

Organização  
**Meire Oliveira Silva**

.....  
**A DIMENSÃO DAS**  
**ARTES E LITERATURAS**  
**EM MOVIMENTO**  
.....



  
Editora  
**MultiAtual**

Volume  
**1**  
2021

*Organização*  
**Meire Oliveira Silva**

.....  
**A DIMENSÃO DAS**  
**ARTES E LITERATURAS**  
**EM MOVIMENTO**  
.....



  
**Editora**  
**MultiAtual**

Volume **1**  
2021

© 2021 – Editora MultiAtual

[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)

editoramultiatual@gmail.com

**Organizadora:** Meire Oliveira Silva

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/MultiAtual

**Revisão:** Respective autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Me. Glauber de Araújo Barroco Lobato, Fundação Getúlio Vargas, FGV

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Silva, Meire Oliveira  
A Dimensão das Artes e Literaturas em Movimento / Meire Oliveira  
Silva (organizadora). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 207  
p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-995169-0-0

DOI: 10.5281/zenodo.4875543

1. Artes. 2. Literaturas. 3. Movimento. 4. Cultura. I. Silva, Meire  
Oliveira. II. Título.

CDD: 372.64

CDU: 82

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)

[editoramultiatual@gmail.com](mailto:editoramultiatual@gmail.com)

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

**AUTORES**

**ADRIANA HELENA DE OLIVEIRA ALBANO  
ÂNGELA MARIA DE ALMEIDA DEMARCO  
CARMEN RODRIGUES DE LIMA  
CYNTIA THAIS GNOATTO-SGUARIO  
DAYSE OLIVEIRA BARBOSA  
DOMINGOS PINTO DE FRANÇA  
EPAMINONDAS DE MATOS MAGALHÃES  
ERICK VINICIUS MATHIAS LEITE  
GEOVANO MOREIRA CHAVES  
GICELMA DA FONSECA CHACAROSQUI TORCHI  
JOÃO PHILIPPE LIMA  
JORGE DELMAR DA ROSA DA SILVA JUNIOR  
JOSÉ CÁSSIO MIRANDA  
JUCIARA MONTEIRO LEÃO  
JULIANI CRISTINA SILVA  
LOIVA SALETE VOGT  
MARIA LUIZA MARI LOPES  
MARIA ROSALINA ALVES ARANTES  
PATRÍCIA LOPES ROMERO  
RENATO NÉSIO SUTTANA  
ROGÉRIO LUÍS BAUER  
THAISY BENTES DE SOUZA  
VALTENIR SOARES ABREU  
VANESSA PINCERATO FERNANDES**

## APRESENTAÇÃO

Pensar a Arte como Linguagem é conferir-lhe uma potência de transformação social e de levante contra discursos contrários à preservação dos Direitos Humanos. Assim sendo, as Artes constituem uma maneira de expressão atavicamente atrelada à Educação como motor de humanização da vida em sociedade.

A obra centra-se na observação das veredas interpretativas e críticas presentes no entrelaçamento entre as diversas Literaturas e saberes atrelados às Artes no que se refere à Sociedade, à História e à Memória e à aura de resistência que lhes permeia. As poéticas interartes podem oferecer possibilidade de se pensar no engendramento das forças da cultura e da memória em suas diversas manifestações, desde a Literatura, o Cinema, o Teatro, entre muitas outras linguagens que tensionam reverberações e dialogismos, sobretudo na perspectiva dos estudos comparados.

Assim, a obra “A Dimensão das Artes e Literaturas em Movimento” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área. Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos aliados às temáticas das práticas ligadas às literaturas e às artes, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> A TEMÁTICA DA DESPEDIDA NAS EPOPEIAS ODISSEIA E OS LUSÍADAS <i>Erick Vinicius Mathias Leite</i>	<b>09</b>
<b>Capítulo 2</b> PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA: HISTÓRIA DE JOÃO GRILO <i>Maria Luiza Mari Lopes; Patrícia Lopes Romero; Carmen Rodrigues de Lima</i>	<b>21</b>
<b>Capítulo 3</b> A COSTURA SEMIÓTICA PSICANALÍTICA DO SUJEITO <i>Cyntia Thais Gnoatto-Sguario; Gicelma Chacarosqui Torchi</i>	<b>40</b>
<b>Capítulo 4</b> A ARTE POPULAR DO CORDEL: DAMURIDA, MARAKÁ <i>Valtenir Soares Abreu; Adriana Helena de Oliveira Albano</i>	<b>60</b>
<b>Capítulo 5</b> CINEMA E POLÍTICA EM NÃO MATARÁS E A IGUALDADE É BRANCA DE KRZYSZTOF KIESLOWSKI <i>Geovano Moreira Chaves</i>	<b>80</b>
<b>Capítulo 6</b> ENTRE O ESQUECIMENTO E A LEMBRANÇA - TEREZA DE BENGUELA, A NARRATIVA ORAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UM POVO <i>Epaminondas de Matos Magalhães</i>	<b>92</b>
<b>Capítulo 7</b> JOÃO CABRAL DE MELO NETO: NARRATIVA DO “POETA-ENGENHEIRO” NA COLETÂNEA TERCEIRA FEIRA <i>Jorge Delmar; Renato Suttana</i>	<b>104</b>
<b>Capítulo 8</b> O ESTRANHAMENTO DE SI EM O ESPELHO, DE JAFAR PANABI, E ESPELHO, DE SUZY LEE <i>Dayse Oliveira Barbosa</i>	<b>125</b>

<b>Capítulo 9</b> LITERATURA COMO ARTIFÍCIO DE RESISTÊNCIA CULTURAL <i>Loiva Salete Vogt</i>	<b>138</b>
<b>Capítulo 10</b> TESTEMUNHOS DO UNIVERSO CONCENTRACIONÁRIO EM SEMPRÚN E SOLZHENITSYN <i>João Philippe Lima</i>	<b>147</b>
<b>Capítulo 11</b> PROTAGONIZANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA PLENA <i>Juliani Cristina Silva; Juciara Monteiro Leão; José Cássio Miranda</i>	<b>159</b>
<b>Capítulo 12</b> PROJETO LER MATO GROSSO: FORMAÇÃO DE LEITORES E DE AUTORIA A PARTIR DOS TEXTOS LITERÁRIOS MATO-GROSSENSE <i>Maria Rosalina Alves Arantes; Ângela Maria de Almeida Demarco; Domingos Pinto de França</i>	<b>166</b>
<b>Capítulo 13</b> OS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO POSSIBILIDADES CONCRETAS <i>Rogério Luís Bauer</i>	<b>179</b>
<b>Capítulo 14</b> CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO NACIONAL NA POESIA MOÇAMBICANA DE JOSÉ CRAVEIRINHA <i>Vanessa Pincerato Fernandes</i>	<b>191</b>
<b>Biografias</b> CURRÍCULOS DOS AUTORES	<b>201</b>

*Capítulo 1*

**A TEMÁTICA DA  
DESPEDIDA NAS  
EPOPEIAS ODISSEIA E OS  
LUSÍADAS**

**Erick Vinicius Mathias Leite**

## A TEMÁTICA DA DESPEDIDA NAS EPOPEIAS *ODISSEIA* E OS *LUSÍADAS*

**Erick Vinicius Mathias Leite<sup>1</sup>**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens -  
UFMS

**RESUMO:** A epopeia é uma longa narrativa literária de caráter heroico, grandioso e de interesse nacional. O gênero épico utiliza-se de diversos artifícios literários e linguísticos para construir sua narrativa, um desses é o *propemptikon*. Considerando esses aspectos, o presente artigo teve como objetivo analisar a temática da despedida nas obras *Odisseia* de Homero e *Os Lusíadas* de Luís de Camões, visando assim criar um paralelo entre ambas as obras que se dá pelo uso da composição temática conhecida como *propemptikon*. A metodologia empregada foi a da pesquisa bibliográfica. Selecionou-se obras clássicas e contemporâneas sobre a temática, sendo essas abordadas de forma crítica e analítica, as quais esclareceram que o *propemptikon* não seria exatamente uma poesia, mas uma propriedade da poesia. Na *Odisseia*, o discurso de boa viagem/despida é geralmente voltado para o herói; o vocativo é sempre acompanhado de um elogio e, frequentemente, de comparação ou metáfora, portanto, é sempre uma tônica chorosa, mas com apelos esperançosos. Em *Os Lusíadas*, fica claro na cena da partida onde os familiares dos marinheiros se aglomeram na praia do Restelo para dar adeus, envolto em muitas lágrimas e lamentos, perigos aguardavam aqueles que partiam e poderiam não voltar. Assim, é possível concluir que há um paralelo entre as duas obras. Os indícios teóricos e relatos históricos evidenciam que Camões se inspirou na *Odisseia* para compor a empreitada mítica de Vasco da Gama, não somente pelas questões estruturais do gênero épico, mas também aqui comprovado pelo uso similar do *propemptikon*.

**Palavras-Chave:** *Propemptikon*; Epopeia; *Odisseia*; *Os Lusíadas*.

---

<sup>1</sup> erick\_vinicius3@outlook.com

## INTRODUÇÃO

A epopeia é uma longa narrativa literária de caráter heroico, grandioso e de interesse nacional e social. Ela apresenta, juntamente com todos os elementos narrativos — o narrador, o narratário, personagens, tema, enredo, espaço e tempo —, uma atmosfera maravilhosa que, em torno de acontecimentos históricos passados, reúne mitos, heróis e deuses, podendo-se apresentar em prosa ou em verso (SOARES, 2017). Dessa forma, o gênero épico utiliza-se de diversos artifícios literários e linguísticos para construir sua narrativa, um desses é o *Propemptikon*.

A palavra *Propemptikon* também oferece nome a um gênero antigo cultivado desde os primórdios da literatura, nomeado muitas vezes como: “Adeus a um amigo que parte”, “poema de despedida”, “desejo de boa viagem”, entre outros. Refere-se a um desejo direcionado a um viajante que parte, uma forma de predizer algo a este, ou seja, afirmar antecipadamente um bom regresso, a saudade que será sentida, e desejar boas venturas.

Um dos textos mais significativos do gênero épico é a *Odisseia* que é tida como obra fundante da Europa, assim como *Os Lusíadas* principalmente no que se refere a constituição não só da história de Portugal, mas da língua portuguesa. Toma-se aqui em particular as desventuras sofridas por Ulisses na tentativa de retornar para sua terra, Ítaca, o sábio grego acaba sozinho, depois de um naufrágio, em uma ilha. Neste lugar, encontra a ninfa Calipso, que se apaixona perdidamente pelo herói. Este relato se encontra no quinto canto da epopeia de Homero. O cenário, no caso a ilha de Calipso, o viajante, Ulisses, quem se despede, a ninfa, e o desejo do herói de retornar à pátria, são características da temática da despedida.

Já em *Os Lusíadas* o trecho que chama a atenção se faz presente no quarto canto, mais especificamente a partir da estrofe noventa. Onde na praia do restelo, o “velho” com suas palavras pessimistas expressa conteúdos relacionados aos perigos do mar, assim como Vasco da Gama com sua frota pronta para partir, ouve antes de sua expedição marítima vários louvores zelosos em favor da sua navegação, são elementos que compõe o *propemptikon* na obra camoniana.

Considerando esses aspectos, a problemática que se intenta responder é de que forma se caracteriza os aspectos do *propemptikon*, principalmente no que se refere a sua *designação* que conforme Teixeira e Oliveira (2019) é o modo pelo qual o real é significado na linguagem, e como se pode identificar os significados na relação

entre sujeito, linguagem e mundo. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a temática da despedida nas obras: *Odisseia* de Homero e *Os Lusíadas* de Luís de Camões. Visando criar um paralelo entre ambas as obras que se dá pelo uso da composição temática conhecida como *Propemptikon*.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, selecionou-se obras clássicas e contemporâneas sobre a temática, sendo essas abordadas de forma crítica e analítica. Os livros e textos clássicos, bem como os objetos de análise foram escolhidos de forma empírica; já os artigos foram levantados via *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico, tendo como critério de inclusão artigos, livros, dissertações e teses dos últimos 10 anos, intervalo de tempo (2011 a 2021), usando as seguintes palavras-chaves: epopeia, poema de despedida, *propemptikon*, narrativa épica, *Odisseia*, *Os Lusíadas*. Assim, o artigo foi estruturado do aspecto mais amplo, ou seja, a partir dos conceitos do gênero epopeia, pontuando brevemente as características de cada obra, até aprofundar no conceito e na análise do *propemptikon*.

## DESENVOLVIMENTO

Segundo Aguiar e Silva (1973), a epopeia seria uma espécie mista do gênero lírico e épico, sendo um texto poético, predominantemente narrativo, dedicado a fenômenos históricos, lendários ou míticos considerados representativos de uma cultura ou de um povo. O enredo se dedica em sua maioria a contar um conjunto de acontecimentos históricos percorridos em um determinado local, ambiente ou época. Possui em sua composição fundamentos retóricos, a aderência ideológica, aspecto místico (religioso), possui uma estratégia discursiva elaborada da sequência de eventos, funda-se muitas vezes em mitos, cantando vantagens de um herói, que intenta mimetizar os aspectos heroicos e morais do povo que representa.

Sabe-se que, na Antiguidade, enquanto existia um tipo de epopeia que se destinava a cantar o coletivo, a unidade da *polis*, outro tipo de composição, naquela época acompanhada pela flauta ou pela lira, surgia voltada para a expressão de sentimentos mais individualizados, como as cantigas de ninar, os lamentos pela morte de alguém, os cantares de amor, entre outros. Assim, o sentido do épico se manifesta

toda vez que se tem a intenção de abarcar a multiplicidade dinâmica da realidade em uma só obra, criando-se uma unidade (SOARES, 2017).

Além do entendimento contextual e histórico que as epopeias trazem, perfaz-se um gênero muito rico. Assim, o estudo de um gênero literário, em análise aqui a epopeia, pode se revelar como um instrumental teórico adequado para os estudos literários, pois neste confluem história da literatura e a recepção desta literatura mesma, na medida em que os gêneros constituem, historicamente, horizontes de espera para os leitores, bem como modelo de escritura para os autores. Os gêneros interessam ao historiador de literatura porquanto são codificações destes horizontes e destes modelos, que não são uniformes, mas se redefinem a cada época (FRIEDLEIN; NUNES; ZILBERMAN, 2019).

### **Breve caracterização de *Odisseia* e de *Os Lusíadas***

Escrita por Homero, poeta grego, a *Odisseia* é um dos textos literários mais importantes mundialmente, é o modelo narrativo que serve de inspiração não somente para a poesia épica, mas para o gênero narrativo de forma geral. Possui em sua estrutura 24 cantos ou rapsódias, divididas em três partes: Telemaquia, Apólogos e Mnesterofonia (WERNER, 2018).

Conforme Ruiz (2019), a *Odisseia* não é apenas um grande relato épico, mas é reconhecida também como uma das obras fundantes da Europa. A obra em que, provavelmente pela primeira vez, fez-se uma reflexão profunda sobre a ideia de homem ou, por outras palavras, sobre o que seria viver como um verdadeiro homem. Ainda conforme o autor, a *Odisseia* seria essa primeira ideia configuradora do ser humano tal como deveria ser a história de alguém que, por fortes motivos (profissionais no caso), teve de ausentar-se de casa e, na tentativa de voltar, foi encontrando cada vez mais obstáculos até que finalmente conseguiu regressar ao lar.

Já *Os Lusíadas* foi escrito por Luís Vaz de Camões, poeta português, em 1572, tendo como modelo as obras homéricas *Ilíada* e *Odisseia*, e a *Eneida* de Virgílio. A obra divide-se em dez partes, as quais se chamam cantos. Cada canto tem um número variável de estrofes (em média 110). O canto mais longo é o X, com 156 estrofes. As estrofes são oitavas e cada verso é constituído por dez sílabas métricas; na sua maioria, os versos são heroicos (acentuados nas sextas e décimas sílabas). Tendo o mesmo esquema rimático em todas as estrofes, isto é, rima cruzada nos seis

primeiros versos e emparelhada nos dois últimos, ABABABCC (SARAIVA; LOPES, 1975).

### **O *propemptikon* e suas designações**

O *propemptikon* ou *propemptiká* foi desenvolvido como uma forma de escrita no período de Alexandria, que abordava os deuses do mar, o navio e os viajantes. A tônica era um apelo dirigido aos deuses para garantir uma boa viagem e livrar os navegantes das intempéries. Começava com uma descrição do mar, por vezes caracterizado como cruel, doloroso, pouco confiável e até mesmo *immensum* (enorme) ou *vastum* (imenso), demonstrando, assim, o poder do mar e a necessidade de prédicas, bênçãos e proteção (TELATAR, 2017).

Assim, pensava-se que os deuses manifestavam sua aprovação ou desaprovação da viagem por meio de várias indicações de acordo com as crenças da época. Tanto os tripulantes como os seus parentes buscavam a ajuda dos deuses antes da partida. Por isso, a profecia referenciada e o seu resultado são os principais elementos dos *propemptiká*. Alguns poetas expressavam esses sinais já nas primeiras linhas de seus poemas (TELATAR, 2017).

Segundo Telatar (2017), o *propemptikon* não seria exatamente uma poesia, mas uma propriedade da poesia. Os elementos *propemptikás* eram usados como elementos de decoração na poesia, os primeiros indícios em outros gêneros começaram a aparecer nas linhas de Homero, desenvolveram-se continuamente ao longo do período grego, de Alexandria e do período romano. Podendo-se afirmar que tomou sua forma definitiva com a poesia de Estácio no século I e encontrou seu lugar na literatura.

Identifica-se três formas de produção de despedida: a) aquelas feitas de um superior para alguém inferior, como o professor para um aluno, cujo traço principal é o aconselhamento, aproximando-se da retórica deliberativa; b) aquelas feitas entre iguais, como dois amigos, sendo expressas nelas atitudes impulsivas e apaixonadas para com a pessoa que se vai; e c) as feitas de um inferior a um superior, como a do representante de uma cidade para um governador que parte para outra cidade, sendo essa produção repleta de encômios. Apesar da distinção entre elogios e aconselhamentos entre os poemas de despedida, os três tipos são carregados de um tom mais afetivo (CARVALHO; RIBEIRO LEITE, 2020).

A junção de certos temas é essencial para se identificar a presença do *propemptikon* em um texto, como a aparição de palavras de louvor, ternura e despedida são compostas por frases que descrevem os sentimentos de amor e saudade. Existe ainda um terceiro tipo que são dirigidas aos viajantes que saíram do seu cargo, seu posto de trabalho ao fim de um mandato de sucesso, e tem como objetivo uma espécie de elogio. Também há expressões de amor caridoso, em alguns versos, por exemplo, as palavras de amor estão em primeiro plano e em outros em segundo plano (TELATAR, 2017). Em resumo, o *propemptikon* é um artifício lírico ou poema com temática de despedidas, mas que ao mesmo tempo contém elementos de louvor e gratidão (MILANOV, 2018).

### **Análise da presença do *propemptikon* na *Odisseia* e em *Os Lusíadas***

#### *Propemptikon* na *Odisseia*

De acordo com Werner (2018), na *Odisseia* é característico encontrar os lamentos acompanhados de alguma palavra de louvor. O discurso de boa viagem/despedida é geralmente voltado para o herói, Ulisses; o vocativo é sempre acompanhado de um elogio e, frequentemente, com algum tipo de comparação ou metáfora, portanto, é sempre uma tônica chorosa, mas com apelos esperançosos, como podemos observar nos trechos selecionados a seguir:

    Todos os que conseguiram fugir da precípita Morte  
    Já se encontravam na pátria, da guerra e **dor mar, enfim, salvos**  
    menos um só, que, da esposa **saudoso e do dia da volta,**  
    a venerada Calipso detinha na côncava gruta  
    (HOMERO, 2015, p.29, grifo nosso)

Hermes — já que estás habituado a servir-me nas minhas mensagens —  
    dize a Calipso, de tranças bem-feitas, nosso propósito  
    irrevogável de à pátria o divino **Odisseu voltar logo**  
    (HOMERO, 2015, p.100, grifo nosso)

    Dentro da gruta não foi encontrar Odisseu de ala grande,  
    que, como sempre, a chorar, se encontrava sentado na praia  
    A alma desfeita em **suspiros sentidos, e prantos, e dores.**  
    **Lágrimas, pois, a verter, contemplava o infecundo oceano.**  
    (HOMERO, 2015, p.101, grifo nosso)

    Todos os seus companheiros **valentes** aí pereceram,  
    só ele aqui veio ter, pelas ondas e ventos jogados.  
    **Dei-lhe hospital, agasalho e o provi de alimento,** mais anda:  
    fiz-lhe a promessa de eterno **torná-lo e das cãs sempre livre**  
    (HOMERO, 2015, p.103, grifo nosso)

Outro momento ilustrativo é quando Calipso acolhe Odisseu em sua gruta oferecendo-lhe hospedagem e tratamento. Apaixonada pelo herói pretendia livrá-lo da velhice e da morte, porém Odisseu se recusava a permanecer longe de sua pátria e família. Pela interseção de Atena, Zeus mandou Hermes ordenar à Calipso que libertasse Ulisses. Nos trechos abaixo, que retrata a construção da balsa e a partida de Odisseu, as características do *propemptikón* se tornam mais evidentes:

Pano de linho lhe trouxe, entretanto, a divina Calipso,  
para que a vela apresentasse. Com arte soube cortá-la,  
nela prendendo, por fim, as adriças, escotas e braços.  
Com alavanca a jangada arrastou para as **ondas sagradas**.  
No quarto dia o trabalho ficou concluído a contento,  
e no seguinte a divina Calipso mandou que fosse  
da ilha, depois de banhar e prover de vestidos e odores.  
Pôs na jangada dois odres, um de água, bem grande, e um de vinho  
de cor escura. Num saco de couro depôs, de igual modo,  
muitos manjares de fino sabor e variada feitura  
Fez que soprasse em seguida, um **bom vento propício e agradável**,  
ao qual as velas do **divo Odisseu satisfeito desfralda**.  
(HOMERO, 2015, p.106, grifo nosso)

No trecho acima encontra-se os elementos do *propemptikón*, visto que Ulisses é quem parte, Calipso quem se despede, unidos por uma relação de consideração e amizade, que se formou no período que Odisseu passou na ilha. A praia da ilha de Calipso forma o cenário perfeito para a despedida. Percebe-se que a ninfa não se despede com palavras, mas com atos: forneceu comida, bebida e “um bom vento” para o herói.

