “duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”.

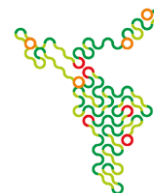
Ao enfrentar o Lobo e passar a curtir a vida como toda criança, Chapeuzinho nos ensina uma importante lição sobre coragem e superação do medo.

Esse clássico de nossa literatura infantil recebeu, em 1979, o selo de “Altamente Recomendável”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e, em 1998, Ziraldo conquistou o Prêmio Jabuti na categoria Ilustração.

Sabemos que em Chapeuzinho Amarelo, Chico Buarque denuncia o medo disseminado na época da Ditadura Militar, na qual o povo era oprimido e levado a temer os militares com um medo tão disseminado que paralisava. Com o passar do tempo, o povo começou a perceber, assim como a Chapeuzinho Amarelo, que precisava reagir, pois o “lobo” não era tão ameaçador como se apresentava.

Hoje vivemos em tempos de golpe, no qual o “lobo” que nos assombra usa toga e impede que possamos viver em uma democracia, impede que cidadãos que não cometeram crime algum tenha liberdade, e que possa disputar as eleições. Esse “lobo”, tem trabalhado incessantemente para que o povo continue amedrontado e acorrentado com medo de ser “engolido” por ele.

Em tempos de golpe se faz necessário que nós educadores possamos compreender o caráter formador e emancipatório que a literatura infantil pode assumir, levando os sujeitos a desvelar os aspectos da realidade que são escondidos pelo controle ideológico da classe dominante.



Sequência básica com a obra *Chapeuzinho Amarelo* para a turma do quarto ano do ensino fundamental

A proposta de trabalho com a literatura *Chapeuzinho Amarelo* embasada na sequência básica proposta por Rido Cosson (2016) inicia-se na etapa da motivação que introduzirá o trabalho com o texto literário.

Solicita-se aos alunos que fiquem em círculo e explica-se que irá se passar uma folha em que cada um irá escrever uma característica de um lobo, as palavras escritas devem ser discutidas de maneira breve para que os alunos se sintam encorajados a conhecer a obra.

(...) compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino da língua materna na escola. Além disso, essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino da língua portuguesa porque um está contido no outro (COSSON, 2016, p. 37)

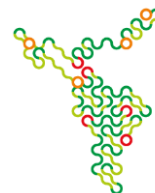
O tempo reservado a motivação dever ser cerca de cinquenta minutos e dela deve-se passar para a introdução.

No momento da introdução da obra, sugerimos que se apresente slides com a apresentação da biografia do autor Chico Buarque de Hollanda. “Cabe ao professor falar da obra e de sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (COSSON, 2016, p. 60), deve-se apresentar a obra física aos alunos e em seguida fazer a leitura da capa, orelha e outros elementos que a introduzem.

É importante não se estender muito no momento da introdução, pois o objetivo é fazer com que os alunos a receba positivamente.

A próxima etapa é a leitura, e como o texto não é extenso, recomendamos que seja feita em sala de aula, coletivamente em grupos.

Após a leitura segue-se para a última etapa da sequência básica que é a interpretação, nesse momento, como já mencionamos existe a interpretação interna e externa e o papel do professor nesse momento é possibilitar a exteriorização da interpretação do aluno com relação



à obra e essa interpretação pode ser realizada de inúmeras formas dependendo da idade e maturidade dos alunos.

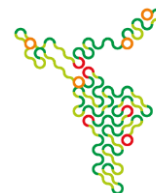
Algumas questões que podem ser trabalhadas na interpretação dessa obra são:

- 1) O conto Chapeuzinho Amarelo pode ser associado a qual clássico da literatura infantil? Justifique:
- 2) Qual a principal diferença entre a Chapeuzinho Amarelo e a Chapeuzinho Vermelho?
- 3) Qual a relação que você estabelece entre a cor do chapéu da menina e a sua personalidade?
- 4) Após ficar frente a frente com o lobo a Chapeuzinho Amarelo já não tinha medo dele, por que você acha que isso aconteceu?
- 5) Na sua concepção, como podemos superar os nossos medos?
- 6) Qual é o seu “lobo”? Por que?
- 7) Como podemos lutar contra os “lobos” que nos assombram?
- 8) O conto Chapeuzinho Amarelo foi escrito na época da Ditadura Militar? Sendo assim, o “lobo” presente no conto representa os militares que oprimiam o povo. Hoje algum governante faz o papel de “lobo”? Exemplifique:
- 9) Na sociedade na qual vivemos devemos ter coragem de enfrentar os “lobos” que nos assombram. Como podemos fazer isso?

Finalizando a sequência básica é importante que o professor mediador avalie o trabalho e compreenda que ele é o principal agente de letramento literário e tem como papel levar seus alunos a desvelar a realidade na qual está inserido.

Considerações finais

A literatura infantil desde que foi implantada na escola assumiu um papel auxiliar à alfabetização, sendo uma acessório didático-pedagógico. Ela também foi utilizada para a educação moral dos sujeitos, formando-os de acordo com as exigências e padrões aceitáveis na sociedade na qual estão inseridos. Essa formação de valores associou-se ao aspecto formal da literatura e tem sido muito presente nas literaturas direcionadas ao público infantil e disseminado dentro das escolas, o que contribui para a formação de sujeitos passivos e



incapazes de compreender a realidade social vivenciada por eles, inviabilizando tanto a consciência de classe como a consciência política.

Todavia, como a história não é linear e como todas as atividades sociais humanas, a literatura infantil também é transpassada por contradições e ao mesmo tempo em que serve como doutrinadora do sujeito e facilitadora da incorporação das concepções de mundo impostas pela classe social dominante, ela pode ser utilizada como elemento de oposição a essa ordem e contribuir para a emancipação do sujeito leitor.

Portanto, afirmo que a literatura infantil, como artefato artístico e sociocultural, pode contribuir para a formação crítica e política dos sujeitos desde a infância e favorecer a consciência de classe que é um desafio que nós educadores podemos encarar entendendo que a passividade e a docilidade enaltecida na escola contribui para a manutenção de uma sociedade desigual, compreendendo que a disputa de classe no Brasil, contribuiu para a educação que temos hoje e para a difusão da ideologia da paz social, mas essa paz precisa ser contestada, pois ela só legitima as desigualdades existentes e inviabiliza a formação cidadã do sujeito como também a transformação social.

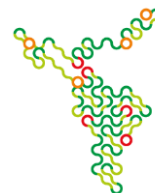
Sendo assim, a literatura infantil “Chapeuzinho Amarelo”, nos mostra que não devemos temer os nossos repressores, pois eles não são tão fortes como aparentam ser. O letramento literário é sem dúvida uma das grandes possibilidades dos sujeitos compreenderem a realidade e buscarem a sua transformação, por isso é tão importante promovê-lo na escola desde as séries iniciais.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez... Na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001..

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ed São Paulo: Contexto, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995,p.15-61

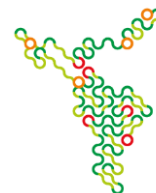


ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Texto apresentado em congresso em maio de 2004.

PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das letras, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.