#### Propemptikón em *Os Lusíadas*

Imaginal tamanhas aventuras  
que Eristeu a Alcides inventava  
O leão Cleoneu, harpias duras,  
o porco de Erimanto, a Hidra brava  
descer enfim as sombras vãs e escuras  
Onde os campos de Dite a Estige lava:  
**Porque o maior perigo o mar afronta**  
**Por vós, ó Rei, o Espírito e a carne é pronta**  
(CAMÕES, 1995, p.133, grifo nosso)

O quarto canto de *Os Lusíadas*, onde se dá o *propemptikon*, trata da continuação da narrativa que Vasco da Gama faz ao rei de Melinde. A partir da estrofe 70, ele conta que o rei D. Manuel tem um sonho acerca de dois rios Indus simbolizados em homens velhos. O rei acorda e afirma que era um aviso dos céus a favor dos portugueses e que chegará a hora de desbravar a rota das Índias. Assim, D. Manuel

convoca Vasco da Gama para esta missão. Os trechos abaixo tratam da partida dos lusitanos, nos quais se presencia a temática das despedidas:

A gente da cidade aquele dia  
(Uns por amigos, outros por parentes.  
Outros por ver somente) concorria,  
**saudosos** na vista e descontentes  
E nós coa virtuosa companhia,  
De mil religiosos diligentes,  
em **procissão solene à Deus orando**  
para os Batéis viemos caminhando”  
(CAMÕES, 1995, p.135, grifo nosso)

Nestas e outras palavras que diziam  
**De amor e piedosa** humanidade  
Os velhos e os meninos conseguiam  
Em que menos esforço põe a idade  
Os montes de mais perto respondiam  
Quase movidos de alta piedade  
A branca areia as **lágrimas** banhavam  
**e a multidão com elas se igualavam”**  
(CAMÕES, 1995, p.136, grifo nosso)

Mas um velho d’aspeito venerando  
que ficava na praia entre a gente  
posto em nós os olhos, meneando  
Três vezes a cabeça **descontente**  
A voz pesada um pouco alevantando  
Que nós no **mar ouvimos claramente**  
Cum saber só de experiências feito  
Tais palavras tirou do experto peito  
(CAMÕES, 1995, p.136, grifo nosso)

— **Ó glória de mandar!** Ó vã cobiça  
Desta vaidade a quem chamamos fama!  
Ó Fraudulento gosto, que se atiça  
C’uma aura popular, que honra se chama!  
Que castigo tamanho e que justiça  
**Fazes no peito vão que muito te ama!**  
**Que mortes, que perigos, que tormentas,**  
Que crueldades neles experimentais!  
(CAMÕES, 1995, p.136, grifo nosso)

Prestes a partir, esposas, filhos, pais e amigos dos marinheiros se aglomeram na praia do Restelo para dar adeus, envoltos em muitas lágrimas e lamentos, além dos perigos que aguardavam aqueles que partiam e poderiam não voltar, como os tripulantes da primeira viagem às Índias. Assim como na *Odísseia* a praia se torna cenário da despedida, mas desta vez há mais pessoas se despedindo, na obra de Camões uma tripulação inteira está partindo, Vasco da Gama e seus homens, e o sangue português é o fator comum entre todos.

Além dessas similaridades entre as obras, textos com a temática de viagens marítimas possuem outros assuntos comuns, segundo Achcar (1999), os perigos e as inconveniências da viagem, os perigos do lugar de destino, considerações sobre os motivos da viagem, a quebra da fé implicada na viagem, entre outros. Por conseguinte, de acordo com o autor, em alguns casos o *propemptikon* vem acompanhado de outra temática chamada de *Skhetliasmos*.

Como no discurso do Velho do Restelo, no quarto canto de *Os Lusíadas*, Camões dá a palavra aos que se opunham ao projeto expansionista, que possuíam uma mentalidade feudal oposta às navegações, que configuravam os interesses da burguesia e da monarquia. Sua voz “pesada”, ouvida até nos navios, tentará convencer os tripulantes dos perigos daquela aventura, e convencê-los a desistir, um *Skhetliasmos* claro nesse discurso.

Já na *Odisseia*, o *Skhetliasmos* se faz presente ainda no canto quinto, estrofes antes da partida de Ulisses, no qual Calipso tenta convencê-lo a ficar na gruta, como mostra o trecho abaixo:

Filho de Laertes, de origem divina, **Odisseu engenhoso**,  
é então, verdade que queres voltar para a pátria querida,  
sem mais delongas? Pois parte feliz, apesar do que sinto.  
Mas se pudesse saber o que o **Fado** tem reservado  
de **sofrimentos, primeiro que alcances a terra nativa**,  
escolherias comigo ficar e guardar esta casa,  
como tornar-te imortal, apesar da saudade que sentes  
Longe da esposa, por causa de quem te contínuo suspiras.  
(HOMERO, 2015, p.29, grifo nosso)

Considerando esses aspectos ilustrativos, é possível observar com clareza o paralelo entre a *Odisseia* e *Os Lusíadas*, não somente pela forma do gênero épico, mas também em seu conteúdo, mesmo tratando-se de contextos históricos e narrativos extremamente diferentes, além das distâncias temporal e geográfica amplas, esses textos podem ser considerados próximos, no que tange a presença do *propemptikon*.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que o artifício temático *propemptikon*, no geral, é uma composição que expressa o desejo por uma viagem próspera para um amigo ou amante que parte.

Permeado por escolhas lexicais que expressam zelo, saudade, angústia, luto, mas também amor, esperança e bravura, essa união nada mais é que um louvor não somente aos deuses, mas aos protagonistas. Visto que se trata de uma narrativa épica que conta a história de dois heróis exemplares, esses tidos como imagem e semelhança do seu povo, carecem de ser louvados, enaltecidos e que se emitam desejos de proteção.

Assim, o *propemptikon* não possui nessas obras somente o caráter de despedida, mas é usado como artifício para projetar sentimentos de amor e dedicação ao herói, bem como o estabelecimento da figura arquetípica que possui atributos para enfrentar problemas de dimensão épica, que nesse caso seria o mar e suas intempéries. Logo, é possível concluir que há um paralelo entre as duas obras, evidenciado tanto pelos indícios teóricos, relatos históricos e métodos literários, quanto pelas questões estruturais do gênero épico e pelo comprovado uso do *propemptikon*.

## REFERÊNCIAS

ACHCAR, Francisco. Os Lusíadas de Camões Episódio O Velho do Restelo: opinião reacionária ou humanista? **Fovest**, 1999.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARVALHO, Luiza Helena; RIBEIRO LEITE, Leni. Como se despedir: teoria e prática epidíticanos *propemptiká* de Estácio (silv. 3.2) e Quevedo (silva quinta). **Revista Graphos**, v. 22, n.1, 2020.

FRIEDLEIN, Roger; NUNES, Marcos Machado; ZILBERMAN, Regina. **A epopeia em questão**: debates sobre a poesia épica no séc. XIX. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2019.

HOMERO, **Odisseia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.

MILANOV, Rossen. Литературният образ на Св. Никита Ремезиански (според поема XVII на Св. Павлин Нолански). **Societas Classica**, v. 10, 2018.

RUIZ, Rafael. A Odisseia de Homero e a condição humana. **Intellèctus**, v. 18, n. 1, p. 1-25, 2019.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. **História da Literatura Portuguesa**. 8. ed. Porto: Porto Editora, 1975.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 8.ed. São Paulo: Princípios, 2017.

TEIXEIRA, Maria Cláudia; OLIVEIRA, Sheila Elias de. Despedida: uma análise da designação em textos poéticos. **Revista Gatilho**, v. 8, 2019.

TELATAR, Ü. Fafo. Propemptikon ve Epibaterion Dizeleri. **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, v. 50, n. 1, 2017.

WERNER, Christian. **Memórias da Guerra de Troia**: a performance do passado épico na Odisseia de Homero. São Paulo: Annablume Editora, 2018.

Capítulo 2

**PROPOSTA DE  
SEQUÊNCIA BÁSICA:  
HISTÓRIA DE JOÃO  
GRILO**

**Maria Luiza Mari Lopes  
Patrícia Lopes Romero  
Carmen Rodrigues de Lima**

## PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA: HISTÓRIA DE JOÃO GRILO

**Maria Luiza Mari Lopes**

*Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professora no Ensino Fundamental- séries finais - na Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail:*

[luizza\\_lopes@yahoo.com.br](mailto:luizza_lopes@yahoo.com.br)

**Patrícia Lopes Romero**

*Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professora no Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail:*

[patricialopesromero@gmail.com](mailto:patricialopesromero@gmail.com)

**Carmen Rodrigues de Lima**

*Doutora em Letras – Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo. Docente no Departamento de Línguas Modernas no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Docente no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/CAPES/UEM. E-mail: [crladelagnesi@hotmail.com](mailto:crladelagnesi@hotmail.com)*

### RESUMO

O objetivo deste trabalho, voltado para a leitura do texto literário, é apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II. Esta proposta é fruto de um trabalho, de cunho avaliativo, apresentado na disciplina de *Leitura do Texto Literário*, ofertada pelo Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, em 2018, com o objetivo de formar discentes proficientes na leitura de textos literários. Por meio da proposta apresentada, buscou-se promover discussões e reflexões sobre a temática da “mentira”, mostrando como ela se apresenta no cenário contemporâneo e, ainda, como pode interferir na formação e no caráter humano. Para a elaboração dessa proposta de intervenção didática, foram utilizados os estudos de Cosson (2014), cuja perspectiva é promover a leitura e o letramento literário por meio de sequências didáticas: a básica e a expandida. Por se tratar de uma turma de Ensino Fundamental, seguindo a sugestão do autor, optou-se pela elaboração da sequência básica que apresenta um planejamento dividido em quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Estão atreladas, a essa prática de sequência básica, as

modalidades da língua: a leitura, a oralidade e a escrita, fundamentais para o trabalho com a leitura literária. Espera-se que os resultados dessa proposta prática de leitura do texto literário proporcionem uma formação mais humanizadora, uma vez que são contemplados momentos de introspecção, reflexão, discussão, ampliação de horizontes, criatividade, sendo todos esses, aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais participativa e menos desigual, que experimenta, na linguagem literária, uma forma de aproximar os humanos uns aos outros, tornando-os cidadãos mais críticos e felizes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto literário. Leitura. Sequência Básica. Formação humanizadora.

## **ABSTRACT**

The objective of this work, aimed at reading the literary text, is to present a proposal for pedagogical intervention for students in the sixth year of Elementary School II. This proposal is the result of work, of an evaluative nature, presented in the discipline of Reading Literary Text, offered by the Professional Master's in Letters, from the State University of Maringá, in 2018, with the objective of training students proficient in reading literary texts. Through the proposal presented, we sought to promote discussions and reflections on the theme of "lying", showing how it presents itself in the contemporary scenario and, also, how it can interfere in the formation and human character. For the elaboration of this didactic intervention proposal, the studies of Cosson (2014) were used, whose perspective is to promote reading and literary literacy through didactic sequences: the basic and the expanded. As it is an elementary school class, following the author's suggestion, it was decided to elaborate the basic sequence that presents a planning divided into four stages: motivation, introduction, reading and interpretation. Linked to this basic sequence practice are the modalities of the language: reading, orality and writing, which are fundamental for working with literary reading. It is expected that the results of this practical proposal of reading the literary text provide a more humanizing formation, since moments of introspection, reflection, discussion, broadening of horizons, creativity are contemplated, all of which are fundamental aspects for the construction of a more participatory and less unequal society, which experiences, in literary language, a way of bringing humans closer to each other, making them more critical and happy citizens.

**KEYWORDS:** Literary text. Reading. Basic Sequence. Humanizing formation.

## **1 INTRODUÇÃO**

As práticas de aula de literatura adotadas nas salas de aula nem sempre proporcionaram o interesse e o prazer dos alunos pela leitura do texto literário. Pensando nos modelos de práticas que eram adotadas pela maioria dos professores desta área, Cosson (2014 b) realizou pesquisas ao longo de sua vida sobre os paradigmas do ensino de literatura, os modelos de ensino da leitura literária que estavam sendo propostos para os professores e para a escola, como o seu ensino para a escola básica.

Baseado nisso, ele fez uma cartografia desses paradigmas, identificando como eles funcionavam e como devem ser as atividades em sala de aula. Enfim, sua preocupação era com todos os elementos que compõem um modelo de ensino e conceito de literatura.

Para promover a prática da leitura literária na escola, formar estudantes leitores, fazer com que os discentes compreendam o que leem, o pesquisador Cosson (2014b) chegou a conclusão que ela precisa ser aprendida, ensinada e sistematizada pelo professor, ou seja, ninguém aprende ser leitor ou se aprende sozinho, precisa passar por um processo formativo.

Todo aprendizado cultural precisa ser ensinado, uma vez que não nascemos naturalmente leitores, e muito menos de leitura literária. Nessas reflexões, Cosson (2014b) concluiu que a leitura precisa ser ensinada por práticas metodológicas, principalmente a literária e é na escola, nas aulas de Literatura, que ela consiste em ser ensinada.

A escola não pode se esquivar do seu papel de ensinar a ler, e a ler literatura, sendo o compromisso básico de a escola ensinar a ler em todas as disciplinas, pois todas trabalham com a leitura de textos (História, Geografia, Matemática, mesmo que sejam números, precisam ser ensinados como devem ser lidos). A leitura não é uma questão só para a disciplina de Língua Portuguesa, ler é o trabalho da escola, sempre de forma sistematizada.

De acordo com Cosson (2014 b), o processo de formação do leitor é gradativo, o aluno precisa de instrução e orientação, ser ensinado a ler desde os primeiros anos de escolarização. Para se constituir como leitor é preciso passar pelo processo da leitura.

Devido às experiências que realizou com seus estudantes sobre letramento literário, Cosson (2014b) organizou o livro *Letramento Literário: teoria e prática*, porque os resultados foram muito satisfatórios.

Essa obra divulga e compartilha com todos os aspectos metodológicos, que trabalham com leitura, principalmente a literária.

Estaremos apresentando uma Sequência Básica, ou seja, o roteiro de estratégias proposto por Cosson (2014b) com as quatro etapas principais: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, uma vez que as orientações propostas são os resultados de trabalhos didáticos concretos, com resultados muito

positivos e surpreendentes nos aspectos do letramento literário, que foram desenvolvidos com os seus discentes.

A escolha da proposta de trabalho de letramento literário é para o sexto ano, com a obra História de João Grilo, copilada por Théo Brandão. Essa atividade de leitura literária se deu devido à temática “mentira” que é um comportamento muito corriqueiro na faixa etária dos estudantes do sexto ano e também por abranger várias discussões acerca da temática.

São planejadas seis (6) horas-aulas para desenvolver todo o trabalho, finalizando com a produção escrita de um conto literário e a sua exposição em varal para toda a comunidade escolar, trazendo como prova viva de que a escola ainda não perdeu a função e a missão de formar leitores de textos literários e garantir o letramento literário de seus estudantes como também futuros professores, pois aluno bem formado hoje no campo da leitura literária é um formador de muitos outros leitores de textos literários amanhã.

## **2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA**

Vivemos preocupados em resgatar a leitura literária na escola da contemporaneidade, para que se possa de fato contribuir com o processo de letramento literário, sendo esse tão importante para a humanização de nossos alunos enquanto pessoas que são.

Não podemos nos esquecer de que, segundo Cosson (2014, p. 120) o letramento literário é a leitura escolarizada, é na escola que a leitura literária “[...] passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, [...] construindo um lugar para si mesmo, um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores”.

Verificamos partir dessa apresentação de Cosson (2014b) que a leitura Literária um processo, mas ela está se tornando cada vez mais distante de ser alcançada devido à enxurrada de textos, que são oferecidos no cotidiano da sala de aula, nos livros didáticos, que não abordam a leitura literária como prática de leitura efetiva.

Isso também é em decorrência dos textos dos livros didáticos, por estarem permeados de diversidade dos gêneros textuais sem objetivo do letramento literário, como coloca Cosson (2014a) “os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, pôsteres publicitários, bulas de remédios e textos jornalísticos que são esmagadora maioria [...]”. Percebe-se que há muita leitura sim, mas não a leitura literária, aquela que garante o letramento literário, uma vez que ela deve se iniciar desde os primeiros contatos com a leitura de textos.

Para proporcionar esse letramento literário com função humanizadora, Cosson (2014b) apresenta a proposta da sequência básica, sendo essa composta por quatro passos: (1) motivação; (2) introdução; (3) leitura; (4) interpretação.

Esses passos propostos pelo autor serão aplicados em turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Para a aplicação serão utilizadas seis horas-aula, divididas de acordo com o Quadro 1.

**Quadro 1 – Etapas de aplicação**

AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	AULA 6
-Motivação: 20 minutos	-Leitura ( texto 1)	- Interpretação	-Motivação e Introdução	-Interpretação	-Trabalho Final
-Introdução: 30 minutos	-Intervalos 1 e 2  50 minutos	50 minutos	10 min  -Leitura (texto 2) -Intervalo 3 ( Mitomania)  40 minutos	50 minutos	50 minutos

Fonte: Organizado pelas autoras, 2018.

### 2.1 **Motivação**

Segundo Cosson (2014b), a motivação destina-se a preparar o estudante a ser mais receptivo à leitura do texto literário, dando voz a ambos. Podendo dar mais subsídios ao ligar o conhecimento prévio do discente ao tema gerador. Portanto, a motivação influencia o leitor, porém não aprisionará a um só sentido.

De acordo com Cosson (p. 54, 2016 b), “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”, ou seja, essa preparação inicial vai estabelecer mecanismos condutores para a ampliação dos conhecimentos prévios e inferenciais, a fim de obter, posteriormente, apropriação do nível interpretativo da obra.

Assim, pensamos para esta etapa uma atividade lúdica, o jogo Detetive, que trabalha com a temática “mentira”. Esse jogo consiste em mais um jogo de baralho, no qual utilizamos as cartas “Rei de Copas” (Detetive/policial), “Ás de Copas” (Assassino) e as demais cartas enumeradas de 1 a 10 (Vítimas). Abaixo conheceremos o “Jogo do Detetive” (Texto 1).

#### **Texto 1: JOGO DO DETETIVE**

Participantes: 5 ou 6 alunos

Para a etapa da motivação, pensamos trabalhar o jogo Detetive, que tem como participantes 1 (um) assassino, 1 (um) Detetive/policial e vítimas (no caso seria 3 ou 4 vítimas);

#### Objetivos:

- Persuadir e utilizar a mentira (se você for o Assassino) ou identificar a mentira e/ou gestos para prender o Assassino para vencer.

-O baralho pode ser uma ótima opção para jogos divertidos com seus amigos e familiares. Separe as cartas e vamos para a diversão. Veja alguns jogos que separamos para você:

#### **Desenvolvimento**

1. Coloque os jogadores em círculo, pode ser em volta de uma mesa bem grande.

Quanto mais pessoas, mais divertido fica o jogo.

2. Separe as cartas de acordo com a quantidade de jogadores. Identifique as cartas que serão o Detetive (Rei de Copas), Assassino (Ás de Copas) e as demais pessoas, que serão as vítimas, recebem cartas comuns de 1 a 10.

3.O objetivo do assassino é “matar” a maior quantidade de vítimas sem ser descoberto pelo detetive. Para “matar” o jogador, o assassino deve dar uma leve piscadela de olho. Assim que a vítima perceber o movimento ela deve mostrar sua carta e dizer: “morri”.

4.O objetivo do detetive é parar o assassino o mais rápido possível, por isso ele precisa estar atento a todos os movimentos do jogo. Assim que ele descobrir o assassino deve dar voz de prisão.

5.O jogo acaba de duas formas. A primeira: se o assassino matar todos os jogadores sem ser descoberto pelo detetive. A segunda: o detetive identifica o assassino e lhe dá voz de prisão. O detetive poderá fazer questionamentos sobre as “mortes” para tentar prender o Assassino (questionamentos aleatórios).

Para o nosso trabalho em sala de aula, pensamos separar os estudantes em grupos de cinco (5) alunos, sendo um Detetive, um Assassino e três vítimas. O objetivo do jogo nesse trabalho é despertar raciocínio crítico, a fim de identificar as características de um mentiroso, tanto para o Detetive ganhar a partida, quanto para o Assassino, pois deverá blefar muito bem.

Com isso, os estudantes perceberão que os mentirosos se camuflam e/ou adquire habilidades de convencer e/ou manipular as pessoas ao seu redor para atingir os objetivos traçados e desejados.

Nesse momento, os discentes já terão pré-requisitos para a leitura literária do conto História de João Grilo e conseguir externar a temática trazida pela obra.

## 2.2 **Introdução**

A segunda etapa denominada de *introdução* e considerada por Cosson (2014b) tão importante quanto à motivação, apesar de ser breve e simples, assim como a

anterior. Pois ela deve trazer a biografia básica do autor, que tenha relevância para o texto e também outros dados como a apresentação da obra, contextualização do gênero discursivo (quando relevante).

De acordo com Cosson (p.61, 2014b), a *introdução* tem a função de “apenas permitir que o aluno receba de maneira positiva”, ou seja, a introdução é um caminho para que o estudante se desarme de quaisquer receios frente ao texto a ser recebido.

Desse modo, para a introdução do conto História de João Grilo, apresentamos dois textos audiovisuais que explanam, resumidamente, sobre os Contos Populares, sua importância para a literatura e manutenção da história e cultura de um povo (figura 1), e, o outro, sobre o compilador da obra Théo Brandão, que retrata o museu que recebe seu nome, no qual apresenta as pesquisas que o médico, antropologista, professor, escritor, ensaísta, folclorista reuniu durante a vida, valorizando a história e cultura de Alagoas (figura 2).

Figura 1 - Informações sobre contos populares.



(Pgm 102 Brasil que conta, contos populares do Brasil, <<https://www.youtube.com/watch?v=ArzopHj0gd4>> Acessado em out. 2018)

Figura 2 - Biografia de Théo Brandão.



(Museu Théo Brandão - Alagoas dia-a-dia. Endereço Eletrônico: <[https://www.youtube.com/watch?v=KDUL\\_pVy2FE](https://www.youtube.com/watch?v=KDUL_pVy2FE)>. Acesso em out. 2018.)

Escolhemos os textos audiovisuais, nesse momento, pois despertam a atenção dos estudantes para se apropriarem das informações e conhecimentos relevantes para a leitura do texto verbal História de João Grilo.

### 2.3 *Leitura*

A terceira etapa do letramento literário proposta por Cosson (2014b) é a leitura. Este processo exige o acompanhamento por parte do professor, pois apresenta um objetivo. Caso o texto seja curto, ler na sala, e se for extenso, leitura extraclasse.

Conforme Cosson (2014b), a *leitura base* e os *intervalos* são ligados pelo tema gerador, que conduzirá a apropriação dos conhecimentos, por meio de breves aproximações.

Os intervalos, segundo Cosson (p.63, 2014b), são “a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior”, ou seja, qualquer texto que tenha ligação com o tema gerador ou eixo gerador, que acrescente significação e compreensão ao texto base, utilizado durante as pausas da leitura, são considerados intervalos.

Ainda de acordo com o Cosson (p.64, 2014b), o intervalo “se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo”, ou seja, ele pode ser um elemento chave para acompanhar o processo de letramento literário dos estudantes durante a leitura do texto base.

Assim, a leitura do texto História de João Grilo terá as seguintes etapas: apresentação do título do conto para levantamento das hipóteses sobre o que é trabalhado no texto (antecipação); leitura silenciosa e leitura coletiva (decifração), com inserção de dois intervalos.

Foi pensado trabalhar primeiramente com o título História de João Grilo para verificar se os estudantes têm conhecimentos sobre a personagem principal ou se imaginam algo que possa ter relação com a história ou se aproximar do conto narrado.

Apresentaremos a seguir o conto popular “História de João Grilo” (texto 2).

## Texto 2: História de João Grilo

Era uma vez um moço muito preguiçoso, por nome João Grilo, casado de novo, mas não queria trabalhar. A mulher apertou com ele, que precisava ganhar mais, pois eles viviam de alugar o pasto para os tropeiros, naquele tempo, a vintém por cabeça, ché! o que dava?

João Grilo pensou, pensou e falou:

— Vou ser adivinhador!

Pegou três cavalos, dos melhores, que estavam de pouso, levou para o meio do matão e escondeu bem.

Os tropeiros, no outro dia, procuraram que procuraram, nada de encontrarem os cavalos. João Grilo propôs a eles adivinhar onde estavam os cavalos. Aceitaram. Arranjou um pouco de cinza e traçou, traçou no terreiro, fez umas historiadadas e disse:

— Estão em tal e tal lugar, uma picada às direitas da estrada larga, no matão. Os tropeiros voltaram contentes com os cavalos e deram uma boa gratificação a João Grilo.

Ele foi se mostrar à mulher:

— Eu não disse que arranjava o dinheiro?

Depois mandou escrever um letreiro em cima da porta de sua casa: João Grilo, adivinhador.

Foram contar para o rei. O rei mandou buscar tal para o palácio e fazer a ele umas perguntas.

Se não respondesse, a cabeça dele voava pelos ares.

Fechou uma porca num quarto e mandou que ele adivinhasse. João Grilo se viu perdido, coçou a cabeça e falou:

O nosso homem lida que lida, viu que não podia adivinhar e respondeu:

— João Grilo está perdido!

O rei gostou.

— Agora é que a porca torce o rabo.

— Me diga, então, o que é que eu tenho na mão?

Depois, sua majestade mandou encher de fezes uma tigela (com perdão da palavra!) e pôr na mesa no meio de outros pratos. Perguntou o que era.

João Grilo nada de adivinhar. Só pôde mesmo dizer:

— Bem, minha mãe me dizia que as minhas adivinhações iam dar em fezes! Foi perdoado e saiu muito contente.

(Brandão, Théo. Seis contos populares do Brasil. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Folclore; Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 1982, p.59).

Em seguida, a leitura silenciosa contribui para a apropriação de vocabulário, para a concentração e para diagnosticar se o aluno tem alguma dificuldade de compreensão.

Posteriormente, faremos a leitura coletiva para que os estudantes se aprofundem e façam a síntese de todas as etapas trabalhadas até aqui. É nesse momento que a leitura fará sentido para muitos alunos, pois ela ganha ritmo, entonação.

Durante a leitura coletiva será feito o primeiro intervalo, quando chegar à expressão “João Grilo, adivinhador” que aparece na narrativa no momento que é colocada no letreiro em cima da porta da casa da personagem principal.

Esse intervalo consistirá em apresentação do fragmento inicial do filme “O Mentiroso” de 1996 (Figura 3), que retrata o momento em que um garoto foi questionado durante a aula sobre a profissão do pai e ele respondeu que o pai é um “mentiroso”. A professora insiste no questionamento, que faz o menino explicar que o pai “usa termo, vai ao tribunal e fala com o juiz”, ou seja, é um advogado, que usa a mentira como material de trabalho.

FIGURA 3 - Filme: O mentiroso.



(Filme O Mentiroso, 1996. Disponível em: <<https://youtu.be/jCl-Y-ByfEA>>. Acesso em out. 2018)

Também faremos questionamentos com objetivo de verificar se os estudantes conseguem fazer a ponte entre o texto base e o fragmento do filme, ou seja, se compreendem a temática geradora dos dois textos.

Retornar ao texto principal, com a leitura coletiva até o ponto do segundo intervalo, que acontecerá após a expressão “o rei gostou”.

Nesse intervalo, faremos questionamentos orais sobre se eles já leram ou ouviram ou viram alguma história e/ou fato com a mesma temática tratada nos textos anteriores. Aproveitar-se-á as informações, conhecimentos prévios e inferências para agregar e enriquecer as discussões sobre a temática.

Em seguida, finalizar a leitura do texto principal, fazendo uma análise oral do que conseguem externar de forma global sobre este e os demais textos literários já trabalhados.

Além desse texto base, trabalhamos também outro texto literário que tem a mesma temática, “a mentira”. Esse texto é uma das versões da fábula “O Pastor e o Lobo” de Esopo, que também retrata a temática geradora “mentira”, porém sob outra visão, pois a personagem principal deste texto literário não visava benefício financeiro, e sim a presença de outras pessoas, devido a sua solidão na rotina de trabalho.

Para preparar a leitura desse texto, utilizamos a linguagem não verbal, ou seja, apresentação de imagens de elementos que se fazem presentes no texto literário, a fábula, para a decifração e antecipação da obra a ser trabalhada, ativando os conhecimentos prévios sobre quem os personagens que estarão neste contexto e sobre que tema ele externa nas inferências realizadas.

Essa fábula de Esopo trata de um problema muito comum nos dias atuais, a mania de mentir para tirar proveito de alguma coisa, refletindo com os alunos que ela é uma problemática muito presente em nossa sociedade atualmente. Debater que se ela não for trabalhada e tratada pode trazer sérios problemas ao ser humano que a pratica sem moderação.

Apresentaremos a fábula “O Pastor e o Lobo” (texto 3):

Texto 3: O Pastor e o Lobo



Um pastor costumava levar seu rebanho para bem longe da aldeia. Fazia então uma brincadeira de mau gosto:

– Socorro! Socorro! – gritava. Os lobos estão atacando os meus carneiros!

As pessoas largavam o que estavam fazendo e corriam para ajudá-lo.

O pastor torcia-se de rir, pois não havia lobo algum.

Um dia apareceram lobos de verdade. Enquanto eles devastavam o rebanho, o pastor, horrorizado, gritava:

– Socorro! Socorro! Corram, senão vão chegar tarde!

As pessoas pouco se incomodaram. Pensavam que o gozador estava fazendo mais uma das suas.

E assim, ele perdeu todos os seus carneiros.

Triste, disse ele com seus botões:

– Os mentirosos só ganham uma coisa: não serem acreditados nem quando dizem a verdade.

(GÄRTNER, Hans; ZWARGER, Lisbeth (Comp.). *12 fábulas de Esopo*. Tradução Fernanda Lopes de Almeida. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 2003.)

O trabalho com a fábula também será interrompido por um intervalo no momento em que traz o seguinte trecho: “O pastor torcia-se de rir, pois não havia lobo algum”. O intervalo a ser inserido aqui será o texto científico “Mitomania: saiba o que é a doença da mentira patológica”. Apresentar o texto em slides para prender mais a atenção e participação da turma ao seu conteúdo. Fazer a leitura oral de cada parágrafo para uma análise dos aspectos apresentados sobre o problema da mentira

por aquelas pessoas que fazem essa prática uma constante, ou seja, uma doença chamada Mitomania.

Apresentaremos a seguir o texto 4 sobre Mitomania.

Texto 4: Mitomania: saiba o que é a doença da mentira patológica

Quem nunca contou uma mentirinha que atire a primeira pedra. Seja aquele elogio não tão sincero, ou esquecer a data do aniversário de casamento e dizer que, na verdade, não tinha esquecido, mas estava preparando uma surpresa.

Mentir uma vez ou outra faz parte do comportamento humano, é normal e todos nós fazemos, em maior ou menor grau. O problema surge quando a pessoa mente com frequência e entra num ciclo em que as falsas histórias acabam se tornando um estilo de vida. Mentir compulsivamente é uma doença conhecida como mitomania.

“A mitomania, também conhecida como mentira patológica e pseudologia fantástica, é a tendência duradoura e incontrolável para a mentira”, explica o psiquiatra e Coordenador da Equipe de Transtornos Psicóticos do AME Psiquiatria, Deyvis Rocha. O mitômano é aquela pessoa que mente compulsivamente, sejam pequenas mentiras “inofensivas” até histórias mirabolantes extremamente detalhadas.

De acordo com o especialista, a mitomania também é um sintoma associado ao transtorno factício, quando o paciente produz intencionalmente sintomas físicos ou mentais de alguma doença. “Esses casos vão desde pessoas que fingem ter um surto psicótico ou sofrer de amnésia, até indivíduos que simulam vários sintomas e sinais de doenças físicas, fabricam resultados de exames, falsificam prontuários médicos para indicar uma anormalidade inexistente”.

[...]

(Disponível em: MEDICINA, Associação Paulista para o Desenvolvimento da - SPDM. **Mitomania: saiba o que é a doença da mentira patológica**. Disponível no Endereço Eletrônico: <<https://www.spdm.org.br/saude/noticias/item/2379-mitomania-saiba-o-que-e-a-doenca-da-mentira-patologica>>. Acesso em: out. 2018).

Finalizar a leitura literária da fábula e em seguida fazer a interpretação oral e escrita.

Todos os textos aqui selecionados para a realização da etapa da leitura foram pensados como importantes instrumentos e mecanismos para despertar o interesse do leitor literário, perpassando por todos os níveis de leitura, promovendo o interesse

e reflexões deste leitor sobre a temática, e ao final, que atinja o objetivo principal, promover o letramento literário. Dessa forma, é possível sentir que a escola cumpre seu papel e compromisso de formar uma comunidade de leitores de textos literários.

#### **2.4 Interpretação**

A última etapa é de fundamental importância para o que Cosson (2014b) elaborou para a promoção do letramento literário, ou seja, a interpretação, pois ela que auxiliará no sentido do texto por meio de inferências. Para isso ele propõe que se divida essa última etapa em dois momentos, a interpretação exterior e a interior.

Esse é o processo de passo a passo para a apreensão do todo da obra, que permeia a decifração de cada palavra, linha, parágrafo até que culmina no “encontro do leitor com a obra” (p. 65, 2014b). Ele é de caráter individual e é o centro subsídios para a apreensão do sentido global da obra.

Aquela é a materialização externa de todo um processo realizado anteriormente, desde a motivação até a leitura compartilhada. Esse processo consiste na ampliação dos sentidos, significados abstraídos durante a interpretação interna.

Essa ampliação dos sentidos deve ser registrada de alguma maneira, para que os alunos externem aspectos, que tenham coerência e relevância com a obra, demonstrando suas habilidades e capacidades interpretativas.

Enfim, é na interpretação externa que se constrói uma comunidade de leitores, uma vez que eles ganham consciência de que são pertencentes a essa coletividade.

Nessa etapa, propomo-nos a trabalhar com os dois momentos, abordando questões de compreensão explícita e implícita, inferências, efeitos de sentidos, comparações de aspectos como elementos da narrativa entre dois ou mais textos.

Grande parte das questões é de compreensão explícita para ajudar o estudante a apropriar-se da leitura, por meio da interpretação interna. Assim, ao buscar individualmente as respostas das questões, o aluno faz uma nova incursão ao texto, contribuindo para a apreensão dos sentidos presentes na obra.

As questões de compreensão implícita são mais complexas e de menor número por exigirem análises e reflexões mais aprofundadas sobre aspectos, que não são evidenciados, mas que são extremamente importantes para a formação do leitor crítico e reflexivo, que podem ser compartilhados coletivamente.

As atividades interpretativas são relacionadas aos textos trabalhados nessa prática pedagógica, tendo como foco o texto base, que é História de João Grilo. Todas as atividades são sistematizadas, culminam para o processo de leitura, tendo como princípio e fim, o letramento literário.

### **2.5 Trabalho Final**

Cosson (2014) argumenta que o trabalho final ou registro deve externar a reflexão daquilo, que os estudantes compreenderam da obra lida de uma maneira explícita, permitindo o dialogismo entre os leitores da comunidade escolar, bem como promover o letramento literário.

Como trabalho final, propomos que os discentes façam um conto com a temática “A mentira”, utilizando os elementos da narrativa, de acordo com os estudos realizados. A produção final do conto será compartilhada com a comunidade escolar por meio de um varal de contos.

Dessa forma, a escola cumpre o seu compromisso de formar uma comunidade de leitores reais, proporciona o letramento literário, ajuda os alunos valorizarem a literatura como criação artística e formam leitores.

Para fazer essa divulgação, pediremos que os discentes digitem os textos e coloquem pseudônimos e/ou deixem anônimos, façam suas ilustrações, com o objetivo de fluir a criatividade e ousadia na composição textual, sentimento de autoria, sendo observada a coerência à temática e a estrutura do gênero.

## **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O conto popular História de João Grilo trabalha com a questão da mentira, ao mesmo tempo, que traz à tona a questão do senso comum, de que a mentira em determinadas ocasiões se torna benéfica e necessária, porém essa certa ingenuidade, pode colocar esses sujeitos em situações perigosas, e, em alguns casos, em risco iminente de morte.

Os demais textos vão dialogar com o texto principal por meio da temática “mentira”, porém trazendo outras relações interpretativas e conceituais, sendo que um

aborda a ótica da criança sobre o que é ser mentiroso no convívio social, o outro aborda as consequências de contar mentiras e o texto de cunho científico discute que a mentira pode ser uma patologia, que prejudica a convivência social.

Para a apropriação desses conhecimentos, os estudantes devem utilizar-se dos níveis interpretativo interno e externo, que acontece antes, durante e depois da leitura dos textos literários e outros. Por meio desse processo de leitura e interpretação, os alunos conseguirão sintetizar os sentidos trazidos pelos textos e chegar ao letramento literário.

Assim, conforme Cosson (2014b), se promovermos um encontro do leitor com a obra, uma leitura responsiva e uma prática interpretativa, você está promovendo um letramento literário.

Portanto, a proposta pedagógica que planejamos, tem como intuito discutir questões sociais inerentes aos nossos estudantes e o meio que os cerca, assim como criar o hábito da leitura literária e torná-los proficientes e capazes de desvendar o mundo da linguagem.

Outro aspecto que está atrelado a esta prática de sequência básica, são as modalidades da língua, que estão todas presentes: a leitura, a oralidade e a escrita, além do raciocínio lógico linguístico, fundamental para o trabalho com a leitura literária.

Somente a prática da leitura literária atrelada a todos estes eixos pode promover o letramento literário de professores e dos alunos, estabelecendo-se um elo efetivo com a literatura. A escola sempre será a instituição que encabeçará a formação de leitores críticos reais e autônomos, capazes de apropriar-se de textos e construir sentidos aos textos literários, que são apresentados, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, promovendo a humanização destes.

Concluimos que o gosto pela leitura literária não se dá por imposição e em curto prazo, mas por meio da sua construção gradativa no ambiente escolar, pelo ensino contínuo e interação com a literatura como criação artística e formação humana.

A busca pelo letramento literário por meio da leitura literária é um processo árduo e não deve ser idealizado apenas pelo professor da turma, mas pelos discentes, pais e toda comunidade escolar.

A nossa proposta de trabalho com o sexto ano é ousada e acontece em mão dupla, ou seja, o letramento literário é um projeto de todos, que estão no ambiente escolar e diretamente ligados com a formação humana, pois proporciona

momentos de introspecção, reflexão, discussão, ampliação de horizontes, criatividade, sendo todos esses aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade que experimente a linguagem literária para aproximar os humanos uns aos outros, formando-se seres verdadeiros, críticos e felizes, que se preocupam com o mundo cada vez melhor.

#### 4 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Téo. **Seis contos populares do Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Folclore; Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 1982, p.59.

Colégio Santo Agostinho. **Fábulas**. Disponível em: <[http://www.csj.g12.br/csjsj\\_www1/ensfun1/acontecimentos/2013/fabulas/fabulas.htm](http://www.csj.g12.br/csjsj_www1/ensfun1/acontecimentos/2013/fabulas/fabulas.htm)>. Acesso em: out. 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo, SP: Contexto, 2014 a.

----- **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2014 b.

ESOPO. **O Pastor e o Lobo**. Disponível em: <<http://convenio.cursoanglo.com.br/Download.aspx?Tipo=Download&Extranet=true&Arquivo=DA27310A-BD6E-44ED-97EE7E29D4D07997/LISTA%20DE%20EXERC%C3%8DCIOS%20N%C2%BA%2004.doc>>. Acesso em: out. 2018.

MEDICINA, Associação Paulista para o Desenvolvimento da - SPDM. **Mitomania**: saiba o que é a doença da mentira patológica. Disponível no Endereço Eletrônico: <<https://www.spdm.org.br/saude/noticias/item/2379-mitomania-saiba-o-que-e-a-doenca-da-mentira-patologica>> . Acesso em: out. 2018.

Museu Théo Brandão - **Alagoas dia-a-dia**. Endereço Eletrônico: <[https://www.youtube.com/watch?v=KDUL\\_pVy2FE](https://www.youtube.com/watch?v=KDUL_pVy2FE)>. Acesso em: out. 2018.

Pgm. **102 Brasil que conta, contos populares do Brasil**. Endereço Eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=oXtOg4UiPp0>>. Acesso em: out. 2018.

*Capítulo 3*

**A COSTURA SEMIÓTICA  
PSICANALÍTICA DO  
SUJEITO**

**Cyntia Thais Gnoatto-Sguario  
Gicelma Chacarosqui Torchi**

## A COSTURA SEMIÓTICA PSICANALÍTICA DO SUJEITO

**Cyntia Thais Gnoatto-Sguario<sup>2</sup>**

*Psicóloga clínica/psicanalista em formação, Mestre em Letras pelo PPG-Letras*

*UFGD*

**Gicelma Chacarosqui Torchi<sup>3</sup>**

*Docente (Professora associada) da UFGD-Universidade Federal da Grande*

*Dourados. Dra. em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP.*

**RESUMO:** Para compreender a identidade cultural é necessário entender a constituição do Sujeito e seu funcionamento, seu sistema psíquico e suas transformações através do tempo. Muitas são as formas e teorias que tentam analisar estes enigmas, a semiótica e a psicanálise são duas delas, que entrelaçadas são capazes de fornecer grandes progressos conceituais para o entendimento do sujeito em seu desenvolvimento. O significante lacaniano, assim como o signo semiótico peirceano só são passíveis de existir e advir ao pensamento humano a partir da cultura, ou psicanaliticamente falando, do “Outro”. Neste sentido, é a partir da costura das teorias de Yuri Lózman (1976), com os saberes de Peirce (2005) e Lacan (1985) que este trabalho se entretela e neste alinhavar, apresenta como objetivo compreender como se dá a constituição de traços da identidade do sujeito. Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica com base nas obras dos referidos autores, analisando a tríade do signo peirceano e sua equivalência na tríade do funcionamento

---

<sup>2</sup> Mestre em Letras- PPG-Letras UFGD, Pós-Graduação em Psicanálise-UNIGRAN, Graduação em Psicologia-UNIGRAN, Psicanalista em formação- Escola de Psicanálise Corpo Freudiano Núcleo Dourados. E-mail:cyntia\_thais@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutorado em Comunicação e Semiótica- PUC-SP, Mestrado em Estudos Literários- UFMS, Graduação em Licenciatura em Letras Português Literatura Brasileira-UFMS. gicelmatorchi@ufgd.edu.br

psíquico lacaniano, onde o significante se engendra e se é possível afirmar que é através desse movimento tricotômico de pensamento que o sujeito constitui seu psiquismo dentro da cultura, para desta forma podermos pensar a constituição dos traços de identidade cultural do sujeito.

**Palavras-chave:** Sujeito; Psicanálise; Semiótica.

**ABSTRACT:** To understand cultural identity, it is necessary to understand the Subject's constitution and functioning, his psychic system and his transformations over time. There are many forms and theories that try to analyze these enigmas, semiotics and psychoanalysis are two of them, which intertwined are capable of providing great conceptual advances for the understanding of the subject in its development. The Lacanian signifier, as well as the Peircean semiotic sign, are only liable to exist and come to human thought from the culture, or psychoanalytically speaking, from the "Other". In this sense, it is from the sewing of the theories of Yuri Lózman (1976), with the knowledge of Peirce (2005) and Lacan (1985) that this work is interwoven and in this basting, it aims to understand how the constitution of traits occurs of the subject's identity. To this end, we conducted a bibliographic search based on the works of the aforementioned authors, analyzing the triad of the Peircean sign and its equivalence in the triad of Lacanian psychic functioning, where the signifier is engendered and it is possible to state that it is through this trichotomous movement of thought that subject constitutes his psyche within culture, so that we can think about the constitution of the subject's cultural identity traits.