A POESIA DE CORA CORALINA E O TEATRO-EDUCAÇÃO: UMA ALTERNATIVA INTERDISCIPLINAR PARA TRABALHAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cristiano Bittencourt dos Santos¹
Noemi Boer²

Resumo: Neste estudo, objetiva-se apresentar uma proposição interdisciplinar fundamentada em Nussbaum (2015). Essa autora, aprofunda a crítica aos modelos de educação liberal, aponta caminhos para as humanidades a partir de uma aproximação entre ciências humanas, literatura e as artes. Esses aspectos alinham-se aos pressupostos do Teatro-educação de Spolin (1990) e da Educação Ambiental, que buscam ressignificar o ensino. A proposição teórico-metodológica do estudo é de abordagem interdisciplinar e engloba a poesia O Cântico da Terra, de Cora Coralina (2001) como aspecto motivacional para abordar questões referentes ao meio ambiente por meio do Teatro-educação. Desse modo, a compreensão da problemática ambiental, associada a um ensino que se comprometa com a formação de sujeitos críticos resulta da reflexão, que nasce de um modelo educacional pautado em princípios democráticos. Ressalta-se que a negação desses princípios na educação, caminha não só para a degradação do humano e sua capacidade de contextualizar e globalizar, mas destrói também o meio ambiente. Nesse sentido, a poesia serviu de pano de fundo para a experimentação dramática que encontra nessa modalidade metodológica uma forma original e comprometida com a transformação social.

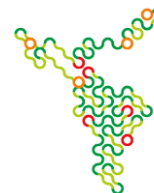
Palavras-chave: Meio ambiente. Ensino. Dramaturgia.

CORA CORALINA POETRY AND THE THEATER-EDUCATION: AN ALTERNATIVE TO WORK INTERDISCIPLINARY ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract: In this study, the objective was to present an interdisciplinary proposition based on Nussbaum (2015). This author, deepens the critique of the models of liberal education, points the way to the humanities from an approximation between human sciences, literature and the arts. These aspects are aligned with the assumptions of Spolin's Theater-Education (1990) and Environmental Education, which seeks to re-signify teaching. The theoretical-methodological

¹ Profissional do Teatro Universitário Independente (TUI). Pedagogo e Mestrando do Programa de Pós-graduação Ensino de Humanidades e Linguagem, MHEL, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS.;

² Orientadora. Professora do Programa de Pós-graduação Ensino de Humanidades e Linguagem, MHEL, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS e do Programa de Pós-graduação Ensino Científico e Tecnológico, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Campus de Santo Ângelo. Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



proposal of the study is of an interdisciplinary approach and encompasses poetry The Canticle of the Earth, (Coralina, 2001) to work on issues related to the environment through Theater-education. In this way, the understanding of the environmental problematic, associated to a teaching that is committed to the formation of critical subjects results from the reflection, which is born from an educational model based on democratic principles. It is emphasized that the denial of these principles in education, not only goes to the degradation of the human and its capacity to contextualize and globalize, but also destroys the environment. In this sense, poetry served as a backdrop for the dramaturgical experimentation that finds with this methodological possibility an original and committed form of social transformation.

Keywords: environment. Teaching. Dramaturgy.

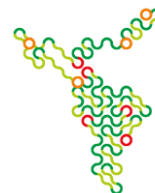
Introdução

A busca por metodologias ativas, capazes de dinamizar as práticas de Educação Ambiental é um desafio que exige conhecimento e criatividade para o enfrentamento das problemáticas associadas às questões de natureza socioambiental. Nesse sentido, identifica-se na poesia e no teatro, mais específico o Teatro-educação de Spolin (1990), proposições metodológicas que oportunizam, por meio da experiência cênica, o desenvolvimento de sensibilidades necessárias à atuação em Educação Ambiental.

Spolin (1990) mostra como o Teatro-educação possibilita trabalhar, de maneira lúdica e interdisciplinar, questões do cotidiano das pessoas, seus entornos sociais e ambientais. Assim, a problemática ambiental pode ser pensada, analisada e dialetizada por meio do teatro, atribuindo significado às aprendizagens que nascem da experiência.

No que tange à Educação Ambiental, pensar a poesia e o teatro como estratégias didáticas encontra aporte teórico em Sauv   (2005). A autora destaca o teatro popular, as oficinas de poesia, contos, danças como forma criativa das pessoas expressarem suas emo  es. Essa diversidade de estratégias favorece os diferentes modos de aprendizagem e de interven  o socioambiental, perspectiva que possibilita contemplar a dimensão política intrínseca    Educa  o Ambiental. A arte, em suas diferentes manifesta  es, também    responsável pela dimensão capaz de politizar e oportunizar uma nova forma de ativismo ambiental, com ênfase na cultura (SAUVÉ, 2005; LUZZI, 2012; BOER; BITENCOUT; BARIN, 2016).

Também    possível pontuar que trabalhar com artes    consoante com o ponto de vista de Nussbaum (2015). A autora faz uma crítica ao modelo de educa  o liberal, que predomina



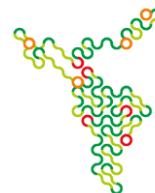
na maioria dos países capitalistas. Ao aprofundar o tema, aponta caminhos para as humanidades a partir de uma aproximação entre as ciências humanas, literatura e as artes, como é apresentado no decurso do texto.

A ênfase na interdisciplinaridade, na complexidade, a ação pedagógica plural, constitui-se numa maneira de ser e fazer relacionada a uma nova possibilidade de enxergar e lidar com o conhecimento nas diferentes áreas do saber. Uma maneira de superar a fragmentação, característica dos sistemas de ensino atuais. (LEFF, 2011; MORIN, 2007). Quanto à estrutura, o texto está organizado em cinco seções, além da introdução e das considerações finais.

Nussbaum e a crítica aos modelos de educação liberal

Nussbaum (2015) corrobora a crítica aos modelos de educação liberal. A autora apresenta em sua obra *Sem fins lucrativos: porque as democracias precisam das humanidades*, argumentos que soam como um manifesto capaz de fazer olhar para a restituição do espaço que as humanidades e as artes ocupam nos currículos formativos. Trata-se de um livro que apresenta um diagnóstico da crise dos sistemas de ensino. A autora traz para a discussão as causas e consequências da intervenção econômica na educação, a partir de um conjunto de problemas educacionais contemporâneos. A atenção, se deve ao fato de apresentar dados que não se restringem aos Estados Unidos, mas aos sistemas de ensino da Índia, Alemanha, Suécia e Inglaterra. Também mostra os rumos dos países, como o Brasil, que parece aderir cada vez mais ao modelo neoliberal (NUSSBAUN 2015).

Em relação ao Brasil, Nussbaum (2015) é contundente ao afirmar que a degeneração do espaço das humanidades, está mais agravado que propriamente em crise. Trata-se de uma espécie de câncer dos sistemas políticos e econômicos que determinam a dimensão do ensino. Isso ocorre pelo fato do ensino, em países em desenvolvimento, ser pensado e atrelado à economia, transformando a educação em mercadoria. A autora explica que a mercantilização ameaça o sentido mais precioso da ideia de educar, o qual, está contemplado na educação liberal clássica americana. Assim, a autora acredita que por meio de um ensino técnico,



científico e distante das questões humanas acabará por assolapar a democracia, anulando a criticidade e sensibilidade.

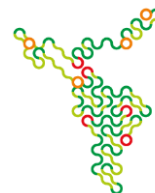
Ao defender e preconizar o espaço das humanidades, das artes e da literatura, Nussbaum (2015) revisita Winnicott (1896-1971) autor que contribuiu para esclarecimentos acerca das artes, do jogo infantil e especialmente da dramatização na educação, como capacitadora de descobertas e criticidade nas aprendizagens. Nas palavras da autora, Winnicott também destaca a alteridade e a afetividade em relação ao desenvolvimento do eu no outro. Em Nussbaum (2015), também é possível encontrar influências do pensamento escolanovista de Dewey (1859-1952), centrada na pessoa e na experiência ativa, uma vez que para o autor a defesa das democracias só se dá por uma escola democrática, ativa e capaz de oferecer experiências para a vida em sociedade.

Educação Ambiental: perspectivas atuais

Olhar para a base legal que rege o sistema educacional, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNs), é compreender que essas orientam para a inclusão dessa modalidade de educação em todos os níveis de ensino. Esse documento recomenda a inclusão do tema transversal meio ambiente no currículo das escolas brasileiras, contemplando a educação e a aprendizagem para a cidadania (BRASIL, 2012).

Todavia, a problemática que os educadores atravessam é acerca de como que pode ser possível trabalhar com as questões referentes aos temas transversais, como as problemáticas ambientais da atualidade, em um currículo engessado, preocupado com o caráter propedêutico da educação? Essa temática pode ser trabalhada de maneira flexível, de acordo com a realidade do contexto escolar, sendo que a Educação Ambiental necessita ter uma abordagem interdisciplinar, sistemática, contínua e transversal ao currículo. Em vista disso, não deve ser implantada como disciplina (BRASIL, 2012).

Conforme as DCNs, o atributo ambiental não é empregado para especificar um tipo de educação e sim como um elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas. Portanto, é possível pensar a Educação Ambiental como um campo do conhecimento



interdisciplinar e capaz de corroborar para a harmonia que a relação homem/sociedade/meio ambiente necessita.

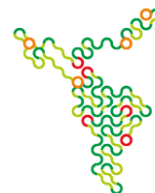
Cora Coralina e o *O Cântico da Terra*

Cora Coralina é o pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (1889 - 1985), poetisa brasileira. Sua instrução formal foi o primário e sua obra reúne 9 livros, sendo 5 de poesias e 4 de contos. A poesia *O Cântico da Terra* conta a vida do homem do campo, sua necessidade de compreender a alteridade e resiliência dos povos que se relacionam intrinsecamente com a natureza como parte de si, como os caboclos, indígenas, ribeirinhos e os agricultores, típicos representantes da terra, que compreendem a sua relevância enquanto parte de um todo organicamente equilibrado.

O Cântico da Terra inicia com o verbo ser. Cora reafirma, diversas vezes, ser ela a Terra e apresenta ao longo do texto, uma série de verbos relacionados aos cuidados que se deve ter com esse organismo vivo. Finaliza a poesia com o mesmo verbo ser e diz que: se assim procedermos, felizes seremos. Cora, busca mostrar aos homens que uma outra relação é possível estabelecer com a Terra, se admitirmos sermos também a Terra, local, casa, base de onde tudo vem e para onde tudo retorna numa retroalimentação mútua entre os elementos e sua função no ciclo da vida.

Viola Spolin e a metodologia do Teatro-educação

Na atualidade, Spolin (1990), é referência para a proposição de um ensino centrado na experiência teatral. Por mais de quatro décadas, a autora, dedica-se e escrever sobre o Teatro-educação e sua capacidade de oportunizar novas maneiras de conceber o ato pedagógico, a partir da experimentação cênica. A proposição busca capacitar os educadores para que o teatro seja um aliado ao fazer pedagógico, possibilitando novas aprendizagens e difusão da arte no contexto escolar. Dessa maneira, seus estudos apresentam os elementos mínimos de uma metodologia com ênfase no fazer teatral, a saber: onde, quem, o que e o ponto de



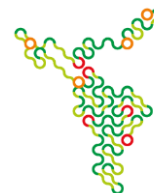
concentração (Poc) como elementos responsáveis por gerar a experiência em forma de dramaturgias

No método proposto por Spolin (1990), o Teatro-educação compreende: **onde** (local da ação), **quem** (agente da ação), **o que** (conflito) acrescidos de motivações e o **Poc** que movimenta a cena. Essa é a estrutura mínima que a autora considera para que alguma expressão artística possa ser classificada como teatro, enquanto linguagem.

Para o desenvolvimento de uma atividade interdisciplinar em Educação Ambiental, utilizando-se a poesia aliada à metodologia do Teatro-educação de Spolin (1990), propõe-se os seguintes passos: a) Leitura da poesia *O cântico da terra*; b) Seleção dos referentes natureza e meio ambiente presentes na poesia; c) Em círculo, realizar com os participantes, a atividade do dominó de ideias, que consiste em oportunizar ao grande grupo a discussão sobre quais conceitos podem ser trabalhados a partir da poesia e sua transposição para o Teatro-educação; d) Aplicação do fichário proposto pela autora na estrutura mínima: Onde – Quem – O que e Poc; e) Elaboração de uma dramaturgia que contemple os conceitos abordados na poesia de referência (BITTENCOURT; BOER, 2011).

Análise e discussão dos resultados

Observa-se no excerto 1 da poesia analisada (Quadro 1) que Cora Coralina assume a posição de ser a própria Terra. Esse excerto também contém elementos que permitem identificar que a mesma foi escrita em Goiás. Publicada pela primeira vez em 1965, apresenta como contexto, uma cidade com as bases econômicas centradas no setor primário e traz à agricultura como responsável pela manutenção das relações homem-terra que é revelada, a partir de seu contexto de criação.

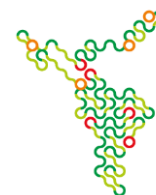


Quadro 01: Excerto1 da poesia *O Cântico da Terra* e dramaturgia.