**Key words:** Subject; Psychoanalysis; Semiotic.

### **Introdução- A pedra angular: psicanálise e semiótica**

A linguagem é um mistério, pois como pode um animal evoluir a ponto de ser capaz de se comunicar e produzir significações tão peculiares para o caminhar da vida, e mais, da vida civilizatória? O Humano, animal evoluído e em evolução, tem na linguagem seu alicerce de vida. Ela é a atividade semiótica que, segundo Roman Jakobson, “seleciona e combina elementos”, ou seja (...) a Faculdade de elaborar

linguagem corresponde a capacidade de selecionar e combinar elementos cujo resultado seja uma estrutura” (MACHADO, 2003, p. 162). Assim, a estrutura da linguagem humana se dá por intermédio de códigos, que são “signos convencionais ou uma organização de caráter genérico a partir da qual é possível a constituição dos sistemas e, conseqüentemente, da linguagem” (MACHADO, 2003, p. 155).

Freud, em seus estudos iniciais na criação da psicanálise, já exprimia essa dúvida fundamental para a compreensão, ou ao menos a tentativa disso, da complexidade da subjetividade humana, ou seja, da forma como se dá a comunicação e as relações dos sujeitos através dos códigos (sistemas de signos). Numa carta a Fliess (amigo de correspondências com formação médica) de 14.01.1907, escreve que “está em busca de descobrir a fonte da moralidade, da vergonha e assim por diante”.

No decorrer de seus aproximadamente 30 anos de estudos, Freud descobre que o que está em jogo no humano é a sexualidade e que esta o diferencia dos animais irracionais em virtude de um mecanismo que opera, na evolução da espécie, com o advento da postura ereta. Esse mecanismo foi nomeado por ele de recalque. A partir da teoria da evolução das espécies a história da hominização passou a ter um sentido, sendo marcada pela linguagem. Como afirma André Bourguignon, nas palavras de Jorge,

O advento da bipedia, liberando as mãos da função locomotora e o crânio do conjunto facial, não apenas marca a primeira etapa da hominização, como também, e mais essencialmente, representa o patamar da linha de evolução (o décimo) que justamente antecede aquele do surgimento da reflexão (o décimo-primeiro), o mais complexo estrutural e funcionalmente. A bipedia é o patamar da matéria viva que antecede uma verdadeira mudança qualitativa para a matéria viva capaz de reflexão. (BOURGUIGNON, 1989 apud JORGE, 2011, p. 163).

Essa passagem para a bipedia fez com que o homem passasse a ter a capacidade de questionar e se questionar sobre as coisas, transformou o animal instintual em humano pulsional fazendo com que o seu objetivo de vida não fosse mais apenas o saciamento da fome e a reprodução. —De fato, foi a bipedia que fez do homem o primeiro animal não somente sexuado, mas ‘sexual’, e da sexualidade

um dos fundamentos da hominização. (BOURGUIGNON 1989, apud JORGE, 2011, p. 166).

Nesse ponto, o mecanismo de atração entre os animais (antes o olfato, agora a visão) fica afastado do órgão sexual em si, e assim passam a operar os primeiros mecanismos civilizatórios (moral, vergonha, etc.), pois não se pode conhecer alguém e direcionar o olhar diretamente ao órgão genital para mostrar o interesse sexual, como era na época do olfato. A partir da postura ereta torna-se necessário circular por outro mecanismo para a aproximação entre as espécies, chamado pulsão (mecanismo que movimenta o homem, diferentemente do instinto animal). O fim último de uma aproximação passa a ser não mais a simples procriação, ou o saciamento da fome, como era nos animais irracionais, mas sim uma convivência, de alguma forma, mais civilizatória, em que o humano, passa ao início da compreensão de que existe um processo de significação envolvido em todos os atos da vida para a continuidade da evolução da espécie, de geração em geração. É aí que entra a linguagem!

Neste ponto, para falar dela, a linguagem, faz-se o gancho com a teoria que proporciona o aporte teórico necessário, para sua compreensão, a semiótica. A linguagem se configura por meio de códigos e estes fazem parte da cultura, sendo então códigos culturais. “Os códigos culturais são criadores de linguagem e consequentemente de textos culturais” (MACHADO, 2003, p. 156). O ser humano, em tempo algum, poderia se sistematizar em uma organização cultural, na esfera social, sem a ação dos signos. Como afirma Ivanov (1977, apud MACHADO, 2003), os seres humanos não apenas se comunicam através dos signos, mas também são, em larga escala, controlados por eles. Desde a primeira infância, ou seja, a mais tenra idade os homens são instruídos segundo códigos culturais.

São os códigos culturais que culturalizam o mundo, ou seja, conferem ao mundo e ao homem uma estrutura de linguagem, de cultura. Assim, o signo (código cultural) é o que funda as relações humanas e para compreendê-lo melhor, faz-se necessário um retorno à teoria semiótica que pode conceituar o DNA do signo. Charles S. Peirce foi um filósofo e pioneiro no assentamento das bases da semiótica (estudo das leis gerais do signo). Na dinâmica do pensamento de Peirce:

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do

primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representamen*. “Ideia” deve aqui ser entendida num certo sentido platônico, muito comum no falar cotidiano; refiro-me àquele sentido em que dizemos que um homem pegou as ideias de um outro homem; em que, quando um homem relembra o que estava pensando anteriormente, relembra a mesma ideia, e em que, quando o homem continua a pensar a mesma coisa, digamos por um décimo de segundo, na medida em que o pensamento continua conforme consigo mesmo durante esse tempo, isto é, a ter um conteúdo similar, é a mesma ideia e não, em cada instante desse intervalo, uma nova ideia. (HARTSHORNE & WEISS, 1931/1976 *apud* PAVAN e SILVEIRA, 2009, p.3)

Para Peirce, o alvo fundamental de seu pensamento era entender como se dão as significações das experiências humanas e, assim, percebeu que são os signos que operam para criar essas significações por meio de um processo chamado semiose. É através da linguagem que a semiose acontece, seja ela linguagem verbal ou não-verbal e, para ser sujeito (pessoa, animal humano), é imprescindível estar inserido nela.

Há duas coisas de fundamental importância de que se assegurar e para se lembrar. A primeira é que uma pessoa não é absolutamente um ser individual. Seus pensamentos é o que ela está “dizendo para si mesma”, isto é, dizendo àquele outro seu (self) naquele momento vindo para a vida no fluxo do tempo. Quando alguém raciocina, é a este eu crítico que está tentando persuadir; e todo pensamento, seja lá qual for, é um signo, e é predominantemente da natureza da linguagem. A segunda coisa a lembrar é que o círculo social do homem (embora esta frase possa ser entendida num sentido mais estreito ou mais amplo) é uma espécie de pessoa frouxamente compacta, em alguns aspectos de um nível mais alto do que a pessoa de um organismo individual. (PEP, 1998, p.238 *apud* PAVAN e SILVEIRA, 2009, p.4)

Desta forma, Peirce reitera que o sujeito é uma pessoa e não um indivíduo, pois o indivíduo implica a separação de tudo que não for ele, assim o pensamento se encolhe as ideias as quais o acesso se dá de forma imediata e não através dos signos.

Ser sujeito importa que o pensamento tem um caráter de diálogo em que o fim é a determinação da conduta com relação a um objeto que, sendo representado pelo signo, considera-se poder ser a coisa a ser alcançada mediante o exercício de pensar.

Considerando tais preceitos semióticos, principalmente na concepção de signo, Lótman, semioticiasta Russo (1978), aplica tais conceitos à cultura, deixando claro que a culturalização do mundo é feita através signos que constituem diferentes padrões semióticos.

A aproximação entre a psicanálise e a semiótica traz uma importante reflexão que como já foi citado, tem seu veículo *médium* na linguagem, verbal ou não-verbal. Freud e Peirce foram contemporâneos (Freud, 1856-1939 e Peirce, 1839-1914), pensadores em plena atividade no final do séc. XIX e início do séc.XX. Não tiveram a oportunidade de se conhecer, mas puderam nutrir o ensejo de fomentar mudanças significativas na concepção de homem, seu psiquismo e suas formas de significação.

Assim, retomando e unindo as teorias, pode-se pensar que com o advento da postura ereta do ser humano na evolução das espécies, ocorreu o recalque, mecanismo fundante e estruturante do psiquismo. Com o recalque o homem deixa de ser um animal irracional e passa ser um sujeito, sujeito de linguagem, ou seja, de significações e identificações operado e evoluindo a partir de então através do sistema de signos, deixando de ter como fim último da aproximação de um com o outro, apenas procriação e passando a ter como finalidade de sua existência, além dela, a significação pela via da linguagem. É neste ponto que se faz o entrelaçamento da Semiótica com a psicanálise,

A interlocução de ambas, semiótica e psicanálise, abre uma perspectiva de captação dos signos pela percepção consciente e suas motivações inconscientes, quando o novo e inesperado aparece para iluminar o real na condição mortal e sexuada do ser humano. Lá onde o gozo é confinado ao narcisismo, o falante perde a capacidade de saber sobre si e o Outro, como guardião do código e representante da cultura. (SANTAELLA e HISGAIL, 2013, p. 11).

A semiótica é a ciência que estuda os percursos de sentido, atribuído pelo ser humano a tudo que está ao seu redor através dos signos verbais e não verbais e a forma como o mesmo confere sentido as coisas do mundo está intimamente ligada aos traços identitários que internaliza a partir da semiose, ou seja, o estudo da semiose que é a ação do signo na construção de possibilidades de significação, pode

dizer também da formulação de traços de identidade de um sujeito. Esta ação sígnica ocorre pela via sincrônica da linguagem que exerce um papel importante na cultura, pois organiza os sistemas de signos que a compõem criando assim tangenciamentos no universo de sentidos.

É por intermédio da linguagem que a psicanálise opera buscando compreender o engendramento do sujeito na cultura, cultura entendida nesta teoria como Outro (grande Outro). O Outro é o esqueleto material e simbólico da ordem cultural. Assim, tanto a semiótica, quanto a psicanálise têm como pedra angular a linguagem. Na primeira, ela faz o arranjo do sistema de signos culturais, nos quais o sujeito está mergulhado e na segunda, ela é a via de acesso do sujeito para sua entrada na cultura. É assim, pela via da linguagem, que essas duas teorias passam a formar uma área de conhecimento transdisciplinar, a semiótica psicanalítica<sup>4</sup>, a qual permite uma compreensão *sine qua non* da constituição psíquica do sujeito e seus traços identitários dentro da cultura.

### **Lacan, seu retorno a Freud e a linguística**

“O inconsciente é estruturado como uma linguagem” (MILLER, 1987, p. 12). A frase primordial onde Lacan traz a linguagem como o cerne do inconsciente humano, ou seja, a origem da humanidade e coloca-a assim, no protagonismo do psiquismo. Foi este o grande estrondo que Lacan fez na psicanálise com seu retorno a leitura das obras de Freud, quando se deu o avanço em seus seminários, rumo ao simbólico de 1953 a 1964. Seu antecessor, já trazia a noção de linguagem em seus escritos, mas

---

<sup>4</sup> Semiótica Psicanalítica era uma linha de pesquisa do programa de pós-graduação Mestrado e Doutorado em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, criado a partir do projeto de pesquisa que Lúcia Santaella e Samira Chalhub propuseram a Finep, sob o título de —imagens técnicas: do mundo industrial mecânico ao eletrônico pós-industrial. As relações entre psicanálise e literatura, psicanálise e semiótica já eram estudadas na França nos anos de 1970 a 1980, mas ainda não com intersecção à Peirce, como foi com a linha de pesquisa Semiótica psicanalítica fundada na PUC-SP. No ano 2000 esta linha de pesquisa foi fechada com a morte de Samira Chalhub e a saída de Lúcia Santaella da coordenação, mas ainda no ano 2000, Oscar Cesarotto foi incorporado ao corpo docente do programa de Comunicação e Semiótica e dando continuidade aos estudos em Semiótica e Psicanálise, criou e implantou em 2002, o projeto de pós-graduação lato-sensu, especialização em —Semiótica Psicanalítica: Clínica da Cultura que desde essa data continua os estudos semióticos psicanalíticos. (SANTAELLA, L e HISGAIL, F. 2013, p.9-10).

ainda de forma tímida, pois na época de Freud, a linguística como ciência também ainda estava em seus primórdios. Lacan resgatou o sentido da linguagem das obras de Freud, alinhavou com a linguística e conferiu a ela um lugar fundante da diferença entre o animal e o humano.

Lacan empenhou-se, em seus seminários, segundo suas próprias palavras: “a restaurar, no campo aberto por Freud, a lâmina cortante de sua verdade”. (LACAN, 1964, p.17). Percebeu que os psicanalistas pós freudianos estavam levando a psicanálise para rumos diferentes daqueles que Freud pretendia, ou seja, transformando-a em uma psicologia do EU<sup>5</sup>.

Para trazer a psicanálise de volta ao campo do inconsciente que era seu lugar, Lacan (1901-1981) percorreu vários campos de outros saberes durante quase metade dos seus 30 anos de ensino. Nesse caminho deparou-se com a linguística e, através das influências iniciais de Ferdinand Saussure, pôde lançar mão de alguns conceitos como os de signo e significante, porém subvertendo-os, para reler os escritos do pai da psicanálise e mudar o rumo que a teoria e a prática psicanalítica estavam tomando.

Em Saussure (1916, p. 79 *apud* NÖTH, 2016, p. 49) diferente de Peirce, o signo linguístico possui uma estrutura diádica, pois é uma “entidade psíquica de duas faces” composta de uma imagem acústica, o significante, e de um conceito, o significado, a conexão mental entre os dois constituintes do signo é indissolúvel e necessária. O significante evoca o significado no processo da fonação do signo e vice-versa no processo da interpretação ou audição, ou seja, um conceito vai sempre remeter a uma imagem acústica e vice-versa.

Lacan, ao ler Saussure, reinterpreta seu modelo do signo retendo apenas os termos significante e significado e, neste caminho, abandona a indissolubilidade entre eles, ou seja, desacredita da ideia de que os dois constituintes do signo são inseparáveis e inverte a ordem do significante e do significado saussuriana dispondo o significante em prevalência ao significado, pois para o inconsciente o que importa é o significante (aquilo que o objeto representa para o sujeito) e não o significado conceitual em si.

Lacan chega ao modelo radicalmente simplificado S/s. Pela inversão da ordem do significante e do significado e pela notação abreviada do

---

<sup>5</sup> A psicologia do EU, deixa de lado as questões do inconsciente e este é o veículo pela qual opera a psicanálise, ou seja, não é possível pensar em psicanálise olhar para o inconsciente.

significante em maiúscula (S) e do significado em minúscula (s), Lacan modifica o modelo saussuriano para representar diagramaticamente a sua teoria de que o significante (S) predomina sobre o significado. O significante é o literal. (NÖTH, 2016, p. 52)

Ainda de acordo com Nöth (2016), na situação psicanalítica, ou seja, no discurso do sujeito escutado pelo psicanalista, o significante da fala do paciente (analisante) revela o seu significado não pelo significado como entendia Saussure, mas sim pela literalidade do significante. Dessa forma, ao invés de revelar o seu significado consoante as leis da linguagem saussuriana, o significante lacaniano traz o seu significado pelos outros significantes da cadeia associativa produzida pelo inconsciente.

Assim, o que interessa a Lacan é o que o objeto remete ao sujeito destacando que para fazer essa relação, o significante se articula a um outro significante, formando assim uma cadeia significante. Dessa forma, o significado é outro significante, não existindo significado fixo de nenhum significante. De acordo com Corrêa e Lopes (2016), o significante assim, passaria a ter uma dominância sobre o significado e a linha que separa os dois níveis significaria a fronteira primordial entre os dois lados do signo, representando a impossibilidade de haver um intercâmbio de um lado para outro.

Perpassando Saussure e Lacan, compreendendo melhor seus conceitos de signo e significante e costurando todos estes paralelos, fica visível que aquilo que Lacan chama de significante, corresponde, muitas vezes àquilo que Saussure chama de signo.

Embora a tese lacaniana signifique uma subversão do modelo saussuriano, que postula a interdependência mútua das duas constituintes do signo, ela tem ao menos parcialmente também uma fundamentação estruturalista inspirada pela semiótica saussuriana. Saussure define o valor do signo em dois respeitos. É só o respeito da associação recíproca e estável entre o significante e o significado que Lacan nega, quando postula a prioridade do significante, mas ele não nega o segundo, a determinação do valor do signo pela sua diferença em relação aos outros signos do sistema. Lacan aceita este princípio ao mesmo tempo que o modifica e radicaliza. (NÖTH, 2016, p. 53)

Com o desenvolver de seus seminários, Lacan percebe que essa relação diádica do signo não é suficiente para compreender os processos inconscientes iniciados em

Freud, pois a inversão implica numa relação ternária do signo e não dual, ou seja, entre o signo e objeto representado é necessário haver um interpretante em causa. Com essa percepção, ele se afasta da linguística e se aproxima das reflexões semióticas. Tal aproximação é evidenciada pelo próprio Lacan (*apud* BALAT, 1986, p.12) fazendo uma referência explícita à lógica triádica de Peirce: “Alguém chamado Charles Sanders Peirce construiu sobre isto a sua própria lógica que, dada a ênfase que ele coloca sobre a relação, o leva a fazer uma lógica triádica. É exatamente essa mesma via que eu sigo, apenas com a diferença de nomeação de alguns conceitos, ou seja, de que nomeio o trio de Simbólico, Imaginário e Real”.

No pensamento de Peirce (2005), o significado de um signo é um outro signo, desta forma signos constroem signos, numa cadeia infinita. O signo é visto como não absoluto, incompleto, pois “um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (PEIRCE, 2005, p.157-164). Neste ponto é que se enlaça o nó entre a semiótica e a psicanálise, entendendo que o signo Peirceano e o significante Lacaniano são movidos pelo mesmo sistema, ou seja, a semiose e a cadeia de significantes operam de forma correspondentes. Aqui, faz-se necessário entender que, o signo, em Peirce, está para todas as linguagens, sejam elas verbais ou não-verbais, o significante, para Lacan, efetua-se pela via apenas da palavra. É a partir deste entendimento que uma reflexão rebuscada sobre o sujeito em sua constituição através da ótica de Peirce e Lacan torna-se viável, pois se o significante lacaniano, que é correspondente ao signo peirceano, traz o seu significado pelos outros significantes da cadeia associativa produzida pelo inconsciente é possível pensar que o sentido de cada significante em cada sujeito é diferente, pois diz da forma com que este internalizou suas vivências psíquicas na cultura e assim, diz de traços de sua identidade.

### **O sujeito e sua constituição signica/significante**

O que é o corpo humano? Assim inicia Santaella (2004) um dos subtítulos de seu livro *Corpo e Comunicação: sintoma na cultura*, respondendo em seguida:

Há, em primeiro lugar, o invólucro da pele, dentro do qual se aninha um aparato físico-fisiológico, uma espécie de caixa semifechada de carne, sangue, ossos, músculos, nervos, órgãos. Esse é o real do corpo, o corpo que o humano compartilha com o animal, um corpo que

sofre as vicissitudes do tempo, sobrevive, sente dor, adocece, envelhece, morre. É o corpo de que os médicos e veterinários cuidam. Mas, quando se trata do ser humano, não somos um animal *tout court*. Enquanto o animal tem necessidades e as satisfaz através do alimento e do sexo reprodutor, o corpo humano, nos diz a psicanálise, é um corpo pulsional, ao mesmo tempo que é um corpo imaginário é também um corpo simbólico. As complicações psíquicas que advêm disso não podem ser minimizadas. (SANTAELLA, 2004. p.141)

Esse pulsional que habita na carne, no corpo físico do humano, está intimamente ligado ao recalque e conseqüentemente a linguagem, simbólico, pois ela é o processo que surge com a operação do mesmo, juntamente com a pulsão. Quando Lacan traz a luz a primazia do significante refere-se segundo Brauer e Bruder (2007), a uma contingência exclusivamente humana, ou seja, trata-se do homem como mergulhado na cultura antes mesmo de seu nascimento, sofrendo determinações desse sistema simbólico que é a linguagem. O mesmo só ingressará nessa ordem simbólica a partir da relação com o Outro – num primeiro momento, presentificado pela mãe – que vai falar com ele, oferecendo-lhe significantes que o constituirão.

Pensando por este viés, a operação do recalque, tira o humano do funcionamento instintual e o leva ao pulsional, ou seja, ser sujeito implica uma função triádica (Real-R, Simbólico-S, Imaginário-I) de ser no mundo (o EU e o Outro mediado pela linguagem-significante).

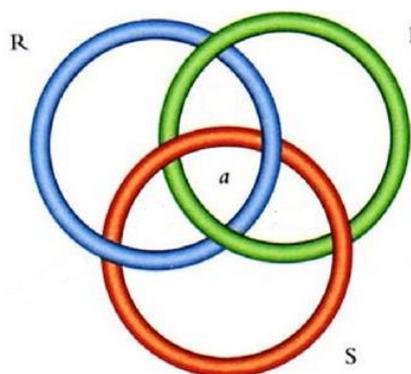


Figura 1<sup>6</sup>

Assim o bebê, ao nascer, está imerso em um mar de linguagem, que intrinsecamente, ainda não é pela via da palavra, mas é linguagem e a palavra

---

<sup>6</sup> Fonte: Google imagens. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Noborromeano-adaptado-de-LACAN-1974-75-p-19\\_fig1\\_319293090](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Noborromeano-adaptado-de-LACAN-1974-75-p-19_fig1_319293090). Acesso em: 14 de Janeiro de 2020.

(linguagem verbal-significante- em Lacan) está ao seu redor, no campo do Outro, Outro aqui refere-se a cultura, inicialmente representada pela mãe e/ou seu substituto.

Os símbolos com os quais o sujeito fala não são signos do próprio sujeito, mas preexistentes, criados pela cultura, na qual o sujeito se encontra inserido no momento da nascença. O sujeito, em verdade, não fala com a sua própria língua, mas com uma língua emprestada de Outro. Este Outro, com letra maiúscula, participa como um agente do discurso do sujeito que representa a instancia do simbólico. (LACAN, 1985, p.22).

O sujeito e suas características identitárias não nascem prontos, se desenvolvem progressivamente através dos efeitos de linguagem que vão contornando o sujeito em constituição. É pela imagem que tudo começa, o bebê sente as sensações de sua existência (toque, sons, sabor, etc), mas ainda não tem consciência de que ele é uma unidade própria (olha-se no espelho, e não compreende que a imagem que aparece no reflexo, é ele), quem vai intervir para que sua constituição subjetiva aconteça, é o Outro. É o Outro que aponta para a imagem refletida e diz que aquela imagem, é ele, o bebê; é o Outro que faz cócegas, acaricia, acalenta aquele pedacinho de sujeito dizendo que as sensações que ele sente são dele; é o Outro que, com seu arcabouço de significantes dá início a cadeia possibilitando seus deslizamentos e, o bebê com suas sensações, artifícios de que ele dispõe inicialmente, entende o chamado e passa a deslizar no desfiladeiro de significantes sentindo e dando sentido a cada um, à sua forma.