Excerto 1	Dramaturgia
Eu sou a terra, eu sou a vida. Do meu barro primeiro veio o homem. De mim veio a mulher e veio o amor. Veio a árvore, veio a fonte. Vem o fruto e vem a flor. Eu sou a fonte original de toda vida. Sou o chão que se prende à tua casa. Sou a telha da cobertura de teu lar. A mina constante de teu poço. Sou a espiga generosa de teu gado e certeza tranquila ao teu esforço.	NARRADOR: (ENTRA EM CENA A FIGURA DO NARRADOR, UM BONECO, SÁBIO E VELHO, OBSERVA AO LONGE). No princípio de tudo era a escuridão, gases e muita radiação...Depois da grande explosão que deu origem a tudo, volta o universo a equilibrar-se e depois de muitos milhares de anos, já é possível ver ela a nossa menina, o exemplo melhor de vida que conseguimos gerar. GUARDIÃO (ENTRA EM CENA OUTRO BONECO, REPRESENTA OS GASES QUE FORMARAM O BIG BANG, SUGESTÃO PARA UM BONECO DE TECIDO TULE, QUE LEMBRE O FORMATO DE UMA NUVEM): Porém, tudo só foi possível, após a grande expansão e não explosão, senhor Narrador! NARRADOR: Mas como sou muito velho acabo confundindo alguns termos, mas afinal aconteceu ou não a tal explosão? GUARDIÃO: Sim, realmente acreditamos que aconteceu, todavia, essa é uma teoria muito importante para acompanharmos o processo evolutivo do universo e a geração da vida. Voltemos à história... Tudo aconteceu há aproximadamente 13,3 ou 13,9 bilhões de anos quando o Big Bang originou o universo que estava originalmente muito quente e denso em algum tempo finito no passado. Desde então tem se resfriado pela expansão ao estado diluído atual e continua em expansão atualmente, ou se preferirem: a hipótese do átomo primordial... (SURGE A TERRA, UM BONECO EM FORMA CIRCULAR E GEOIDE). TERRA: Não esqueçam que hoje eu sou o centro das atenções, lembram? Alguém tem que me apresentar... Bem já que só querem discutir eu mesmo me apresento: (PARA A PLATEIA).

Na dramaturgia elaborada a partir da poesia *O Cântico da Terra* a dimensão denominada **Onde** corresponde à criação do planeta Terra e pode ser associada a ideia do cosmos no momento do Big Bang. Para que a dramaturgia inicie, é necessário estipular o local da ação, nesse caso, como o protagonista é o planeta Terra, logo o universo é o local em que a cena acontece.

Na dimensão - **Quem**, foi possível identificar as personagens, que na dramaturgia são grifadas em caixa alta, para diferenciar a fala das mesmas. As personagens são: **Narrador**,



Guardião do Universo, Criador, Terra¹ e homem. A dimensão **O** que ilustra a situação e circunstância em que os diálogos acontecem. Ela movimentava a ação, e por fim, **Poc** que é a problematização em questão, ou seja: a criação do planeta Terra e a sua atual situação. Nesse cenário apresenta-se a personagem Homem, como o responsável não só pelas ações antrópicas no meio ambiente, mas principalmente pela capacidade de dialetizar a realidade, ponto fundamental para os rumos da Educação Ambiental (LUZZI, 2012; LEFF 2001).

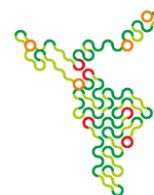
Os Quadros 2 e 3, respectivamente, apresentam a sequência da dramaturgia, em que é possível identificar possibilidades que podem ser trabalhadas e conteúdos escolares, a partir do Teatro-educação.

Quadro 02: Excerto2 da poesia *O Cântico da Terra* e dramaturgia.

Excerto 02	Dramaturgia
A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu. Teu arado, tua foice, teu machado. O berço pequenino de teu filho. O algodão de tua veste e o pão de tua casa.	TERRA: Bom dia turma? Eu sou a terra, eu sou a vida. Do meu barro primeiro veio o homem, enfim, veio tudo, toda forma de vida e toda a matéria residem em mim. Sou um jovem planeta, tenho aproximadamente 4,54 bilhões de anos, vocês sabiam? (PARA A PLATEIA). GUARDIÃO: Sim e hoje nós temos a obrigação de entender o que está acontecendo com você amiga Terra? TERRA: Sim ando muito estranha, estou tão quente, pareço sufocar... e isso é muito estranho, sempre fui equilibrada, regida por leis e ciclos naturais, não sei o que pode estar acontecendo comigo, vocês sabem? (PLATEIA). NARRADOR: Sim e você Terra é a fonte original de toda vida. É o chão que se prende à todas as moradas, você abriga toda forma de natureza, você traz em seu corpo geóide, todos os meios ambientes de todas as espécies vivas animais e vegetais, o que está acontecendo com você minha amiga?

A pluralidade a partir desse olhar metodológico é relevante e vai ao encontro do que diz Sauv   (2005). Pensar o Teatro-educa  o   buscar estratégias como apontam as correntes e cartografias da Educa  o Ambiental por acreditarem no poder de criticidade que o teatro pode corroborar com as possibilidades de cada corrente.

¹ A personagem Terra representa a poetisa Cora Coralina falando.



Quadro 03: Excerto 3 da poesia *O Cântico da Terra* e dramaturgia.

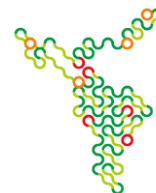
Excerto 03	Dramaturgia
E um dia bem distante a mim tu voltarás. E no canteiro materno de meu seio tranquilo dormirás. Plantemos a roça. Lavremos a gleba. Cuidemos do ninho, do gado e da tulha. Fatura teremos e donos de sítio felizes seremos.	GUARDIÃO: Por que perdeste sua harmonia, minha querida? NARRADOR: Se a Terra é a grande Mãe Universal. A mulher e o ventre que fecundas, a gleba, a gestação, quem pode estar causando tantos males a Terra? (PARA PLATEIA). TERRA: Eu dei casa, abrigo, calor, água e todo alimento que os homens precisam para sobreviver e mesmo assim vocês ainda não entenderam? GUARDIÃO: E assim, os homens compreenderam que quem estava destruindo a Terra era o próprio homem. Ela a terra, lá do alto do universo, com todo esplendor de sua forma geoide, gritou muito alto: TERRA: E um dia bem distante, a mim tu voltarás. E no canteiro materno de meu seio tranquilo dormirás. Plantemos a roça. Lavremos a gleba. Cuidemos do ninho, do gado, da vida e felizes seremos. FIM

Assim, apresentar os conteúdos e temas da Educação Ambiental, em forma de diálogos em uma dramaturgia, permitiu trabalhar de forma lúdica e sensível com a descoberta de novas abordagens, mais comprometidas com a busca por sensibilidades ambientais nas escolas. Dessa maneira, cumpre-se com a articulação proposta por Nussbaum (2015) ao propor alianças entre: teatro, literatura e poesia como responsáveis por uma nova ressignificação das humanidades.

Considerações Finais

As experiências vivenciadas a partir da construção de uma dramaturgia como estratégia para trabalhar as questões ambientais, com a utilização da poesia *O Cântico da Terra* de Cora Coralina, foi o objetivo geral desse artigo. Interseccionar poesia com Teatro-educação, oportunizou apresentar esta modalidade de teatro como recurso capaz de sensibilizar para os caminhos da interdisciplinaridade e torná-la realidade nas escolas.

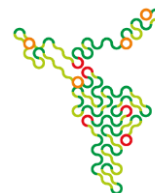
Essa perspectiva de ativismo ambiental pressupõe entender o meio ambiente, não como um tema e sim como uma realidade cotidiana e vital que envolve a relação com os demais seres vivos, mais a dimensão social e econômica. Dessa maneira, a busca pela arte, aliada ao ensino, corrobora com os projetos de vida e interdisciplinares que, de forma crítica e



prática, refletem a educação, seus recursos, formação e finalidades. Voltar o olhar para a Educação Ambiental é oportunizar o compartilhamento de responsabilidades e sensibilidades, necessário à educação.