A inauguração do sujeito está relacionada a noção freudiana de recalque. O inconsciente contém “representantes da (re)representação ou ideia”, mas em geral traduzida como “representantes ideacionais”. Eles são os representantes psíquicos das pulsões.

Lacan propõe que igualemos esses representantes aos significantes, palavras substituindo pulsões (isto é, funcionando como os representantes das pulsões) no nível do ideacional: o nível da representação ou do pensamento. Os significantes são aquilo que permite que as pulsões sejam representadas: apresentados a nós como seres da linguagem. Começando a partir dessa equação de *Vorstellungsrepräsentanzen* como os significantes, o recalque é conceitualizado por Lacan como algo que leva a criação do inconsciente como base em um casal de significantes: o “significante

unário”, que Lacan representa como S1, e o “significante binário” S2. O significante binário é o que é recalcado no momento do recalque. (FINK, 1998, p. 98).

Segundo Pinto (1987), essa cadeia significativa é de caráter dinâmico e, sendo assim, necessita de um três: para ser cadeia, ou melhor, sintaxe, ela precisa obedecer um princípio organizacional que é sempre de caráter mediatório e por isso, terceiro.

Toda forma de significação, implica uma relação à três e o próprio signo semiótico demonstra isso com seu caráter triádico. De acordo com Pavan e Silveira (2009), Peirce constrói um quadro de categorias para organizar tudo que aparece ou possa aparecer a uma mente independentemente de ser real ou imaginário, decorra de vigília ou do sono, sem que lhe seja atribuída verdade ou falsidade. Três traços irreduzíveis uns aos outros caracterizariam todas as aparências dos fenômenos, que são respectivamente Primeiridade (primeira sensação-emocional), Secundidade (esforço, ação e reação) e Terceiridade (lei, mediação).

Para representar de forma gráfica as proposições de Peirce, Floyd Merrel constrói um grafema interessante, onde explica as categorias peirceanas na forma de um nó borromeano<sup>7</sup>:

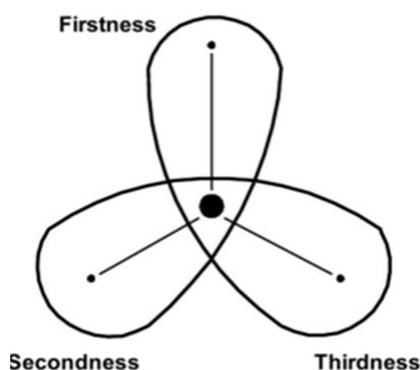


Figura 2<sup>8</sup>

Assim, o sujeito se constitui a partir da linguagem e esta é o principal elo de ligação entre a semiótica e a psicanálise, entre o signo Peirceano e o significante

---

<sup>7</sup>São três anéis entrelaçados mutuamente, com o nome da família renascentista italiana que os usava em seu brasão de armas.[1] Eles consistem em três círculos topológicos que estão ligados, mas onde a remoção de qualquer um anel deixa os outros dois desconectados.

<sup>8</sup> A figura foi retirada do livro *A semiótica de Charles S. Peirce hoje*, de Floyd Merrel. Mostra a formulação triádica de Peirce como um nó borromeano, onde as partes são interpenetrantes de forma recíproca. MERREL, F. *A semiótica de Charles S. Peirce hoje*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. – 368p.

Laciano que se comunga na tríade. Dessa forma o sujeito vai se constituindo e construindo traços da identidade nesse processo, entre um significante e o que ele representa, formando assim outro significante, ou, entre um signo e o que ele representa, formando assim outro signo.

Esse movimento de linguagem só é passível de ocorrer dentro de um determinado campo que chamamos de cultura (Outro em termos psicanalíticos), ou seja, o sujeito só se faz, ou seja, se constrói psiquicamente através da tríade, real, simbólico e imaginário e produz sua cadeia de experiências pela cadeia de significantes ou semiose, a qual se dá por meio da tricotomia Peirceana de primeiridade, secundidade e terceiridade, dentro de um —espaço semiótico, a semiosfera.

A semiosfera é um conceito estudado por um importante semiotista da cultura chamado Iuri Lótman que contemplou a semiótica com significativas reflexões sobre signos que permeiam o campo da cultura.

De acordo com Merrell (2003), Lótman escreve que a cultura está integralmente imersa em um —espaço semiótico e que é só por meio da interação com este espaço que todas as coisas dentro de uma cultura podem atuar. Essa combinação de cultura e espaço semiótico é chamada por ele de —semiosfera. Dessa forma, o signo peirceano, bem como a tríade psíquica laciana são passíveis de serem refletidos a partir da imersão destes conceitos no universo semiosférico conceituado por Lótman.

O nó intrincado que mistura as teorias de Peirce, Lacan e Lótman, que é a linguagem, permite compreender melhor a mistura que faz do sujeito, um sujeito.

Para que um sistema de signos (significantes em psicanálise) possa existir e se desenvolver na mente humana e constituir o psiquismo a partir desse movimento triádico, é necessário estar inserido e fazendo trocas, semioses, dentro de um determinado espaço, chamado por Lótman de semiosfera, ou seja, os signos e as semioses, só funcionam e existem dentro da semiosfera. —A semiosfera é o resultado e a condição de desenvolvimento da cultural (LOTMAN, 1990, p. 125 apud CARDOSO; JUNIOR, 2018, p. 53).

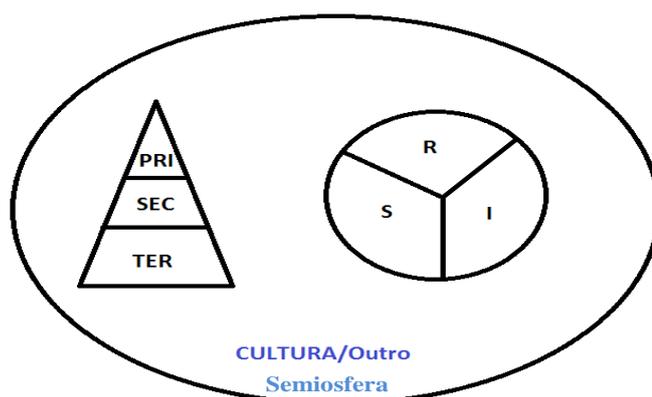


Figura 3<sup>9</sup>

Exemplificando essa tríade lacaneanamente, volta-se para os dizeres de Brauer e Bruder (2007), de que desejo da mãe convoca o sujeito e vislumbra-se nesse momento a abertura do inconsciente, em que se dá o corte nos significantes – o sujeito vê a si mesmo aparecer no campo do Outro através da linguagem. Dessa forma o Eu, o Outro (citado pelo desejo da mãe) e a linguagem (significante-simbólico), formam a tricotomia necessária para o advento do sujeito.

Portanto, na linha do pensamento de Peirce (2005), a representação é uma relação triádica que inclui o conceito fundamental de interpretante que é o responsável pela significação, pois tem em si, tanto o signo quanto o objeto. Peirce reflete essa questão, colocando o pensamento como um estado em expansão. De acordo com Pinto (1987), o signo representa um objeto em algum aspecto e cria na mente do intérprete um signo equivalente ou talvez mais desenvolvido (um interpretante) que se refere ao objeto do mesmo modo que o signo, o interpretante tornando-se um signo e assim por diante.

Para Peirce (2005), é mais razoável reconhecer que o sujeito está em pensamento, ou seja, em expansão contínua e nisto comunga com todas as demais pessoas, do que os sujeitos serem seus produtores, isto é, o pensamento já está no sujeito e é provocado por ele. “Do mesmo modo como dizemos que um corpo está em movimento e não que o movimento está num corpo, devemos dizer que estamos em pensamento e não que pensamentos estão em nós” (HARTSHORNE & WEISS, 1931/1976 apud PAVAN e SILVEIRA, 2009, p.7)

Com isto, entende-se que o sujeito está em movimento, intensa e infinita constituição psíquica e identitária através dos signos e da semiose, ou seja, no

<sup>9</sup> Figura produzida pelas autoras em programa de computador.

fenômeno humano, o signo atravessa o sujeito como um conjunto de estímulos que o mesmo recebe a todo momento, em outras palavras, o sujeito se monta e remonta constantemente através da captura e interpretação contínuas dos significantes emaranhados no mar da linguagem.

Portanto, o movimento sígnico peirceano, ocorre de forma semelhante em Lacan, rumo a expansão do sujeito, do conhecimento e do pensamento do mesmo, através dos significantes. A diferença que aparece é a de que em Lacan, as interpretações que o EU faz da mediação da linguagem (significação que o sujeito dá ao significante) na sua relação com o Outro é que está em causa, para que a cadeia significante possa deslizar.

Em Peirce, o intérprete (sujeito) não é excluído, mas o agente criador de significação é o próprio signo (interpretante), porém tanto o signo quanto o significante exercem uma forma de funcionamento triádica e por isso são incompletos, ou seja, esse movimento de três está em constante deslizamento, e assim a evolução do pensamento e a construção identitária é ininterrupta e tudo isso acontecendo no 'espaço semiótico' nomeado por Lótmán de Semiosfera.

Assim, pode-se entender que o sujeito se produz e formula traços de sua identidade a partir de uma tricotomia. Constitui-se psiquicamente por meio dos laços entre real, simbólico e imaginário como diz Lacan, processando seus pensamentos numa continuidade sígnica de primeiridade, secundidade e terceiridade, como mostra Peirce e tudo isso acontecendo por meio da interação com um espaço, que é a semiosfera, a cultura/Outro.

É neste sentido que quando se propõe a pensar sobre a articulação do signo peirceano e do significante lacaniano se dá a costura da semiótica com a psicanálise, como diz Santaella:

Se entramos nos escritos lacanianos pela porta da linguística, é pela casa da semiótica que caminhamos neles. O processamento analítico, por que passam os conceitos, convertem-nos em conceitos inegavelmente semióticos, visto que não é a fala em si, sua estrutura e procedimentos apenas que estão em jogo, mas também as condições, implicações e efeitos da fala no sujeito, além da sobredeterminação como condição de toda formação do inconsciente. Se a cena da fala linguística, a "outra cena", que faz desfalecer a fala,

para fazer falar o sujeito do inconsciente, por ser linguística, é necessariamente semiótica. (SANTAELLA, 2016, p. 20)

Assim se faz o campo da semiótica com a psicanálise onde através da linguagem que envolve o sujeito e o faz advir a cena, articula conceitos como os de signo peirceano e significante lacaniano a partir das tríades (real, simbólico, imaginário e primeiridade, secundidade, terceiridade), dentro do campo cultural/Outro. Concepções estas que são capazes de fazer emergir uma forma de pensar o sujeito e os aspectos de sua identidade, ou seja, sua forma singular de ser e estar no mundo e na cultura.

### **Metodologia**

Esta pesquisa teve como base metodológica a pesquisa bibliográfica com base nas obras de Peirce, Lacan e Lótmam , analisando a tríade do signo peirceano e sua equivalência na tríade do funcionamento psíquico lacaniano onde o significante se engendra e se é possível afirmar que é através desse movimento tricotômico de pensamento que o sujeito constitui seu psiquismo e seus traços identitários dentro da cultura para desta forma podermos pensar a constituição da identidade cultural do sujeito.

### **Conclusão**

A constituição do sujeito é um processo em permanente construção, assim como é a cultura. Para refletir sobre isso, um retorno a origem, ou seja, a gênese da constituição do sujeito através da linguagem emaranhada no campo cultural é sempre necessário. O homem em sua evolução foi adquirindo, postura, linguagem, laços, pensamentos e, continua nesse processo.

O seguimento do curso evolutivo do sujeito e seus traços identitários decorre justamente da relação triádica que possuem o signo peirceano e o significante lacanaeano em sua forma triádica de funcionamento dentro da cultura/Outro, ou seja funcionam de forma incompleta e em movimentos tricotômicos, pois estão em frequente evolução. Conclui-se, por conseguinte, mesmo que de maneira simplificada e ainda longe de abordar o tema com a extensão e a intensidade que suas vicissitudes exigiriam, que é dessa forma que um sujeito se constitui, ou ao menos inicia e vai

dando prosseguimento ao processo de constituição psíquica e identitária, que é inesgotável, caminhando e crescendo a cada segundo que passa, sendo atravessado pelos signos e pelos significantes dentro da cultura/Outro.

## REFERÊNCIAS

BALAT, M. **Peirce e Lacan: Introdução a uma abordagem formalizada**. Cruzeiro Semiótico 4. Porto: APS, 1986.

BRAUER, J. F.; BRUDER, M. C. R. **A constituição do sujeito na psicanálise Lacaniana: impasses na separação**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 513-521, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a08.pdf>. Acesso em: 03. Julho. 2018.

CARDOSO, T. S.; JUNIOR, C. M. P. B. **Semióse em Peirce e Lózman**. Revista Eikon, n° 4, p. 49-58. 2018.

CORREA, C. M. C. **Semióse e desenvolvimento cognitivo: Estudo Sobre as Estratégias de Construção dos Processos Sígnicos em Sequências Lógicas**. Orientador: Eulalia Fernandes. 2001. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), UERJ-Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2001.

CORRÊA, J. V. T. C.; LOPES, L. H. M. **Os estudos semióticos de C. S. Peirce e os três registros lacanianos: uma relação**. Intermídia-grupo de pesquisa, UFAL-AL, 2016. Disponível em: <http://www.ichca.ufal.br/grupopesquisa/intermidia/artigos/joaovictor.pdf>. Acesso em: 01. Julho.2018.

FINK, B. **O sujeito laciano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREUD, S. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. (1887-1904). Rio de Janeiro: Imago, 1986.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise de Freud à Lacan: as bases conceituais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LACAN, J. **"Carta de Dissolução"** 1980. **"Ata de fundação da E.F.P"** 1964. In: documentos para uma escola (circulação interna). Revista Letra Freudiana, ano I, n. 0, p. 45-46 e p. 17-20, s/d.

\_\_\_\_\_, J. **O seminário. Livro 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LÓZMAN, I. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Estampa., 1978.

MACHADO, I. **Escola de Semiótica. A experiência de Tártu-Moscú para o Estudo da Cultura**. Cotiá-SP: Ateliê Editorial, 2003.

MERRELL, F. **Iúri Lótman. C. S. Peirce e semiose cultural.** Revista Galáxia (PUC-SP), nº5. p. 163-185. Abril, 2003.

MILLER, J. A. **Percurso de Lacan: uma introdução.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

NÖTH, W. **Subversões semióticas de Jacques Lacan.** In: SANTAELLA, L; HISGAIL, F. (Org.). **Semiótica psicanalítica. Clínica da cultura.** São Paulo: Iluminuras, 2016. p. 43-61.

PAVAN, J. A; SILVEIRA, L. F. B. **A forma: sua importância semiótica e psicanalítica.** Ide, São Paulo, v.32, n.48, p. 89-103, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062009000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062009000100012). Acesso em: 03. Julho. 2018.

PEIRCE, C. S. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva. 2005.

PINTO, J. **A questão do sujeito na semiose: Peirce e Lacan.** Cadernos de linguística e teoria da literatura/ensaios de semiótica. Fale/UFMG, N.18-20. 1987. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/10151>. Acesso em: 03. Julho. 2018.

SANTAELLA, L. **Corpo e Comunicação: sintoma na cultura.** São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Retrospecção e perspectivas.** In: Santaella, L; Hisgail, F. (Org.) **Semiótica Psicanalítica: clínica da cultura.** São Paulo: Iluminuras, 2013.

\_\_\_\_\_, L. **Retrospecção e Perspectivas.** In: SANTAELLA, L.; HISGAIL, F. (Org.). **Semiótica psicanalítica. Clínica da cultura.** São Paulo: Iluminuras, 2016. p. 15.

*Capítulo 4*

**A ARTE POPULAR DO  
CORDEL: DAMURIDA,  
MARA KÁ**

**Valtenir Soares Abreu  
Adriana Helena de Oliveira Albano**

## A ARTE POPULAR DO CORDEL: DAMURIDA, MARAKÁ

**Valtenir Soares Abreu<sup>10</sup>**

*Doutorando – Universidade Federal do Rio de Janeiro*

**Adriana Helena de Oliveira Albano<sup>11</sup>**

*Docente Doutora – Universidade Federal de Roraima*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo principal realizar a crítica literária do cordel “Quadras ao Roraimeira” (2010) do cordelista Rodrigo Oliveira, professor universitário na cidade de Boa Vista, Roraima. Nesse caminho de análise crítica, buscaremos compreender e refletir sobre a estrutura estilística do texto, assim como sua origem e a relação que seus elementos estabelecem com a constituição de alguma identidade regional, no caso, nortista e roraimense. Por meio da reflexão crítica de “Quadras ao Roraimeira” (2010), tentaremos articular forma e conteúdo do cordel, caracterizando a atualidade do gênero e suas especificidades como o vocabulário popular, a aproximação com o público, entre outras. Analisaremos como as elaborações artísticas presentes no texto literário supracitado apontam para a atualização do gênero na medida em que os aspectos regionalistas mais singularizam a produção poética do que a desvalorizam, lembrando da crítica literária que já considerou o regionalismo uma “velha praga”. Para tanto, utilizaremos as noções de Bourdieu (2012) a respeito das representações simbólicas na formação das identidades regionais, como tais processos estão em constante reformulação necessária, também sua concepção de território legitimado. Para a análise da formação das identidades e suas representações, utilizaremos o pensamento desenvolvido por Hall (2006), que considera as identidades resultados, entre outros fatores, de influências, negociações e diferenças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cordel; Identidade; Região; Roraima.

---

<sup>10</sup> Doutorando pela UFRJ – E – mail: valtenir\_abreu@outlook.com

<sup>11</sup> Pós-Doutoranda pela UFJF – E-mail: drikaalbano@yahoo.com

**ABSTRACT:** This article has as main objective to carry out the literary criticism of the cordel “Quadras ao Roraima” (2010) by cordelist Rodrigo Oliveira, university professor in the city of Boa Vista, Roraima. In this path of critical analysis, we will seek to understand and reflect on the stylistic structure of the text, as well as its origin and the relationship that its elements establish with the constitution of some regional identity, in this case, northern and Roraima. Through the critical reflection of “Quadras ao Roraima” (2010), we will try to articulate the form and content of the string, characterizing the current nature of the genre and its specificities such as the popular vocabulary, the proximity with the public, among others. We will analyze how the artistic elaborations present in the aforementioned literary text point to the updating of the genre insofar as the regionalist aspects more singularize poetic production than devalue it, remembering the literary criticism that has already considered regionalism an “old plague”. For that, we will use the notions of Bourdieu (2012) about symbolic representations in the formation of regional identities, as these processes are in constant necessary reformulation, also his conception of legitimated territory. For the analysis of the formation of identities and their representations, we will use the thinking developed by Hall (2006), which considers identities as results, among other factors, of influences, negotiations and differences.

**KEYWORDS:** Cordel; Identity; Region; Roraima.

## 1. Introdução

Tal como sua ascendente portuguesa, o cordel no Brasil, ressurgiu das manifestações orais, ganhando depois uma versão escrita, que busca, na medida do possível, conservar a proximidade com a linguagem popular, mais presente nos contextos de fala das regiões interioranas brasileiras. Não é outra a razão de tal ligação, senão o próprio fato de que as histórias narradas, que deram origem aos folhetos, provêm das tradições populares, como o modo de falar, os costumes, a religiosidade e a percepção do mundo. Elementos característicos que apresentam e constroem relações simbólicas de identidade e região, o que poderemos encontrar na análise do cordel “Quadras ao Roraima” (2010), em que o cotidiano e a paisagem local são marcas da identidade construída.

Entretanto, o crescimento dessa literatura demorou algum tempo para se consolidar, encontrando na região hoje chamada de Nordeste um terreno propício a sua ascensão. Sobre esse fato, Andrade (2005) afirma que:

Curiosamente, só três séculos depois da chegada desses livretos importados e do aparecimento dos nossos próprios artistas populares, lá pelo fim do século XIX, é que surgiram os primeiros folhetos de autoria de poetas brasileiros, na Região Nordeste do país. (ANDRADE, 2005, p. 131)

Tendo, portanto, encontrado no Nordeste um ambiente propício ao seu desenvolvimento, os folhetos transformaram-se em importante marca da cultura regional nordestina; o fortalecimento desse gênero em tais terras deve-se inclusive às semelhanças iniciais com o contexto medieval europeu, de isolamento, distância em relação aos centros urbanos e pouco acesso à cultura letrada (GALVÃO, 2006).

A literatura hoje conhecida como cordel chegou às terras brasileiras e se desenvolveu com maior intensidade em alguns estados da Região Nordeste do país. Posteriormente, foi distribuída por outras regiões, tornando-se, dessa forma, uma expressão literária popular de significativa importância como elemento simbólico de cultura.

Nesse contexto, de representação cultural de determinada região, este artigo tem como objetivo principal apresentar uma pequena parcela da produção literária cordelística de Rodrigo Oliveira por meio da análise crítica do cordel “Quadras ao Roraimense” (2010). Tentaremos fazer uma leitura das imagens propostas pela performance do gênero de cordel articuladas à ideia de uma identidade roraimense elaborada no texto aqui estudado. Para tanto, utilizaremos as noções de Bourdieu (2012) a respeito das representações simbólicas na formação das identidades regionais, e de território legitimado, além da concepção de identidade trabalhada por Hall (2006), que considera as identidades resultados, entre outros fatores, de influências, negociações e diferenças.

Antes, em busca de compreender o processo de sua constituição e a forma como atualmente a Literatura de Cordel se apresenta na região norte, comporemos uma trajetória, assumindo a ideia de que os folhetos – outro nome pelo qual os cordéis são conhecidos – seriam originários das antigas narrativas orais da Península Ibérica, tendo passado por alterações e adaptações até consolidar-se em solo brasileiro.

Nessa construção, utilizaremos principalmente os autores Andrade (2005), Galvão (2006) e Saraiva e Lopes (1989).