Referências

- BOER, N.; BITTENCOURT, C. dos S.; BARIN, N. R. A poesia de Cora Coralina no olhar do teatro-educação: uma dramaturgia em construção. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**. Canoas, RS, v.5, n.2, p. 1-13, 2016. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/395/197>. Acesso em: 5 mar. 2018.
- BOER, N.; BITTENCOURT, C. dos S. Ensino, meio ambiente e teatro-educação: narrativas de uma dramaturgia elaborada com estudantes da educação básica. **Enseñanza de las Ciencias**, n. Extraordinario, p. 3163-3167, 2017. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/...a2017nEXTRA/26> . Acesso em: 12 mar. 2018.
- CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 20. ed. São Paulo: Global, 2001.
- LEFF, H. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUZZI, D. **Educação e meio ambiente**: uma relação intrínseca. Barueri, SP: Manole, 2012.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2015.
- SPOLIN, V. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1990.



DE COLONIZADOR A COLONIZADO: O NASCIMENTO DO BRASILEIRO RETRATADO NA POESIA DE JOHN WAIN A PARTIR DA FIGURA DE FERNANDO PESSOA

Alexandra Lopes Da Cunha¹

Resumo: A colonização é um processo de domínio, de subjugação. Como bem aponta Homi K. Bhabha (1998), esta se dá a partir de justificativas. Dentre elas, a que o povo a ser colonizado é mesmo inferior, necessita ser civilizado e este era o pensamento português, presente, inclusive, nos versos que compõem *Os Lusíadas*, obra fulcral na literatura portuguesa. O objetivo do presente trabalho é tratar de um aspecto do processo colonizador pouco explorado, que é a transformação do colonizador em nativo. Para tanto, trabalhou-se com o poema de um escritor inglês, John Wain, publicado em Portugal em 1993, que trata justamente da transformação do colonizador português em brasileiro, da sua separação da pátria-mãe e adoção da nova, a que nascia deste lado do Atlântico, contrapondo-o a alguns dos poemas de Fernando Pessoa. Busca-se mostrar, justamente este ponto em que o português deixou de sê-lo para se tornar brasileiro e o quanto esta fratura afetou aos portugueses que ficaram do lado de lá do Atlântico.

Palavras-chave: Processo colonizador; identidade; dominação cultural; Linguagem poética.

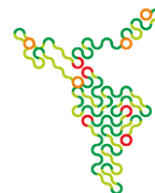
From colonizer to native: the transformation of the Portuguese colonizer into a Brazilian citizen in the poetry of John Wain in his book: *Thinking about Mr. Person*.

Astract: The colonization process is one of domination and subjection. As Homi K. Bhabha (1998) points out, the colonizer adopts a convenient discourse for justifying the colonization with the argument that the ones to be colonized are inferior and incapable. Therefore, there is a need to educate and incorporate them to the civilized world, and that was indeed one of the premises adopted by Portugal, as one can read in the verses of *Os Lusíadas*, a fundamental oeuvre in Portuguese literature. The goal of this paper is to approach the colonization process from a different point of view: the transformation that fatally happens with the colonizer figure: of his becoming a native of the land he came to colonize. In order to do that, the author of this paper has chosen to analyze the poem written by John Wain, an English poet, that was published in Portugal in 1993, that focus exactly on this point: the transformation of the Portuguese colonizer, his physical and psychological separation from his motherland, culminating with his acceptance of his new persona: he ceased to be a foreigner in an unknown land, and the impact this fracture had in the former colonial power. The main goal is to show how this transformation process affected both the Portuguese colonizers and the Portuguese nation .

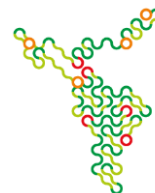
¹ Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Bolsista CAPES.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
**III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências
e Educação**
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



Keywords: Colonization process; identity; cultural domination



“Minha pátria é a língua portuguesa.”

Introdução

Portugal foi uma potência colonial, contribuindo para a expansão do Ocidente, ou de uma ideia de Ocidente. Como canta Camões, no poema épico *Os Lusíadas*, movia a nação lusitana também o desejo de expandir os domínios da cristandade:

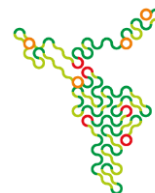
E vós, ó bem nascida segurança
Da Lusitana antiga liberdade,
E não menos certíssima esperança
De aumento da pequena Cristandade,
Vós, ó novo temor da Maura lança,
Maravilha fatal da nossa idade,
Dada ao mundo por Deus, que todo o mande,
Pera do mundo a Deus dar parte grande.
(CAMÕES, 2014, p. 66).²

Com a Cruz seguia a palavra e, tendo numa mão a espada e outra a pena, foi o Reino de Portugal se expandindo, ganhando o português, outras terras e, por isso, a epígrafe de Bernardo Soares. A pátria da língua portuguesa estendeu-se para o outro lado do Atlântico.

Um ponto interessante a se pensar é que este colonizador, este homem superior aos seus próprios olhos, chega à nova terra com o intuito de dominar e, realmente domina, impõe-se sobre todos os aspectos: político, religioso, cultural, mas, neste processo, modifica-se, torna-se outro. O colonizador português acaba por dar lugar ao mestiço, ao outro, ao brasileiro. Assim, como no conceito de Julia Kristeva, na obra: *Estrangeiros para Nós Mesmos*, o estrangeiro tornou-se parte deste outro, deste brasileiro que está a nascer. Era inevitável que assim fosse. Mais: era preciso para que se consolidasse no território da colônia o domínio português. Um território, extenso e os portugueses, tão poucos.

A ideia de pátria como língua, ou parte dela, um elemento definidor e delimitador de fronteiras e de domínio, funciona para introduzir a análise que se buscará fazer de um poema, não de Fernando Pessoa (1888-1935) ou de um de seus heterônimos, mas de um poeta inglês,

² Publicado originalmente em 1572.



John Wain, que escreve no pós-guerra – década de cinquenta -, e que publica poemas sobre Fernando Pessoa.

O objetivo da presente análise é, a partir da leitura do primeiro poema de Wain, que aborda o nascimento de uma nova identidade, a brasileira, desvinculada, pouco a pouco, da portuguesa, pensar nos conceitos de estrangeiro, do outro, daquele que se percebe diferente do que julgava ser.

Reflexões sobre o senhor Pessoa e a narração do nascimento do brasileiro

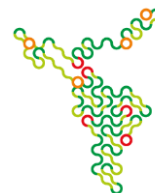
John Wain, poeta inglês, da mesma geração de Philip Larkin, escreveu poemas que compõem este livro: *Reflexões sobre o Senhor Pessoa*. Nele, dialoga com o poeta português já morto, fala sobre as duas nações: Portugal e Inglaterra, sobre os pontos em comum que via entre as duas e também sobre a sua sensação de, ao ler a poesia de Pessoa e de seus heterônimos, sentir-se também parte do universo pessoano. Há também, neste poema, um trecho, reproduzido a seguir, em que o poeta inglês discorre sobre a melancolia portuguesa e suas origens e coloca em sua lírica a sua vocação para a navegação, especulando se tal melancolia não derivaria do fato desta imposição ao desconhecido, ao mar que trazia descobertas e fortunas, mas podia também resultar em perecimento:

ALBERTO CAEIRO
RICARDO REIS
ÁLVARO DE CAMPOS
FERNANDO PESSOA
... que nomes portugueses tão sonoros!