## 2. Fundamentação Teórica

Como afirma Hall, as identidades são pontos cambiantes de identificação na medida em que assumem determinados posicionamentos,

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental (HALL, 1996, p. 70).

O posicionamento que encontramos no cordel a ser analisado é de uma identidade nortista que reivindica seu reconhecimento por meio de elementos culturais ligados tanto aos artistas locais e suas representações, quanto aos elementos que compõem o cenário. De acordo com Wankler (2013), o “Roraimeira”, grupo artístico homenageado no cordel analisado aqui, a partir do discurso que descreve a exuberância da natureza e a diversidade de influências existente no estado, desenha uma visão de identidade a partir desses fundamentos. A autora afirma:

Na década de 1980, o movimento cultural Roraimeira buscou discutir o problema da identidade cultural roraimense através da produção de uma arte profundamente vinculada ao ambiente local. A partir do Roraimeira, o uso dos elementos considerados caracterizadores da paisagem local nas artes tornou-se quase um estatuto, preocupado em reafirmar uma identidade: o “ser de Roraima”. (WANKLER, 2013, p. 2)

Desse modo, o movimento entendeu a necessidade de criação, por meio da arte, dos símbolos da terra e dos costumes da região. O “Trio Roraimeira”, constituído pelos artistas Eliakin Rufino, Zeca Preto e Neuber Uchôa, os três principais idealizadores do “Movimento Roraimeira” (WANKLER, 2013), se torna o responsável pela construção imaginária inicial da identidade roraimense, “Eliakim Rufino, filósofo, professor e poeta roraimense premiado nacionalmente e um dos líderes do ‘Roraimeira’, afirma que o movimento no estado foi uma espécie de Modernismo tardio” (p. 3).

Nessa perspectiva, entendemos que se buscou, assim como no Modernismo, uma arte que representasse o país, uma arte nacional/regional que não fosse a “cópia” do modelo europeu, como ocorreu, principalmente, no Romantismo. No caso de Roraima, vem colocar o espaço nortista como uma parte culturalmente significativa por guardar características peculiares, como a localização em tríplice fronteira (Brasil, República Cooperativa da Guiana e Venezuela), o fato de abrigar, proporcionalmente, a maior população indígena do Brasil, (IBGE, 2012), com suas influências culinárias e culturais além da realidade migratória. Assim, entendemos que a necessidade do estabelecimento dessa identidade regional por meio da arte literária vai ao encontro do que afirma Bourdieu (2012),

O autor, mesmo quando só diz com autoridade aquilo que é, mesmo quando se limita a enunciar o ser, produz uma mudança no ser: ao dizer as coisas com autoridade, quer dizer, à vista de todos, e em nome de todos, publicamente e oficialmente, ele subtrai-as ao arbitrário, sanciona-as, consagra-as, fazendo-as existir como dignas de existir, como conformes à natureza das coisas naturais (BOURDIEU, 2012, p. 114)

Nessa perspectiva, podemos dizer que a compreensão da realidade – aqui aplicada ao estudo da realidade da região –, passa pelo entendimento de que esta é uma representação e, como tal, depende profundamente do conhecimento e do reconhecimento dos seus agentes. É o que ocorre no cordel “Quadras ao Roraimeira”

## **2.1 Breve histórico do cordel**

Apesar de não haver consenso quanto à origem, críticos do gênero cordel, como Ana Maria Galvão (2006) e Moreira de Acopiara (2009), trabalham com a noção de que a história da Literatura de Cordel guarda relação com as tradições orais da Europa, mais precisamente da Península Ibérica, nos séculos XI e XII. Galvão (2006), analisando o percurso histórico dessa literatura, propõe que:

...o que parece sensato afirmar é que é inegável a influência do cordel português na constituição da literatura de folhetos brasileira. Essa fonte foi, evidentemente, associada a outras influências, como a forma de poesia oral, ao hábito de se transmitir o patrimônio cultural através de histórias, aos pregões, e a outros modos de oralidade comuns em uma sociedade, como a do Brasil imperial, com baixos índices de letramento. (GALVÃO, 2006, p. 30).

Segundo a autora, apesar de o cordel trazer influências variadas em sua constituição, e por isso passar a ter características próprias, de acordo com sua

inserção cultural – o que nos interessa aqui, na medida em que o cordel analisado neste trabalho foi produzido na região norte e traz influências da produção literária local – a relação deste com o cordel português não pode ser negada, pois os traços de uma poética voltada para oralidade e de constituição narrativa proveniente de além mar está muito presente até as produções atuais.

Nesse sentido, uma poesia de caráter oral, que favorecesse o contato, ainda que indireto, desses grupos com o mundo exterior, não demoraria a cair no gosto popular, tornando-se um alento, uma forma de identificação das pessoas, que passariam a ter uma voz que as representasse (ANDRADE, 2005).

Já Andrade (2005), ao analisar historicamente o cordel, lança um olhar às antigas tradições populares da Idade Média, de onde originalmente seriam provenientes os nossos atuais folhetos. A propósito de compreender a cronologia dessa literatura, afirma o escritor:

Nesses primeiros séculos, a literatura popular foi obra de diversos tipos de artistas, entre os quais destacamos os trovadores, os jograis e os menestréis. Eram cantores ou poetas andarilhos, que viajavam de corte em corte, de cidade em cidade, divertindo o povo, os nobres e os reis com sua arte, que combinava poesia, música, mímica e drama, e era, ao mesmo tempo, divertimento e informação. (ANDRADE, 2005, p. 128)

Os artistas eram aguardados com muita ansiedade pelos habitantes dos feudos. O fato de viajarem muito, de estabelecerem contato com outras comunidades, outras cidades, conferia-lhes o *status* de mensageiros, emissários de boas novas, sempre com muitas histórias para contar, ou seja, sua arte estava a serviço dos que não podiam ausentar-se dos seus locais de moradia, a não ser em casos extremos, como guerras ou peregrinações religiosas.

Mas essa tradição, para consolidar-se como tal, recebeu influências de outras terras, desde elementos da civilização cristã até manifestações culturais dos árabes, que dominaram a Península Ibérica por oito séculos (ANDRADE, 2005). Os artistas se faziam acompanhar de instrumentos musicais, o que colabora para que Andrade (2005) acredite que teria nascido daí a dinâmica de apresentação dos cantadores brasileiros, cuja poesia se assemelha em muito à da Literatura de Cordel, inclusive por serem ambas tributárias das tradições orais. Para Andrade:

Além desses elementos de origem europeia (e ligados à civilização cristã), a cultura popular de Espanha e Portugal recebe ainda grande influência dos árabes, que durante oito séculos dominaram a Península Ibérica.

Essas duas tradições de artistas populares – de um lado trovadores, jograis e menestréis e, de outro, os “medajs” muçulmanos – fundiram-se na tradição da cultura portuguesa e podem ser considerados os ancestrais de uma arte popular hoje perpetuada por nossos violeiros repentistas e poetas populares. (ANDRADE, 2005, p. 129-130)

Os escritores António José Saraiva e Oscar Lopes, no Livro *História da Literatura Portuguesa* (1989), fazem uma análise importante do percurso da literatura, desde sua predominância oral até sua migração para a forma escrita. Os autores citam, por exemplo, a importância dos jograis-recitadores, cantores e músicos ambulantes, cujo trabalho era a divulgação de um repertório musical e literário no qual a participação dos ouvintes fazia toda a diferença, ou seja, era o principal estímulo. (SARAIVA & LOPES, 1989, p. 35)

Os autores portugueses apontam que os mais antigos textos literários em língua portuguesa são composições em verso, de fins do século XII e do século XIV. Antes do surgimento de qualquer forma de escrita, as histórias, narrativas e até mesmo códigos morais se fixavam na memória dos ouvintes, que os recebiam por intermédio de artistas encarregados especificamente dessa divulgação. Os gregos os conheciam como aedos e rapsodos, os celtas os chamavam de bardos e os povos românicos medievais tinham os jograis. (SARAIVA & LOPES, 1989)

Nessa trajetória, de acordo com Manuel Diegues Jr. (1973) a poesia medieval, guardando semelhanças com o que se conhece atualmente por Literatura de Cordel, teria chegado ao Brasil, dentro da bagagem de nossos colonizadores; em sua maioria, em grupos formados por militares, estudantes, intelectuais, literatos, poetas, ou seja, um vasto contingente de apreciadores de poesia. “Nas naus colonizadoras, com os lavradores, os artífices, a gente do povo, veio naturalmente a tradição do Romanceiro, que se fixaria no Nordeste do Brasil, como Literatura de Cordel.” (DIEGUES JR., 1973, p. 5)

Trazendo em sua constituição toda a riqueza das influências recebidas ao longo dos séculos, como as temáticas ligadas a temas religiosos, satíricos ou românticos, a dinâmica de preservação da memória cultural e a proximidade com os grupos menos letrados e menos abastados da sociedade, a Literatura de Cordel chega ao Brasil em

meados do século XVI e início do século XVII, juntamente com os colonizadores portugueses.

Poetas e cantadores, a exemplo dos trovadores ibéricos, tornaram-se as personalidades desse momento histórico de nascimento do cordel, que historicamente se constitui uma importante manifestação da cultura nordestina, conforme afirma Batista (1997):

No Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da Literatura de Cordel, da maneira como se tornou hoje em dia, característica da própria fisionomia da região. Fatores de formação social contribuíram para isso: a organização da sociedade patriarcal; o surgimento de manifestações messiânicas; o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos; as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais; as lutas de famílias que deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular. (BATISTA, 1997, p. 74)

Essa chegada ao Brasil, mais especificamente à Região Nordeste, conferiu aos folhetos uma característica peculiar, relacionada ao modo de vida, forma de falar e, talvez ao aspecto mais importante, sua composição em forma de verso, o que facilita para as pessoas iletradas – maioria dos sertanejos – a memorização das histórias contadas.

As rimas, o ritmo, a musicalidade, as repetições e a busca pela proximidade com a linguagem falada, transformaram a poesia em um texto muito mais acessível que a prosa, formato utilizado nos folhetos portugueses.

De acordo com Andrade (2005, p. 132), “O cordel em prosa, que existe em Portugal, contando vidas de santos, compondo almanaques e peças de teatro, entre nós nunca se desenvolveu”. O autor atribui essa dessemelhança à própria constituição social do contexto brasileiro no qual o cordel se desenvolveu. Formado em sua maioria por pessoas iletradas, o povo das áreas sertanejas não tinha como acessar o texto escrito, ficando, dessa forma, dependente da própria memória para a conservação das histórias.

Ora, a poesia é um tipo de linguagem carregada de elementos que favorecem a memorização: as rimas, o ritmo, as repetições, a musicalidade, todos esses traços que marcam a poesia e ajudam o ouvinte a decorar o texto. Assim, nosso cordel, produzido e consumido por sertanejos de poucas letras, especializou-se em poesia, e mais especificamente, na sua forma narrativa. (ANDRADE, 2005, p. 132)

Os poetas também criaram seus próprios temas, inspirados no cotidiano da gente humilde e simples dos sertões. Tomando como base os acontecimentos e feitos de personagens da nossa história e utilizando ainda o rico folclore brasileiro. Uma das temáticas bastante exploradas é a saga do cangaço, que tem na pessoa de Lampião o seu principal personagem. De acordo com Haurélio (2013), “são incontáveis as histórias que envolvem Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião (1898 a 1938), o mais famoso bandido da história do Brasil” (HAURÉLIO, 2013, p. 67).

Esses artistas da poesia fizeram surgir uma infinidade de assuntos para os folhetos conforme, tais temas logo encontrariam um público cativo, que se percebe nas histórias, que reconhece os cenários e, portanto, toma como sua essa forma poética que exprime suas características, seus sofrimentos e sua visão do mundo. Sobre essa relação do cordel com seu público, Andrade (2005), reflete que:

Em sua origem, o cordel é um pouco de drama, ou espetáculo ritual que afirma os laços da coletividade, reforça a experiência comunitária. Como num banquete, o poeta e o público partilham os desejos e sonhos na forma de aventuras e emoções. Seja apenas recitando ou dedilhando as cordas da sua viola, esses artistas tocam as cordas do coração do público, e o rito coletivo faz reviver e atualizar uma antiga tradição. Nesse instante mágico, várias gerações e diferentes culturas dão-se as mãos num imenso cordão que multiplica e fortalece os laços da vida (ANDRADE, 2005, p. 135).

As palavras de Andrade (2005) apresentam a razão pela qual o público da Literatura de Cordel mantém-se em uma postura de fidelidade e relação de respeito, pertencimento, identificação com os elementos e temáticas presentes nos textos. Trata-se de uma espécie de ritual que, passado de geração para geração, contribui para o fortalecimento da imagem e discurso do “ser nordestino”, da identidade simbólica negociada, pois “Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (HALL, 2003, p. 85).

Conforme anteriormente discutido, a literatura de cordel atingiu estados de outras regiões do Brasil após sua consolidação no Nordeste. Para efeito do presente trabalho, faremos a seguir um breve estudo sobre a presença dos folhetos no estado brasileiro de Roraima, localizado no extremo norte do país, com vistas a compreender o modo como se deu a entrada dessa literatura no contexto roraimense, bem como as principais temáticas discutidas e sua relevância para discussão da identidade cultural roraimense.

### **3. Metodologia da Pesquisa**

A pesquisa está centrada na perspectiva analítico-crítica dos Estudos culturais por meio do trabalho de análise e interpretação dos temas e elementos regionais presentes no objeto poético. Nesse processo, fazemos uso também da crítica ao regionalismo como movimento literário no sentido de reconhecer seu lugar em momentos de literatura e cultura nascentes em determinados espaços geográficos.

Para compreensão das interações identitárias na formação do sujeito, utilizamos a pesquisa de cunho bibliográfico, com os conceitos de representação e do simbólico, para compreender como se processa a representação da identidade no imaginário e como ocorre o registro dessa identidade no espaço poético.

### **4. Análise de dados: Literatura de Cordel em Roraima**

Como consequência do fortalecimento da Literatura de Cordel e sua consequente presença em estados brasileiros fora da Região Nordeste, essa expressão literária chega também ao estado de Roraima, localizado na Região Norte e formado, predominantemente, a partir de correntes migratórias provenientes de outras partes do país. Constitui-se, desse modo, em ponto de encontro de várias manifestações culturais, tornando sua identidade híbrida, plural.

Uma pesquisa realizada pelo Centro de Recepção e Triagem de Migrantes (CETREMI) relativa ao período de novembro de 1981 e outubro de 1984 revela que, de todas as regiões brasileiras, o Nordeste foi a que mais enviou migrantes para o Estado de Roraima, com destaque para o Maranhão, estado então conhecido por apresentar importantes problemas fundiários (BARBOSA, 1993).

Analisando a questão sob outro prisma, o das relações interculturais estabelecidas no contexto no novo estado, pode-se perceber que as correntes migratórias configuraram uma diversificada rede de influências e manifestações, uma vez que cada um desses grupos trouxe consigo os traços de identificação com seus locais de origem, o que não os impede de construir novas experiências nos locais para onde migram.

Nesse espaço, podemos dizer que os cordéis produzidos pelo escritor Rodrigo de Oliveira (2017)<sup>12</sup> versam sobre os mais variados temas, como é próprio da natureza dessa literatura, a qual carrega em si a possibilidade de tratar de assuntos que falam ao imaginário popular, gerando proximidade e possíveis identificações. Ao cordelista, observador da dinâmica social, dos acontecimentos, a busca por temas para suas rimas se encontra entre o povo, que se percebe inserido em sua produção e no caso do presente estudo, propõe a construção simbólica da identidade regional roraimense.

Uma vez que o cordel é literatura popular, é de fato nos temas regionais que o poeta cordelista busca inspiração para escrever seus versos. De acordo com Galvão (2009), quando se procede a uma análise dos próprios cordéis, é possível perceber que, em muitas ocasiões, o poeta assumia o papel de porta-voz das novidades. A autora afirma que “muitas histórias... foram escritas a partir de notícias de jornais, que o poeta, habilmente, transformava em narrativa em versos” (GALVÃO, 2006, p. 182).

Pode-se perceber, nesse sentido, a preocupação do autor em atribuir aos seus textos uma determinada “cor local”, ou seja, antes de escrever, o cordelista busca conhecer a realidade que deseja retratar, proporcionando ao leitor a oportunidade de conhecer e re-conhecer a cultura roraimense pela Literatura de Cordel.

A afluência de correntes migratórias provindas, em sua maioria, da Região Nordeste, contribuiu para a formação, no estado de Roraima, de uma cultura marcada pela diferença, na medida em que tais grupos trazem em si os traços culturais de seus locais de origem e passam a conviver em um espaço no qual transita uma gama de influências indígenas.

Ao ler os cordéis do autor estudado aqui, é possível perceber a preferência do poeta em descrever o cenário natural, as belezas, os mitos e lendas indígenas, aliando-se, dessa forma, a uma corrente de pensamento que objetivou repensar a identidade cultural do estado, encabeçada principalmente pelo Movimento Cultural Roraimeira, na década de 1980, que descreveremos adiante.

---

<sup>12</sup> Na revisão do artigo, optamos por incluir esta obra de Rodrigo de Oliveira publicada recentemente. Ela reúne os cordéis já publicados em folhetos e aqueles encontrados em ambiente virtual. Atentamos para o fato de que alguns cordéis foram reescritos e ampliados para a versão do livro.

Nesse espaço híbrido, culturalmente diversificado, a literatura de cordel também tem seu espaço reivindicado, através da produção de alguns textos nesse formato, destacando-se principalmente Rodrigo de Oliveira, uma vez que apresenta maior volume de produções, que em sua maioria, são voltadas à divulgação e valorização da cultura roraimeense e de sua expressão indígena, podendo citar também o longo cordel “O código de Makunaima” (OLIVEIRA, 2017, p. 15), em que o autor descreve um encontro mítico entre o escritor Mário de Andrade e a divindade indígena Makunaima, “O encontro de Makunaima com Ajuricaba: contra a biopirataria” (p. 73), em que há a descrição das espécies vegetais da região e um grito de socorro para sua preservação e “Lavradeiro” (p. 49), em que é contada a história de personagens populares importantes na história da região.

Lembramos que no presente estudo, analisaremos apenas “Quadras ao Roraimeira”, por acreditar que esse cordel expõe as características da obra do autor de um modo extremamente produtivo para análise.

#### **4.1. Identidade e região em “Quadras ao Roraimeira”**

No cordel “Quadras ao Roraimeira” (OLIVEIRA, 2010), o poeta apresenta o acontecimento do movimento cultural “Roraimeira” articulando-o à caracterização do estado de Roraima por meio de elementos simbólicos da cultura. Ao homenagear o movimento cultural, o cordelista, ao mesmo tempo, trabalha com as representações que este trio de artistas articula na construção da identidade local.

Foi numa noite feliz  
Que a história começou  
A estrela dessa terra  
No céu inteiro brilhou.

Era o Trio Roraimeira  
Que mostrava o seu valor  
Cantando a nossa terra  
Makunaimando o amor.

Cruviana trouxe Neuber  
Mestre que é u-cho-à parte  
Do buriti com farinha  
A maloca virou arte.

Na dança do Parixara  
De Pacaraima ao Bonfim  
Veio o cavalo selvagem  
Com o poeta Eliakim.

Zeca Preto cá chegou  
Em barcos de buriti

O filho de Dona Neuza  
Resolveu viver aqui.

Caimbé, Paraviana  
Parima, Mucajá  
Damorida, Maracá  
Socoraima, Makuxi.

O rio, a mata e a serra  
Ao som de uma melodia  
Boa Vista se rendeu  
E cantou com alegria

E foram pelo Brasil  
Apresentando Roraima  
Mostrando a toda nação  
Com a bênção de Makunaima

Terra Preta, caxiri  
Boto, pesca, poesia  
Tepequém, Amajari  
Cantá, festa, harmonia (OLIVEIRA, 2010, p. 3)

A linguagem utilizada no texto em análise é simples, direta, com rimas e estrofes curtas que propõem o ritmo rápido dos “acontecimentos” que misturam a história do movimento cultural aos elementos que constroem a imagem local. Das nove estrofes de quatro versos, oito apresentam rimas intercaladas que compõem o segundo e o último verso de cada estrofe, característica cordelística que garante a musicalidade, mantém o espectador atento. O texto, na primeira estrofe, compara o surgimento do trio a algo que irradia, que ganha espaço e passa a existir não só para a região, mas uma arte que se torna conhecida e reconhecida por todos. Algo divino, semelhante ao nascimento do Cristo, uma vez que faz referência à popularmente conhecida canção “Noite feliz”, exaltando a música e a poesia do “Trio Roreimeira”, marcando o nascimento e exponenciando a importância das ações do grupo rumo à construção ou reconhecimento de uma identidade nortista. Nos versos “A estrela dessa terra/No céu inteiro brilhou” notamos que a metáfora, também popularmente conhecida de “estrela” como algo que garante um “sucesso” em determinado ambiente artístico, se articula com a ideia de astro celeste mítico que ilumina e guia, que leva a arte da região e a afirma nos mais diversos cenários, como a estrela de Belém.

Na estrofe seguinte, o trio é apresentado aos leitores/ouvintes, novamente como agente de valorização cultural. O verso “Makunaimando o amor”, introduz o personagem mítico de povos indígenas da região, como os *pemon*, indígenas

habitantes do extremo norte da América do Sul, na tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana, região etnograficamente designada como “circum-roraima” (CARVALHO, 2015). Tal referência articula as identidades indígenas “originárias” da região às propostas deste movimento, trazendo à tona toda sua história, desde a colonização. Apresenta, dessa forma, o reconhecimento e a aproximação das tradições indígenas para a construção da identidade simbólica.

Mais especificamente, na terceira, quarta e quinta estrofes, o poeta aponta poeticamente a história cada um dos três componentes do movimento “Roraimeira”. Utiliza elementos presentes na produção de cada um, respectivamente, a música “Cruviana” (UCHOA, 2000), escrita por Neuber Uchôa, o poema “Cavalo Selvagem” (RUFINO, 2011), escrito por Eliakin Rufino e a presença do “buriti”, ligada à produção musical de Zeca Preto e presente em pelo menos duas letras: a de “Makunaimando” (PRETO & UCHOA, 2000) e “Do norte” (PRETO & RUFINO, 2000), além de mencionar a origem migrante de Zeca, nascido no Pará (SILVA, 2013).