Nomes cheios de nuvens, de gaivotas, de vagas desfeitas
numa praia a sudoeste, do vaivém das marés do Tejo;
nomes cheios de ares de Portugal,
as longas estradas desertas, os eucaliptos,
os campos de arroz e os promontórios do Atlântico;
as sardinhas a assar nas brasas pelas tascas das travessas,
as feiras, as igrejas cheias de calma penumbra de Deus,
e cidadãos engripados a andar de elétrico,
os elétricos amarelos de Lisboa.

E os navegantes andam nestes nomes, austeros portugueses
que levaram a Europa Ocidental pela espuma cintilante
e pelas vagas escuras que lançavam desafios, *Vinde morrer nas*

águas



(WAIN, 1993, p. 15)

Em seu primeiro poema, John Wain inicia com a enumeração dos principais heterônimos do poeta português: Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos, finalizando com o próprio Pessoa, o agregador de todas as outras “pessoas” que congregava. Era ele múltiplo, inclusive, pelo nome que carregava.

A seguir, o eu lírico de Wain passa a relacionar elementos definidores do que constituiria o português: nuvens e gaivotas, o vaivém das marés no Tejo, a posição de Portugal na Europa – os promontórios do Atlântico. O próprio Fernando Pessoa já fizera semelhante observação no poema *Dos Castelos*, presente em *Mensagem*, publicado por primeira vez em 1934:

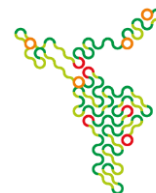
A Europa jaz, posta nos cotovelos.
De Oriente a Ocidente jaz, fitando,
E toldam-lhe românticos cabelos
Olhos gregos, lembrando.

O cotovelo esquerdo é recuado;
O direito é em ângulo disposto.
Aquele diz Itália onde é pousado;
Este diz Inglaterra onde, afastado,
A mão sustenta, em que apoia o rosto.

Fita com olhar `sfíngico e fatal,
O Ocidente, futuro do passado.

O rosto com que fita é Portugal.
(PESSOA, 2012, p. 227).

A Europa, o continente voltado ao Atlântico, com sua vocação de exploradora definida desde que os gregos singravam o Mediterrâneo (há também em *Mensagem* o poema *Ulisses*, que explora justamente o mito de que seria em Portugal que teria aportado o herói grego, uma justaposição de duas lendas), contempla com olhos esfíngicos e fatais, porque é fatal que siga explorando, descobrindo e, de certa forma, exterminando, o que encontre diante de si. E Portugal, um país de navegadores, de exploradores seria o rosto deste continente. Assim, a posição geográfica do país condicionou, de certa maneira, a vocação marítima desta nação, é o que nos diz o poema de Pessoa.



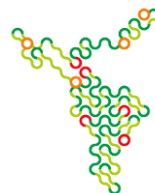
E o poema de Wain segue exatamente nesta linha: O homem português avança sobre o Atlântico, empurra os limites do Ocidente até vir aportar nas terras que viriam a constituir o Brasil, sabemos nós, no ano de 1500.

A América nasce como colônia já sob o signo do estereótipo: os habitantes da terra, descritos na Carta do Descobrimento de Pero Vaz de Caminha, passariam a ser conhecidos como índios sem o serem e, já a partir desta primeira narrativa, começa a surgir a ideia do bom selvagem, homem dócil, dúctil, disposto por sua natureza a abraçar uma fé estrangeira, fala que guarda a ambivalência do discurso colonial defendida por Homi Bhabha no ensaio: *A Outra Questão: O Estereótipo, a Discriminação e o Discurso do Colonialismo* (1998).

Este homem pardo que aqui vivia, andava nu porque vergonha não tinha, de natureza afável, seguiria de bom grado a religião do dominador, necessitava ser civilizado para o seu próprio bem, assim pensavam os navegantes que aqui chegaram. A ideia da Carta do Descobrimento era justamente dar a conhecer ao Rei o achamento de terras que passariam a ser de propriedade da coroa portuguesa, desconsiderando por completo o fato de que aqui já havia habitantes. Mas eram eles selvagens e aí surge a justificativa.

Homens racialmente distintos, pardos, nus, incapazes de perceber na simbologia das roupas, das joias, a pretensa superioridade do homem branco, como bem aparece descrito na carta redigida por Caminha: em determinado momento, o capitão da esquadra recebe dois dos nativos em sua embarcação. Escolhe recebê-los sentado numa cadeira posicionada sobre um tablado. Os indígenas não compreendem o sinal de superioridade, não entendem que devem prestar homenagens àquele homem. São inocentes, ignorantes, precisando ser, portanto, educados conforme os preceitos do invasor. E foi o que fez a coroa portuguesa: tomou posse da terra, ignorando os seus habitantes, tomando-os baixo a sua guarda, modificando por completo a forma como até então viviam, inicialmente, com a ilusão de que eram todos dóceis.

Ainda que esta primeira impressão favorável da docilidade indígena sofresse reveses, pois fatos que se seguiram ao Descobrimento, tais como as primeiras reações hostis, a descoberta horrorizada do homem branco do hábito do canibalismo praticado entre algumas tribos indígenas, como aparece, por exemplo, em *O Caramuru*, de Santa Rita Durão, ela permanece, pois, como expõe Antonio Cândido em *A Formação da Literatura Brasileira*

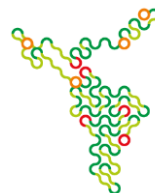


(2000), escritores como o próprio Santa Rita e, antes dele Basílio da Gama, tinham pelo indígena a simpatia, certa indulgência. Viam-no como um homem natural. É por isso que, na epopeia em estilo camoniano, o religioso Santa Rita apresenta Diogo Álvares, O Caramuru, como o homem branco que civiliza, que casa com a moça indígena, leva-a para a Europa e, uma vez lá, ela se converte ao catolicismo, adota o nome da sua protetora, a Rainha de França. É a dominação total: a indígena abandona suas origens, torna-se outra e, assim, assimilada, pode ser aceita nesta Europa superior, civilizada (Landowski, 2012). A única forma de ser aceito é através da submissão e, por mais que o colonizado tente, por mais que se adeque aos ideais, à cultura do dominador, ele nunca passará a ser um deles. Sempre será estrangeiro, algo exótico. Alguém a ser, ao mesmo tempo, admirado pelo exotismo e rejeitado por ser distinto (Bhabha, 1993), alguém que é, ao mesmo tempo, fonte de fascínio de repulsa, como nos lembra Kristeva (1994):

Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que o torna 'nós' precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades. (KRISTEVA, 1994, p. 9).

Na carta de Pero Vaz de Caminha, sente-se precisamente esta mistura de fascínio pelo nativo: são bonitos de corpos, são exóticos nas suas pinturas corporais, nas penas e adereços que usam pelo corpo. Mas são também repulsivos, por não sentirem vergonha pela nudez, não terem modos apropriados, na visão dos recém-chegados. São humanos, como os portugueses, mas não são iguais, devem ser inferiores. É a ideia da superioridade do europeu sobre o indígena, em todo semelhante à visão adotada em relação a outros colonizados: africanos, indianos, povos do extremo oriente.

O interessante, porém, neste poema de John Wain, não é este processo de colonização, de tomada de posse pela força, nem a visão que tinham estes colonizadores dos nativos que aqui viviam, mas sim a transformação que ocorre na pessoa deste português que aqui chega, como fica evidente no seguinte conjunto de versos:



homens com rostos de teca, içando cabos esbranquiçados de sal;
homens que levavam a Europa Ocidental, foram levando,
levaram, até que por fim pousaram
tornando-a essa rainha exilada chamada Brasil,
rainha errante entre flores e bichos de mistério
numa terra a que seria impróprio alguém acostumar-se
e que vive satisfeita por já não ter memória.
EXILADA lhe chamei. Porém os exilados acham novos lares.
As sementes aladas sabem lançar raízes em solo distante.
Aqueles desígnios ibéricos, esses modos ibéricos, esses modos portugueses
de pensar fizeram-se brasileiros. Os mesmos, sem ser os mesmos.
(WAIN, 1993, p. 15)

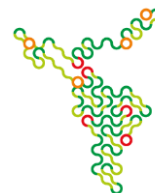
As viagens marítimas de expansão deste ocidente eram perigosas. Camões, em seus *Lusíadas*, faz saber ao leitor o risco pelos quais passavam os navegantes, por exemplo, no Canto IV:

“Ó glória de mandar, ó vã cobiça
Desta vaidade, a quem chamamos Fama!
Ó fraudulento gosto que se atíça
Cua aura popular, que honra chama!
Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas,
Que crueldades neles experimentas!
(CAMÕES, 2014).

Muitos portugueses pereceram durante os anos de navegação e de predomínio da nação portuguesa sobre os mares. Na viagem que resultou com a Descoberta do Brasil, uma das naus desapareceu logo aos primeiros dias, sem deixar rastros. O próprio Fernando Pessoa, no poema “*Mar Português*”, reforça a mesma ideia.

Estes navegantes, que teriam singrado mares nunca dantes navegados, chegam à terra estranha, em tudo diferente: clima, vegetação, habitada por gentes em tudo igualmente distinta. Era mesmo um novo mundo, em tudo diferente do que haviam visto até então. O choque deve ter sido imenso, tanto para os navegadores, quanto para os índios.

Os primeiros contatos foram superficiais, receosos. Não vinham estes homens para ficar na terra nova. Em verdade, os primeiros que aqui permaneceram, o fizeram obrigados, pois foram degredados. Para cumprir penas por crimes cometidos, haviam de ficar nesta terra



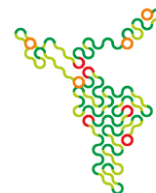
estrangeira, a fim de conhecer costumes, de perceber o que aqui havia que pudesse interessar à Coroa Portuguesa. Ficam, conforme se percebe no relato de Caminha, desesperados, inconsoláveis, apavorados, pois passam à condição incômoda e até então desconhecida de minoria. Eram eles os estrangeiros, os diferentes, os indefesos. O que podiam alguns homens mal armados contra grupos de indígenas? Como poderiam, em situação de minoria, demonstrar sua pretensa superioridade frente aos nativos? Nesta terra, enquanto não a subjugam, desconhecem-na, assim como a seus habitantes, não passam de visitantes e por isso a sensação de pavor: achar-se na incômoda posição de estrangeiro. Para que tal situação se modifique, faz-se necessário o uso da máquina colonizadora: a ocupação da terra pelo envio de colonos, a conquista dos nativos, quer pela força, quer pela religião, pelos costumes, quer pela combinação de todos estes fatores. Entretanto, os exilados vão achando novos lares, como esclarece Wain na sequência de versos: “Exilada lhe chamei./ Porém os exilados acham novos lares./ As sementes aladas sabem lançar raízes em solo distante. (Wain, 1993, p. 17)

Fundam-se os primeiros povoados, tenta-se reproduzir na colônia o que havia além-mar. E o uso da força se impõe, quando se verifica a resistência do nativo. E busca-se incentivar a imigração de mais portugueses para o Brasil.

Com este intuito surge, nestes primeiros anos de colonização, toda uma literatura informativa a respeito do país, de caráter também propagandístico. O objetivo era esclarecer, informar e interessar possíveis imigrantes, voluntários para deslocarem-se às terras da colônia para aqui ficarem. São exemplos as produções de cronistas da época: Gandavo, Fernão Cardim, Gabriel Soares e, em menor grau, José de Anchieta, este último, segundo Sílvia Romero, um europeu que cedo se aclimatou e adotou as terras brasileiras como sendo sua casa e os indígenas, seu povo (Romero, 1943).

E foram chegando mais e mais portugueses, como também, ou assim tentaram, franceses, holandeses. Alguns, má sorte tiveram. Outros, como Diogo Álvares, o Caramuru cantado por Santa Rita Durão, permaneceram, aclimatam-se e, desta forma, como nos versos de Wain, tornam-se brasileiros nesta terra estranha, aquela que viria a ser a joia da Coroa Portuguesa.

Daqui, sentem falta do que lá, do outro lado do Atlântico, deixaram. Aqui, plantam eles memórias do que ficou para trás e se fazem, pouco a pouco, brasileiros.



A distância, o passar dos anos, as atrações da nova terra, com seus aromas e cores, paisagens deslumbrantes, as praias “que ficavam mais nítidas e se estendiam, hospitaleiras, protectoras sim, mas provocantes”. (Wain, 1993, p. 17). Num processo natural, “... a própria terra portuguesa /, rainha resguardada da memória, essa bruma banhada de luz, foi-se afogando nas águas fundas, salgadas do adeus” (Wain, 1993, p. 17). O português colonizador, representante da nação imperialista, vai transformando-se em outra coisa: “A terra falava novo idioma, o sol, a chuva:/ a visão europeia, agora desfocada, não serviria mais” (Wain, 1993, p. 19).

O que o poema não desenvolve, mas deixa indicado, é esta mudança entre semelhantes separados por um oceano. O processo de colonização apenas se iniciava. O futuro, com o processo de dominação do indígena está por começar. Mas o português que aqui fica, que aqui se aclimata, conforme o poema, dá-se conta de que a imagem europeia não lhe serviria mais.

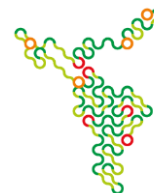
No último verso, o eu lírico, retornando ao tema de seu poema, Fernando Pessoa, questiona-se: seria o poeta português desta terra distante na qual nunca esteve? Participaria ele no salto que a nação haveria de fazer do singular para o plural?

A distância entre a colônia e a metrópole, todo um oceano, é uma fratura. A formação deste brasileiro, deste país que nasce aos poucos, foi, durante séculos dependente, submissa, mas cria-se aqui um novo mundo, um novo povo.