Na música de Neuber Uchôa, quase um “hino” cultural local, o compositor usa no refrão o prato indígena “damurida”, o que transforma a “maloca” em arte, em representação da identidade de um estado nascente. Os referentes “Cruviana”, “buriti”, “maloca”, “farinha” colocam a linguagem do cordel à disposição desses elementos de identificações que compõem o imaginário da cultura popular que é assumida a partir de tal discurso.

Mencionando o poema que dá título ao livro de poemas *Cavalo Selvagem* (2011), associa-o à geografia da região, também com traços selvagens nas fronteiras de Bonfim com a Guiana e de Pacaraima com a Venezuela. Já a referência a Zeca Preto e a suas contribuições para a formação da identidade cultural se faz por meio de sua biografia e do buriti, fruto de uma palmeira comum ao Pará e a Roraima.

Ao apropriar-se, portanto, da gama de símbolos e discursos do bojo do movimento “Roraimeira”, o texto cordelístico em tela parece construir a cultura local, dela fazendo parte, no momento em que traz à tona alguns dos principais traços que a caracterizam, segundo o movimento cultural. O poeta, mais uma vez, articula gêneros (música, poesia e biografia) que “cantam” a cultura local, para, por meio destes, realizar o próprio “canto” à cultura roraimese. Todavia, seu próprio “canto” vem por meio de outro gênero textual, o cordel, apresentando nova leitura da produção do movimento “Roraimeira”, agora re-lido por meio do olhar do cordelista.

Segundo Bourdieu (2012), dentre as forças em luta para a classificação e definição da região, surge o “discurso regionalista”, que tem uma característica performática, uma vez que busca contrapor-se à definição dominante, inaugurando uma nova conceituação das fronteiras. Nesses discursos, podem ser utilizadas representações mentais (a língua, o dialeto ou o sotaque) ou representações objetais (emblemas, bandeiras, insígnias etc.), que se destinam a gerar a percepção prática social dos seus portadores.

A eficácia do discurso performativo que pretende fazer sobrevir o que ele enuncia no próprio acto de o enunciar é proporcional à autoridade daquele que o enuncia: a fórmula “eu autorizo-vos a partir” só é *eo ipso* uma autorização se aquele que pronuncia está autorizado a autorizar, tem autoridade para autorizar. (BOURDIEU, 2012, p. 117)

Essa autoridade à qual o autor se refere está diretamente relacionada ao contexto da enunciação conceitual da região, da fronteira e outros elementos simbólicos representativos dessas classificações. Para que o discurso do ente anunciador de uma identidade tenha legitimidade, é necessário que o grupo assim o reconheça, que sejam estabelecidas relações de pertinência, pois apenas dessa forma a existência de determinado grupo social fará sentido. É o que podemos observar nos versos “O rio, a mata e a serra/Ao som de uma melodia/Boa Vista se rendeu/E cantou com alegria”, uma vez que os primeiros três elementos metaforizam a população do estado, assim como a cidade Boa Vista é metonímia deste. Podemos dizer, desse modo, que o cordel analisado aponta, nesses versos, para a formalização da existência desse espaço simbólico, que favoreça e justifique o jogo de poder que terá lugar a partir de então. Compreendemos, portanto, a importância de elementos como o discurso e a ideia de uma identidade regional como base para o reconhecimento e a legitimação de uma identidade que, antes de outras instâncias, é estabelecida no imaginário social dos seus componentes. Nesse sentido, Bourdieu declara que:

... logo que a questão regional ou nacional é objectivamente posta na realidade social, embora seja por uma minoria actuante (que pode tirar partido de sua própria fraqueza jogando com a estratégia propriamente simbólica da *provocação* e do *testemunho* para arrancar réplicas, simbólicas ou não, que impliquem um reconhecimento), qualquer enunciado sobre a região funciona como um *argumento* que contribui – tanto mais largamente quanto mais largamente é reconhecido – para favorecer ou desfavorecer o acesso da região ao reconhecimento e, por este meio, à existência. (BOURDIEU, 2012, p. 120)

Entendemos, assim, que tanto o movimento “Roraimeira”, quanto a produção cordelística de Rodrigo, interpretada por meio do cordel “Quadras ao Roraimeira”, apresentam a performance da cultura roraimense de modo a favorecer o acesso da região ao reconhecimento e à existência d’ “A estrela dessa terra” que “No céu inteiro brilhou”. Ao fazer valer a existência do espaço regional demanda uma estratégia de reconhecimento, de afirmação pertinente, de um sentimento de forte ligação aos fatores, símbolos e representações levantados como identificadores do lugar.

Na análise empreendida, tal acontecimento se dá pela referência também aos elementos: “Caimbé”, planta típica da região, “Damorida”, comida típica, “Parixara”, dança indígena da região, “Caxiri”, bebida típica, “Maracá”, ilha que congrega uma importante estação ecológica; dentre outros. Na proporção em que se fortalecem os laços, na medida em que são estabelecidas lutas e união de forças para reivindicar a posse simbólica desse conjunto de significados, dá-se então a legitimação, de fato, do conceito em pauta.

Na verdade, torna-se, no caso roraimense, de uma estratégia simbólica de reconhecimento da região. O que ocorre porque predomina no texto a intencionalidade, como já anteriormente mencionado, da invenção de um discurso com tônica de regionalismo, não apenas no sentido de exaltar o que existe de exótico, de exuberante no lugar, mas também de afirmar, diante do restante do país, a tomada de posição concernente a essa identidade regional, colocando, tanto a literatura e a música dentro do espaço nacional, como a as marcas de tal identidade.

## **5. Considerações Finais**

A cultura tem características de multiplicidade, de fluidez e, portanto, de um grande leque de interações possíveis. Destarte, lembramos que após o estabelecimento da ideia de região com suas características culturais, outras se farão presentes e, à medida que tal representação de identidade simbólica não mais for suficiente para re-apresentá-la, outros conjuntos de relações apontarão para novas imagens simbólicas.

A ideia de identidades em movimento contínuo, defendida por Hall (2006), aponta para uma relação bastante próxima com o entendimento de Bourdieu (2012), também concebida como pluralmente constituída. Nesse sentido, o autor afirma:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2006, p. 21)

Tal diferença pode ser um elemento importante na constituição da identidade cultural do estado de Roraima, contrapondo o posicionamento anterior de uma “terra sem representação de identidade cultural”. A partir do entendimento da constituição das sociedades pós-modernas, compreende-se que os mesmos motivos que levaram ao surgimento da negação, consolidam-se hodiernamente como as bases da realidade cultural dessa região.

É a partir dessa compreensão, bem como do entendimento das ideias de região e de cultura, aqui discutidas, que se pode compreender a existência, nos versos do texto cordelístico “Quadras ao Roraimeira”, de uma concepção regional, destinada a afirmar a existência e aceitação do caráter peculiar da “Terra de Makunaima”.

## 6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Henrique Salles. *Feira de Versos - Poesia de Cordel*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005. v.1. 136p.

BARBOSA, Reinaldo Imbrósio. *Ocupação em Roraima. I. Do Histórico Colonial ao Início do Assentamento Dirigido*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 9(1): 123-144. Belém, 1993-1.

BATISTA, Sebastião Nunes. *Antologia da Literatura de Cordel*. São Paulo: Fundação José Augusto, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARVALHO, Fábio Almeida de. *Makunaima/Macunaíma: contribuições para o estudo de um herói transcultural*. 1.ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

DIÉGUES JR., Manuel. Ciclos temáticos na Literatura de Cordel. In: *Literatura popular em verso, estudos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2006.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Identidade cultural e diáspora. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75

HAURÉLIO, Marcos. *Literatura de Cordel: do sertão à sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

OLIVEIRA, Rafael da Silva; WANKLER, Cátia Monteiro; SOUZA, Carla Monteiro. Identidade e Poesia Musicada: Panorama do Movimento Roraimeira a partir da cidade de Boa Vista como uma das Fontes de Inspiração. *Revista Acta Geográfica* (UFRR), ano iii, nº6, jul./dez. de 2009. p.27-37.

OLIVEIRA, Rodrigo Leonardo Costa de. Quadras ao Roraimeira. In: *Lavradeiro. Literatura de Cordel*. Recife-PE: Folhetaria Campos de Versos, 2010.

\_\_\_\_\_. *Lavrados e Cordéis*. Boa Vista: UERR ed., 2017.

PRETO, Zeca; RUFINO, Eliakin. Do norte. In: PRETO, Zeca; RUFINO, Eliakin; UCHÔA, Neuber. *O canto de Roraima e suas influências indígenas e caribenhas*. Manaus: Roraimeira Produções / SESC-RR, 2000. 1 CD. Faixa 01.

PRETO, Zeca; UCHÔA, Neuber. Makunaimando. In: PRETO, Zeca; RUFINO, Eliakin; UCHÔA, Neuber. *O canto de Roraima e suas influências indígenas e caribenhas*. Manaus: Roraimeira Produções / SESC-RR, 2000. 1 CD. Faixa 16.

RUFINO, Eliakin. *Cavalo Selvagem*. Organização e apresentação de Tenório Telles. Manaus: Valer, 2011.

SARAIVA, António José, LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 15. ed. Porto: Porto, 1989. 1263p.

SILVA, Jessica Carla da. *Roraima na década de 1980: O debate artístico e cultural*. Boa Vista: UFRR, 2013.

UCHÔA, Neuber. Cruviana. In: PRETO, Zeca; RUFINO, Eliakin; UCHÔA, Neuber. *O canto de Roraima e suas influências indígenas e caribenhas*. Manaus: Roraimeira Produções / SESC-RR, 2000. 1 CD. Faixa 10.

WANKLER, Cátia Monteiro. Da utopia à heterotopia: a ideia de "periferia" e os estudos de Literatura de Roraima. In: Carla Monteiro de Souza; Lourival Novais Neto; Maria do Socorro Pereira Leal; Maria Helena Valentim Duca Oyama; Maria Odileiz Sousa Cruz. (Org.). *Estudos de Linguagem e Cultura Regional: vertentes poéticas e linguísticas*. 1ed.Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima-EdUFRR, 2013, v. 1, p. 57-76.

Capítulo 5

**CINEMA E POLÍTICA EM  
NÃO MATARÁS E A  
IGUALDADE É BRANCA  
DE KRZYSZTOF  
KIESLOWSKI**

**Geovano Moreira Chaves**

## CINEMA E POLÍTICA EM *NÃO MATARÁS* E *A IGUALDADE É BRANCA* DE KRZYSZTOF KIESLOWSKI

**Geovano Moreira Chaves**

*Doutor em História e Culturas Políticas pela UFMG*

*Professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul*

Email: [geovanochaves@gmail.com](mailto:geovanochaves@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar as relações entre a política e os “conceitos-imagens” na cinematografia do polonês Krzysztof Kieslowski. A trajetória do cineasta será levada em consideração, associada a duas produções do diretor que remetem a momentos específicos da situação política do Leste Europeu, no contexto de desintegração da União Soviética, associados à estética primeira que leva em conta o sensível do cotidiano, do acaso e das tensões que um macro sistema político pode causar, afetar no particular. Para este fim, foram analisados os filmes “Não Matarás” e “A igualdade é branca”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Krzysztof Kieslowski, Cinema Polonês, Política.

Entre as décadas de 1960 e 1990, o cineasta polonês Krzysztof Kieslowski produziu uma série de documentários e filmes que dialogam com temáticas políticas características do contexto. A situação histórica e política de seu país natal, assim como da Europa, sobretudo no que tange a queda do regime socialista no leste do continente, são temas recorrentes na filmografia do diretor.

Kieslowski foi um diretor incomodado com a situação política da Polônia. Mesmo admitindo, em algumas entrevistas concebidas, que não gosta de falar de política, notamos que, desde seus primeiros filmes, a situação política polonesa e europeia sempre aparecem como pano de fundo para os acontecimentos e ações de seus personagens.

Em uma oportunidade, Kieslowski concebeu uma entrevista, onde falou sobre si, e de forma rara, argumentou a respeito do regime político que vivenciou: “O comunismo tinha descrito o mundo da maneira que ele deveria ser e não como era realmente. Tentávamos, então, descrever este mundo, e era fascinante descrever

algo que ainda não tinha sido descrito. Uma sensação de trazer alguma coisa para a vida.” (Kieslowski *on* Kieslowski. *Apud*. MARTINS, 1996: p. 13).

Neste sentido, para o propósito deste trabalho, concentraremos nossa análise em dois filmes específicos de Kieslowski, que podem possibilitar-nos uma discussão acerca das possibilidades do cinema enquanto representação de situações políticas e históricas concretas. Trata-se, inicialmente, do filme, *Não matarás* (*Krótki film o zabijaniu*, 1988), e, em seguida, do filme *A igualdade é branca* (*Trois couleurs: Blanc*, 1994).

*Não matarás* é um filme que, a princípio, foi produzido como parte integrante de uma série direcionada a televisão estatal polonesa (*Telewizja Polska* - TVP), em 1988. Esta série, composta por 10 filmes, intitula-se *O decálogo*, onde cada filme, com menos de 1 hora de duração, dialoga com os 10 mandamentos bíblicos. Posteriormente, dois filmes de *O Decálogo*, entre eles *Não matarás*, (o outro foi *Não amarás*) tiveram suas versões ampliadas pelo diretor, tornando-se longas-metragens.

O filme *A igualdade é branca*, por sua vez, é o segundo filme de uma trilogia intitulada *Trilogia das Cores*. Cada filme desta trilogia faz referência a uma cor da bandeira francesa, e, além disso, os filmes da trilogia buscam dialogar com os ideais iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade. Outro tema bastante peculiar ilustrado nesta trilogia, se refere ao questionamento, por parte do diretor, do projeto de união europeia, tema este que por meio do filme *A igualdade é branca* pretendemos elucidar melhor.

A escolha destes dois filmes, entre tantos produzidos por Kieslowski, se deve ao fato de encontrarmos neles situações políticas mais precisas e notórias, referentes a discussões em relação à autoridade do Estado Socialista e ao contexto europeu pós-queda do Regime Soviético.

No entanto, antes mesmo de entrarmos nas nuances específicas dos filmes ou mesmo na análise do regime de visibilidade dos mesmos, acreditamos ser necessário partirmos da seguinte indagação: Como definir o efeito político de um filme? São as intenções do diretor ou os efeitos no/e a reação do público, dos críticos ou o julgamento da posteridade que fazem de um filme um ato político, como questionam Leif Furhamar e Folke Isaksson? (FURHAMMAR, ISAKSSON, 1976: 222).

Neste sentido, passamos a análise dos filmes, para em seguida procurarmos postular uma resposta a estas indagações.

O filme *Não matará*s narra paralelamente a situação de três personagens, que, como característica marcante da obra de Kieslowski, tem seus caminhos cruzados pelo acaso e contingência da existência. Jacek, um jovem transtornado, paranóico, supostamente por conta de um amor não correspondido, o motorista do taxi, que após recusar algumas corridas, foi severamente, e de forma extremamente violenta, assassinado por Jacek, e Piotr, um advogado recém formado em constante dilema e angústia sobre as regras morais de sua profissão.

O cenário é basicamente externo durante praticamente todo o filme, o que nos apresenta imagens de uma Polônia fria, pobre e atrasada em relação aos países do centro do capitalismo financeiro. Boa parte do filme foi captado na periferia de Varsóvia, que associada a condição da crise do regime político estatal socialista do final da década de 1980, proporciona uma simbiose de ruas esburacadas e sem calçamento, prédios sem muita infra-estrutura, conjuntos habitacionais que denotam aglomerações humanas precárias, carência material, carros antigos e mal conservados. Este cenário se contrasta no filme com o centro histórico de Varsóvia, também melancólico, reconstruído após a II Guerra Mundial em sua maior parte, o que dá o tom de uma contradição entre um passado sofrível e um presente angustiante. Além disso, notamos nos personagens raríssimos momentos de alegria, o que nos demonstra um tom pessimista por parte do diretor, construindo a representação de uma população triste e melancólica. Todo este cenário é magistralmente captado por Kieslowski por meio de tomadas e fotografias belíssimas da cidade de Varsóvia, principalmente as que remetem ao centro histórico da capital polonesa.

Jacek vaga pelas ruas antigas do centro histórico, tenso, confuso, agressivo na maior parte do tempo. Enquanto isso, o advogado Piotr responde aos questionamentos finais para saber se será aceito para exercer a profissão de advogado, enquanto o motorista lava seu táxi tranquilamente na periferia da capital polonesa. A intenção de Jacek é cometer um assassinato, e assim ele anda agressivo pelas ruas do centro histórico de Varsóvia, cometendo pequenos delitos, enquanto o motorista nega a corrida ao advogado (o mesmo, após deixar o interrogatório) sem um motivo aparente, talvez por não ter terminado de lavar seu carro. No entanto,

mesmo após a lavagem, o motorista se nega a transportar o advogado, e desta forma caminha para seu destino.

Em um ponto do centro histórico, Jacek se depara com um estrangeiro que lhe pede informações sobre a localização de um hotel, intitulado “Hotel Europeu”. Jacek então o indaga se ele é alemão, em seguida se ele é búlgaro. Após duas negativas e a informação de que o estrangeiro é, na verdade, inglês, Jacek se recusa a passar a informação.

Após esta cena, e diante da recusa do motorista de táxi em transportar uma pessoa embriagada, Jacek acaba tomando este mesmo táxi, e após o pedido para que o motorista se dirigisse para uma região ainda mais periférica, Jacek assassina o motorista de forma brutal, com extrema violência, em cenas que agridem a sensibilidade humana e causam repulsa.

Ele leva o carro do taxista até a sua aparente amada, que o indaga sobre onde ele conseguiu aquele carro. Após esta cena, ocorre um corte e já nos deparamos com Jacek diante da justiça do Estado socialista polonês. Jacek será julgado à pena de morte. O advogado entra em cena, este é o seu primeiro caso, e não consegue absolver Jacek, fato este que angustia bastante Piotr. O jovem assassino é executado pelo Estado, e além do enforcamento, uma cena que chama a atenção é a da forma em que um funcionário do aparelho estatal cuida dos detalhes antes da execução, tomando todos os cuidados com indiferença, como se a sua função não levasse em conta o assassinato de uma pessoa, após um crime, ou seja, um funcionário desprovido de qualquer emoção estampada em seu semblante, apenas parte da burocracia estatal.

Se associarmos a cena do assassinato de Jacek com a cena inicial do filme, onde crianças enforcam um gato negro sob o pano de fundo da periferia da capital polonesa, somos levados a refletir sobre as várias instâncias em que são produzidas e executadas a violência, seja por meio da tensão social, da angústia, do aparelho estatal ou mesmo de uma simples brincadeira de crianças. A questão da pena de morte, sua legitimidade ou não, assim como as questões éticas e morais sobre o direito à vida, sobre como lidarmos com quem a tira de outrem, ganham destaque em meio a um pano de fundo político de um contexto específico.

No caso de *Não matarás*, entendemos que a intenção do diretor e o julgamento da posteridade fazem deste filme um ato político, no sentido de que esta obra é uma representação de um momento próprio da história de um país. Por mais que seja uma ficção, encontramos elementos do real nesta obra, uma vez que o cenário, por mais que fotografado em termos artísticos, ainda assim nos demonstra algo do que realmente foi, mesmo imagético e recortado em um espaço específico, a situação da Polônia no final da década de 1980. A crise gerada pela economia estatal socialista do contexto também fica evidente no filme, assim como a opressão e as regras políticas do Estado.

O filme *A igualdade é branca*, por sua vez, trata da conturbada separação entre um casal, Dominique, francesa, e Karol Karol, polonês. Dominique alega diante do tribunal que o motivo da separação é a impotência do marido, que diante da justiça francesa, vê a separação consumada. Karol Karol então é abandonado e se vê perdido nas ruas de Paris, sem dinheiro ou crédito e sem compreender bem o idioma, em uma situação de penúria e isolamento, inclusive lingüístico.

Por meio e após esta situação, Kieslowski formula neste filme todo um questionamento dos ideais da unificação europeia, discussão esta em voga no início da década de 1990, uma vez que neste mesmo contexto se assinava o *Tratado de Maastricht*, em 1992, o que consolidou a estruturação política da União Europeia.

Abandonado pelas ruas de Paris, Karol Karol vai para o túnel de uma estação de metrô, e lá entoa, fazendo sons com um pente, uma suposta canção muito conhecida na Polônia. Neste instante, um outro polonês que por lá passava, Mikolaj, reconhece a canção, e acaba prestando uma solidariedade a Karol Karol. Além disso, Mikolaj o oferece vodka, situação esta que marca uma possível relação de identidade cultural polonesa, uma vez que a produção e consumo de vodka são muito marcantes neste país. Eles se tornam amigos, e Mikolaj decide ajudar Karol Karol a voltar à Polônia, porém de forma ilegal e clandestina.

Karol Karol foi transportado dentro de uma mala, que inclusive foi extraviada por uma máfia. Os representantes da máfia abrem a mala em um depósito de lixo, já em território polonês, e descobrem Karol Karol. Ele foi espancado pelos mafiosos, mas ainda assim, consegue escapar, e de volta a sua cidade, vai morar com seu irmão e trabalhar com ele em um salão de cabeleleiro. Neste momento, uma cena merece uma atenção especial: Quando chega ao salão do irmão, bastante ferido, Karol Karol

o encontra mais modernizado do que a última vez que o tinha visto, inclusive com luzes de *neon*. Ao questionar seu irmão sobre a novidade, este lhe responde: “Estamos na Europa!”.

Esta cena nos permite fazer uma contraposição a respeito da Polônia em dois contextos diferentes de sua história. No filme *Não Matarás*, percebemos uma Polônia decadente, atrasada e em crise, no fim do regime estatal socialista e em transição a uma economia de mercado. Ressaltamos que o Solidariedade (*Solidarnosc*), famoso sindicato polonês neste período de transição, chega ao poder no país em 1989. Após a transição, no filme de 1994, uma simples cena, mas carregada de significado, ilustra o novo momento do país, pois ao questionar a luz de *neon* e receber como resposta a sensação do irmão de pertencimento à Europa, temos a representação de um momento e de uma situação política vivenciada por um país, através do que, com base nas formulações do filósofo Júlio Cabrera, denominamos “conceitos-imagem”. (CABRERA, 2006).