Este português, este Fernando Pessoa retratado no poema de Wain, é um saudosista (Fernando Pessoa dizia-se Sebastianista). Como explica Alfredo Bosi em *História Concisa da Literatura Brasileira* (1994), este Portugal colonizador, poderoso, foi perdendo a importância política no cenário mundial entre os anos 1580 e 1640, decaindo nos séculos XVII e XVIII, tornando-se nação periférica. É um baque para a nação outrora tão poderosa e rica.

Com o processo de perda de colônias, fica, neste português, a saudades do que fora, da grandeza que tivera, dos tesouros que ficaram deste lado de cá do Atlântico. As saudades até da ideia de grandeza. Assim, permanece neste homem português a nostalgia de haver sido outros: brasileiro, índio, negro, dono e senhor.

Enquanto o português que aqui se fez brasileiro, destas nostalgias se liberta. Fica sendo aquele Portugal algo que, no poema de Wain, se dilui, não lhe tem serventia. Ainda assim, será múltiplo. Será múltiplo porque se mistura, um mestiço.



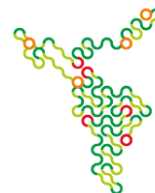
Considerações finais

A literatura pode funcionar como uma importante ferramenta para compreensão do humano em todas as suas esferas. Talvez seja por este motivo que os primeiros estudos culturais se deram através da crítica literária (Johnson et al., 1999).

A crítica literária nos permite ler recortes de realidades do mundo, perceber determinados fundamentos sociais, tais como a percepção das diferenças e a questão da alteridade. Lendo literatura, deparamo-nos com indicadores valiosos para compreender épocas e sociedades inteiras. A literatura é um poderoso instrumento de conhecimento do que já existiu, das formas como já se pensou e viveu. Os escritores nos conduzem, através de sua prosa, de seus versos, a um passado que permite um mergulho no particular, aspecto este em que o estudo histórico tende a menosprezar, pois lida com grandes períodos de tempo e precisa, necessariamente, uniformizar, unificar, para apresentar um quadro maior (Halbachs, 2009) e o bom crítico é capaz de trazer à tona o que é relevante no estudo de um autor, no que um determinado texto ou autor contribui para uma maior compreensão de um assunto, de um período histórico.

A questão do colonialismo abordada aqui neste artigo originou toda uma área de estudos específica também na crítica literária e no estudo da literatura. Podemos inclusive cogitar se a própria origem da literatura Ocidental não estaria reproduzindo uma situação de colonização e dominação, pois, se considerarmos as narrativas de Homero, principalmente na *Ilíada*, lê-se ali a descrição de um processo de subjugação e dominação pela força, um dos momentos do processo colonizador (Bosi, 1992).

O objetivo deste texto foi contribuir para a discussão da questão colonial, em particular, da colonização portuguesa do Brasil. A ideia foi voltar à atenção não tanto para a situação do domínio em si, ainda que pontos tenham sido levantados, tais como a visão condescendente do indígena, fortemente baseada no estereótipo (Bhabha, 1998), seguida da ideia da assimilação (Landowski, 2012), mas de pensar no momento tão bem explicitado no poema de John Wain, um escritor inglês sem nenhuma relação com o Brasil ou com Portugal, do nascimento, ou melhor, na transformação do português em brasileiro, neste processo de



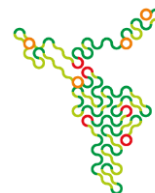
desligamento em que o colonizador deixa de se sentir estrangeiro na colônia para passar a se sentir plenamente integrado e naturalmente desligado da terra que já foi sua.

Como bem salienta Bosi (1992), a colonização não se trata apenas de uma corrente migratória. O imigrante, o colono, vem com a intenção de achar nas terras novas seu sustento e, se se instala, traz consigo parte de suas origens: sua língua, seus costumes, sua religião. Chega, como aponta Kristeva (1994), desarraigado, livre. No novo país, e era o Brasil apenas uma extensão do reino português, este imigrante podia tudo. Deveria impor-se aos nativos, devia dominá-los pela força, vencendo-os em refregas, escravizando-os, se possível, ou misturando-se a eles, miscigenando-se, como fica evidente no poema *o Caramuru*, de Santa Rita Durão. E foi o que fizeram estes colonizadores no Brasil: mais fortes, dominaram e praticamente dizimaram as populações nativas.

Neste processo violento de dominação, este estrangeiro foi deixando de ser português, como aponta o poema de John Wain; foi se acostumando, se aclimatando, foi se familiarizando e fincou raízes em definitivo. Foi também se misturando: aos indígenas, como o Caramuru, e aos negros que vieram depois. E, mesmo que não tivesse, seria outro. Por não pertencer mais à terra natal, por ter feito desta a sua terra, pela distância geográfica de todo um oceano a dividir a colônia da Portugal europeia.

Parece-nos que o poema composto por John Wain é um interessante exemplo desta ruptura. Em que pese às influências das questões políticas, das medidas tomadas, muitas vezes, à revelia deste homem português que aqui chegou, nunca consultado sobre as decisões de cortes e governos estabelecidos cá e lá, foi a vida cotidiana, a experiência pessoal de vir a conhecer e compreender o país, de reconhecer nele não somente um território a ser explorado e espoliado, mas sim uma ideia de pátria, que foi transformando-o em brasileiro.

Como está nos versos de Wain, a sensação de estranheza, de hostilidade frente ao lugar desconhecido, ao desconhecimento completo deste lugar, vai dando, pouco a pouco, lugar a reconfortante sensação de pertencimento, de acolhimento em que as paisagens deixam de ser assustadoras e os sabores, exóticos. As saudades do que ficou para trás vão se esfumando até desaparecer por completo e a casa fica sendo onde se vive. A visão europeia deixa de fazer sentido e tem-se o nascimento do brasileiro, este ser mestiço que aqui surgiu.



É deste processo de experimentação, de vivência, de interação com o meio, com os outros que aqui viviam, com aqueles que chegaram depois em ondas migratórias que se constitui um povo. E foi este processo, muitas vezes violento e cruel, que transformou o colono português, o europeu superior, no brasileiro mestiço. E é deste processo, deste descobrimento de uma nova forma de ser e de viver de que fala o poema de John Wain. E este é um de seus grandes valores, no nosso entender, ou seja, o de mostrar o processo colonizador por um enfoque diferenciado.

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix. 1994.

_____. **Dialética da Colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

CAMÕES, Luís De. **Os Lusíadas**. Porto: Porto Editora, 2014.

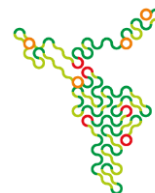
CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. 1º. Volume. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2009.

JOHNSON, Richard, ESCOSTEGUY, Ana Carolina e SCHULMAN, Norman **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para Nós Mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LANDOWKSI, Eric. **Presença do Outro: ensaios de sociossemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.



PESSOA, Fernando. ***Antologia Poética***. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2012.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**, tomo segundo: formação e desenvolvimento autônomo da literatura nacional. 3ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1943.

WAIN, John. **Reflexões sobre O Sr. Pessoa**. 3ª. Ed. Tradução de João Almeida Flor. Coimbra: Edições Cotovia, Ltda, 1993.