No restante do filme, Karol Karol se faz valer de todas as artimanhas possíveis, tirando proveito da situação política enfrentada por seu país: ele entra no ramo da especulação imobiliária, consegue comprar um corpo humano falecido, articula negócios clandestinos, ou seja, a situação de crimes e esquemas obscuros, sobretudo mafiosos, que se estabeleceu no leste europeu durante e após a transição, nos é apresentada por Kieslowski no filme. Ele fraudava sua própria morte, e deixa toda a herança do patrimônio acumulado sob os desígnios da ex-esposa. No entanto, ela é acusada de ter articulado a morte do marido pela justiça, e assim é condenada a prisão na Polônia. Anteriormente, diante do tribunal francês, em uma sentença favorável, Dominique se vê posteriormente diante da justiça polonesa, que a emite uma sentença desfavorável.

Dessa forma, *Blanc* se concentra “na situação difícil da Europa pós-comunista, do Leste e do Oeste” (ŽIŽEK, 2009: 75), e “a igualdade que Karol busca é, na verdade, um acerto de contas. Com a ajuda de outro polonês, Mikolaj, Karol consegue retornar ao seu país natal e se vingar das humilhações sofridas na França, substantivadas na figura de sua ex-mulher, Dominique, figura cênica representativa do cidadão francês *par excellence*.” (TRIANA, 2010). Esse filme nos apresenta “uma narrativa mais cadenciada, mais aberta; a câmera não se concentra apenas em Karol (como se

concentrava em Julie, em *Bleu*), e, além disso, Karol age, ele toma atitudes frente aos problemas que lhe são colocados”. (TRIANA, 2010).

Tal situação associada as “aventuras” de Karol Karol em Paris, por meio deste filme, nos permite indagar se existe um alcance social mais amplo ou mesmo se existe possibilidade de uma unificação política e social efetiva da Europa.

Ressaltamos que a trilogia é também uma reflexão cinematográfica sobre os conceitos iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, onde cada filme faz referência e questiona um destes ideais em analogia a uma cor da bandeira francesa. No caso de *A igualdade é branca*, Kieslowski postula um questionamento político e moral a respeito de onde se encontra, na prática, no dia-a-dia das relações étnicas, esta igualdade tão proclamada após 200 anos da Revolução Francesa. O projeto iluminista, na concepção do diretor e da forma como é demonstrado no filme, não se concretizou amplamente na prática, como podemos perceber por meio dos conceitos-imagem do filme.

Slavoj Zizek considera que o tema de Kieslowski não é a moral, mas sim a ética: o que acontece em cada um dos episódios do decálogo, do qual *Não Matarás* se inclui, segundo o autor, é a passagem da moral a ética. O ponto de partida é sempre um mandamento moral, e é através de sua própria violação que o herói ou a heroína descobrem a verdadeira dimensão ética. (ZIZEK, 2009, p. 38).

Partindo de questionamentos morais, entendemos que os filmes destacados neste texto são reveladores de um momento político particular, uma vez que são frutos do imaginário de um diretor que vivenciou estes períodos, criou representações cinematográficas sobre eles, e estas representações se fizeram circular. Os conceitos cinematográficos expressam valores, linguagens, diálogos iconográficos e posturas políticas/ideológicas que compõe um determinado contexto sócio-cultural.

O cinema, na acepção de Jacques Rancière, “é também um aparelho ideológico produtor de imagens que circulam na sociedade e nas quais esta reconhece o presente de seus tipos, o passado de sua lenda ou os futuros que imagina para si.” (RANCIÈRE, 2012: 14.)

O cinema também já não mais interessa ao historiador por ser, em muitos casos, unicamente representações monumentalizadas do passado: os aspectos extra fílmicos também fazem parte do universo de possibilidades que o historiador tem

diante de si para moldar suas análises e reflexões sobre o filme em si, levando em conta suas temporalidades e descartando também possibilidades de fidedignidade ao passado.

Com bases nestas reflexões, acreditamos que os filmes de Kieslowski podem ser considerados políticos também no sentido de intervirem no imaginário social. O diretor por muitas vezes se recusou a falar de política, sobretudo por ter vivido boa parte de sua vida em um contexto onde não se permitia falar deste assunto. A realidade que o partido comunista da Polônia lhe impôs, não o serviu, preferindo o próprio diretor construir uma realidade imagética por meio do cinema, acreditando que, por meio dela, poderia ser atingida uma noção de “real” mais aproximada do que aquela imposta pelos dirigentes do partido, compartilhando assim este imaginário, por meio de conceitos-imagens, no social.

Para tanto, Kieslowski construiu personagens que se colocam em muitas cenas diante de situações políticas universais, e no cotidiano, nos encontros e desencontros da vida, o diretor polonês detalha a magia de situações onde o choque entre as pessoas e as idéias como conceitos-imagens do cinema propiciam estéticas primeiras, que acabam determinando e nos colocando, como espectadores, diante dos problemas políticos que são dos seus personagens, mas que perpassam toda uma época e um contexto particular, criando aproximações, distâncias, semelhanças e dessemelhanças.

A Polônia, país considerado distante do Brasil, característico por nos soar como uma linguagem e uma pronúncia tão diferentes, lugar gélido aos nossos olhos tropicais, nos é aproximada não somente como um Estado Nacional do leste da Europa que viveu durante décadas sob a tutela de um problemático regime ditatorial comunista, como se fosse um Estado personagem em sua macro-política apenas, mas sim é explorada por meio da sutileza da vida das pessoas, dos contrastes, das expectativas e frustrações, dos hábitos e das alegrias e dores. Os poloneses diante da situação de seu país, e diante da situação de uma Europa pseudo-unificada, têm um tratamento particular na filmografia de Kieslowski, podendo ser, no conjunto da obra, considerados, em coletivo, como seu personagem principal, reunidos em suas peculiaridades em uma identidade política comum.

Por meio dos filmes de Kieslowski, nós, espectadores brasileiros, podemos ao menos imaginar, e a partir daí refletir, sobre o cotidiano das pessoas no contexto deste

país específico do Leste Europeu, e assim conjecturarmos sobre a política, a estética, a vida. O encantamento do encontro diante da macro-política, as formas como os sistemas de governo condicionam as vidas das pessoas, interferem, as fazem tomar posturas e atitudes que somente foram possíveis, ou até mesmo as únicas possíveis, por conta do aparato de Estado. Mas ainda assim as pessoas encontram espaços para revelarem seus sentimentos, angústias e atos, como vislumbramos nos filmes de Kieslowski. Não temos personagens heróicos em seus filmes, e sim personagens comuns, pessoas cotidianas, inseridos em uma engenharia política que movimentam seus passos.

Desta forma, entendemos que a atividade cinematográfica se constitui como um espaço de importantes conexões entre a estética e a política, uma vez que esta buscou, no decorrer de seu desenvolvimento e da construção de suas variadas linguagens, também construir um discurso sobre o homem e sua relação com o espaço e tempo na história. Deste modo, o cinema pode evidenciar e suscitar reflexões sobre as sociedades e políticas em geral, além de servir também como importante meio pelo qual podemos nos fazer representar.

Definir um filme como político, em detrimento de outros não políticos, para muitos, não é uma tarefa possível, uma vez que pode se encontrar ou até mesmo forçar para que situações políticas mais diversas possíveis possam ser observadas em qualquer filme. No entanto, se partimos deste pressuposto, cairemos na generalização total do político, uma vez que se todos os filmes são políticos, logo, tudo é político, ou se insere na política. Não descartamos que tal raciocínio possa ter uma sustentabilidade argumentativa, porém, entendemos que determinados filmes visam propriamente discutir a política, e outros os fazem sem esta pretensão, e acabam assim sendo considerados políticos por quem ali constatou tal percepção.

Como já frisado, embora Kieslowski tenha admitido não gostar de falar de política, entendemos que seus filmes são diretamente políticos, filmes que tem a política como tema central, sobretudo nos dois filmes que destacamos (tal situação pode também ser facilmente observada em toda a sua trajetória de cineasta). Consideramos que Kieslowski parte de uma situação política ampla, mais geral, e através das situações geradas a partir daí, procura demonstrar como as pessoas procuram sobreviver diante de sistemas políticos que condicionam seus passos, suas

ações a até mesmo suas formas de sentir e de compartilhar as sensibilidades estéticas, as maneiras de se perceber e ler o mundo.

Por fim, temos ciência que o cinema (e o além do filme) se constitui como um objeto de pesquisa importantíssimo para as relações, por vezes tensas, entre estética e política. Tais relações, se vistas e integradas com o campo de análises historiográficas, associadas às reflexões neste domínio teórico relativas aos conceitos de imaginários, identidades, representações, linguagens, iconografias, entre outros, podem render trabalhos importantes para uma possível maior compreensão das relações entre o político e o estético e suas acepções no âmbito do conhecimento historiográfico.

Os historiadores que pretendem dialogar com o cinema devem estar atentos para o fato de que os “conceitos-imagens” (CABRERA, 2006), produzidos pelo conjunto da obra fílmica, representam a experiência de uma linguagem que pretende produzir um impacto emocional e que ao mesmo tempo diz algo sobre o mundo e a condição humana. Ainda que estes conceitos não se voltem exclusivamente para o passado, o cinema é sempre uma leitura de sua época, uma releitura de algum momento do passado ou mesmo uma representação imagética de um futuro presumido do ponto de vista dos construtores da obra fílmica.

## BIBLIOGRAFIA

CABRERA, Júlio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Trad. de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CELESTE, Reni. *Decalogue: Poland's cinema of collision*, *Studies in European Cinema*, Bristol, v.1, n.3, p. 175-184. nov. 2004.

FURHAMMAR, Leif; ISAKSSON, Folke. *Cinema e Política*. Trad. de Júlio Cezar Montenegro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KICKASOLA, Joseph. *The Films of Krzysztof Kieslowski: The Liminal Image*. New York: Continuum International Publishing Group, 2006.

MARTINS, Andréa França. *Cinema em azul, branco e vermelho: a trilogia de Kieslowski*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SAVERNINI, Erika. *Índices de um cinema de poesia: Pier Paolo Pasolini, Luis Buñuel e Krzysztof Kieslowski*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

TRIANA, Bruna Nunes da Costa. *Imagens Refletidas: o cinema, o eu e o outro na Trilogia das Cores de Kieslowski*. *Revista Habitus* – Vol. 8, n. 2, ano 2010. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2010.

ŽIŽEK, Slavoj. *Lacrimae rerum: ensaios sobre cinema moderno*. São Paulo: Boitempo, 2009.

#### **FILMES:**

A IGUALDADE É BRANCA (*Trois Couleurs: Blanc*). Direção: Krzysztof Kieślowski. Intérpretes: Zbigniew Zamachowski, Julie Deply, Janusz Gajos, e outros. Roteiro: Krzysztof Kieślowski e Krzysztof Piesiewicz. Polônia: France 3 Cinéma, 1994. 1 DVD (89 min), son., color.

NÃO MATARÁS - DECALOGO 5. Direção: Krzysztof Kieslowski. Roteiro: Krzysztof Kieslowski e Krzysztof Piesiewicz. Música: Zbigniew Preisner. Fotografia: Andrzej Jaroszewicz. Produção: Ryszard Chutkowski. *Teluwisja Polska* (1988/1989). Versátil Home Vídeo (2009). 53 min. Tradução de Dekalog, Osiem.

Capítulo 6

**ENTRE O  
ESQUECIMENTO E A  
LEMBRANÇA - TEREZA  
DE BENGUELA, A  
NARRATIVA ORAL E A  
CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DE UM  
POVO**

**Epaminondas de Matos Magalhães**

## ENTRE O ESQUECIMENTO E A LEMBRANÇA - TEREZA DE BENGUELA, A NARRATIVA ORAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UM POVO

*Epaminondas de Matos Magalhães (IFMT)*

*Doutor em Letras pela PUCRS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn/IFMT) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (UNEMAT). Contato: [epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br](mailto:epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br)*

**Resumo:** O presente artigo parte do pesquisa “*Entre o esquecimento e a lembrança*” – *Tereza de Benguela, a narrativa oral e a construção da identidade de um povo* (IFMT), buscou recolher as narrativas orais em torno da figura ícone de Tereza de Benguela, rainha negra, que comandou o quilombo do Quariterê em Vila Bela da Ss. Trindade, a fim de perceber em que medida essas narrativas ficcionam a história factual, dando a essa figura contornos míticos e simbólicos. Assim, buscou-se, nesse ínterim, também, analisar como essa figura, com contornos míticos e simbólicos, dimensiona a identidade de um povo, que só pode ser construída pelas narrativas, nascendo com isso uma comunidade imaginada, a partir do que é contado de geração a geração.

**Palavras-chave:** Vila Bela, cultura, narrativa oral

**Abstract:** This article starts from the research “*Between forgetting and remembering*” - *Tereza de Benguela, the oral narrative and the construction of the identity of a people* (IFMT), sought to collect the oral narratives around the iconic figure of Tereza de Benguela, queen black, who commanded the quilombo of Quariterê in Vila Bela da Ss. Trindade, in order to understand the extent to which these narratives make up the factual history, giving this figure mythical and symbolic outlines. Thus, it was also sought, in the meantime, to analyze how this figure, with mythical and symbolic contours, dimension the identity of a people, which can only be constructed through narratives, thus creating an imagined community, based on what is told. from generation to generation.

**Keywords:** Vila Bela, culture, oral narrative

## INTRODUÇÃO

*O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. (Jorge Larrosa)*

Tereza de Benguela, comandou o quilombo do Quariterê, em Vila Bela da Ss. Trindade, durante o século XVIII. Existem poucas referências acerca da imagem dessa figura ícone, e essas referências podem ser encontradas, a exemplo, nos *Anais de Vila Bela* (de 1734-1789), de Janaína Amado e Leny Caselli Anzai, contudo existem inúmeras histórias que circulam sobre sua atuação como rainha, sua prisão e morte, que estão contidas nas memórias de determinados grupos sociais, que merecem ser recolhidas, a fim de que essas narrativas orais possam ser transpostas para o papel.

Na concepção de Micea Eliade (1992), a memória, ou as lembranças do adulto fazem o passado e o futuro se presentificarem, eternizarem em momentos poéticos de descoberta e redescoberta, de invenção e inovação.

Seguindo os fios da memória “lembrar é tecer fios do passado que não foram tecidos, mas que podem ser retecidos no presente, reatualizando e resgatando o histórico que não se realizou.”<sup>13</sup>

O aspecto mítico reacende no leitor a sua memória e o faz reviver ou rememorar figuras e momentos por meio de imagens desenhadas ou pintadas. Este ato de recordar, segundo Bosi (1999: p. 13), só é possível “porque a imagem possui um passado que a formou e um presente que a revive constantemente”.

De acordo com Ecléa Bosi (1996, p. 21), a memória é o grande tesouro da velhice, pois é nela que estão guardados os mais célebres momentos da vida. Nesse sentido, destacamos o fato de que para compreender o aspecto mítico que envolve a figura de Tereza de Benguela tornou necessário ouvir, por meio de pesquisa de campo, entrevistas abertas aos habitantes com maior idade de Vila Bela da Ss. Trindade, que de certa forma, se contrapõe fortemente aos anais de Vila Bela, que trazem uma imagem mais negativa dessa figura, que na memória dessa população, se desenha como um mito fundacional de uma heroísmo que transcende os tempos.

---

<sup>13</sup> OLIVEIRA, Edson Santos. *O tear da memória em infância*. Trabalho apresentado no curso Memorialismo e Autobiografia (Doutorado- 2o semestre de 1987- UFMG), ministrado pelo Prof. Dr. Wander Melo Miranda

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Eliade (1992) aponta que repetir/relembrar o passado, presentificando-o, através da poética ou da narrativa é eternizar os grandes momentos vividos, que são revestidos pela espontaneidade e pelas imagens fantasiosas que recobrem as lacunas deixadas pelo tempo. Ou transformar figuras em mitos fundacionais, regionais ou nacionais, caso típico da figura Tereza de Benguela.

Esse tempo interliga passado, presente e futuro, uma vez que temos o presente determinado pelo passado, pois o passado, a certa altura, desencanta o futuro, ou até mesmo vemos um passado determinado pelas correntes do tempo presente preenchendo as lacunas deixadas por este. “O protagonista, enquanto se lembra do passado, acrescenta nele novas vivências no presente da enunciação”.<sup>14</sup>

De acordo com Bosi (1996), a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado aflora a consciência e um mundo vasto de imagens. À medida que avançamos na vida, as lembranças do passado se alargam e se organizam, formando uma história, e este isto é reconstituída pela palavra. Assim, ao ouvir as memórias que foram recontadas, recriadas e ressignificadas ao longo do tempo, Tereza de Benguela, além de se manter viva, vem ganhando contornos míticos ao longo do tempo.

Essas narrativas orais são formas encontradas pela população para a representação de si e da comunidade, que trazem a memória e a resistência de uma cultura afrodescendente, que, pela opressão e pela dor, perpetuam sua história de luta por meio dessas narrativas orais, assim, essas narrativas constroem uma comunidade imaginada, ou seja, constroem e projetam a identidade de um povo, uma vez que essas narrativas, mesmo em torno de um figura real, ganham contornos míticos e simbólicos, ou seja, a comunidade em torno de uma figura ícone pode ficcionar a própria história.

---

<sup>14</sup> OLIVEIRA, Edson Santos. *O tear da memória em infância*. Trabalho apresentado no curso Memorialismo e Autobiografia (Doutorado- 2o semestre de 1987- UFMG), ministrado pelo Prof. Dr. Wander Melo Miranda

É importante destacar que essa memória de luta e resistência, presente nas narrativas orais em torno de Tereza de Benguela produzem um efeito de resistência e luta, ou seja, a imagem de uma mulher, em pleno século XVIII, que luta pelo seu povo, institui para que esse povo resista e persista. Assim, acreditamos que as narrativas orais tem papel fundante nesse processo, uma vez que:

a carga simbólica da cultura autóctone, permitindo-se a sua manutenção e contribuindo para que esta mesma cultura possa resistir ao impacto daquela outra que lhe foi imposta pelo dominador branco-europeu e que tem na letra a sua mais forte aliada. A milenar arte da oralidade difunde as vozes ancestrais, procura manter a lei do grupo, fazendo-se, por isso, um exercício de sabedoria (PADILHA, 2007, p. 35).

A respeito dessa história singular no estado de Mato Grosso, emerge no cenário, Vila Bela da Ss. Trindade fundada em 19 de março de 1752 as margens do rio Guaporé, pelo então capitão-general da capitania de Mato Grosso, Dom Rolim de Moura. A estratégia da projeção de uma cidade na divisa com outros lugares era garantir a posse das terras brasileiras a Portugal e erguer a capital da capitania de Mato Grosso. Nesse sentido, Vila Bela da Ss. Trindade passou a ser então sede do governo, algo ainda presente nas ruínas e no palácio dos capitães gerais. Assim que fundada, Vila Bela da Santíssima Trindade passou a receber a corte portuguesa, altos chefes de Estado e demais representantes da elite em Mato Grosso, por configurar-se como capital da capitania. Nesse sentido, estamos ainda inseridos em um período, cuja escravatura ainda é a forma de alicerce econômico e cultural, uma vez que sua abolição só decorrerá em 1888.

No século XVIII, a rainha negra Tereza de Benguela, junto com seu conselheiro, que nas narrativas orais vem sobreposto como esposo, fundam o quilombo do Quariterê, as margens do rio Piolho, aproximadamente 60 km da sede da capitania de Mato Grosso. Nesse sentido, a população de Vila Bela constrói um imaginário mítico dessa figura, principalmente, no entorno a sua morte, no ano de 1770.

Ainda, temos que destacar que com a corte portuguesa, começam a chegar em Vila Bela da Ss. Trindade, para as atividades braçais, os escravos, que fugiam para o quilombo, sob a governância de Tereza de Benguela, com sua morte, efetivamente, o quilombo ainda tenta resistir por mais algumas décadas, sendo posteriormente extinto.

Em 24 de outubro de 1808, Vila Bela da Ss. Trindade tem seu nome alterado para Matto Grosso, sendo devolvido o nome origem somente em 29 de novembro de 1978.

Em 1835, exatamente em 25 de agosto, através da Lei 19 a sede da capital é oficialmente transferida a Cuiabá após uma série de movimentos desde 1820 para que sua transferência fosse efetivada. Após a transferência da capital para Cuiabá, aos poucos os habitantes de origem portuguesa (brancos) foram sendo transferidos para a nova sede da capitania de Mato Grosso. Ficando, poucos brancos, ao ponto do historiador João de Oliveira Mens (apud Bandeira, 1988, p. 61), declarar que no final do século XIX a população de Vila Bela da Ss. Trindade, nesse momento com a nomenclatura de Mato Grosso, era ( ... )“toda preta, exceção feita de umas quatorze pessoas de cores”. Acreditamos que pessoas de cores referem-se as pessoas pardas ou diferentes dos negros.

As comunidades afloram dentro de um sistema de narrativas, ou seja, toda nação é uma comunidade imaginada, projetada e construída, a partir das narrativas que nos são contadas, as histórias que nos são recontadas de geração a geração, seja, por meio impresso ou oral. No caso específico de comunidades pequenas, cuja marcação histórica se dá pela presentificação da narrativa oral, algo que desde o início dos tempos, se faz presente em qualquer geração, é a mola propulsora para a construção da identidade de um determinado povo. Segundo Heller:

há certas histórias que narramos só por alguns dias ou semanas depois que aconteceram e logo as esquecemos. Quanto a outras, gostamos de repeti-las inúmeras vezes vida afora. Por vezes uma história desconhecida nos aborrece, ao passo que, noutras prestaremos a máxima atenção ao ouvir a mesma história tantas vezes repetida

As pessoas pesquisadas, moradores de Vila Bela, acima de 70 anos, oriundos das famílias mais tradicionais, constituem-se como narradores e não contadores de histórias.

A diferença principal entre o contador de histórias e o narrador está no fato de que o primeiro é um ator, que tem por objetivo principal a interpretação; o segundo é um membro da comunidade narrativa que está compartilhando experiências. Para o narrador, a potencialidade de materialização do texto é menos significativa do que a mensagem que ele visa comunicar. (FERNANDES, 2007, p. 329)

De forma geral, há uma construção narrativa e simbólica em torno da figura mítica de Tereza de Benguela. Tão ícone essa figura, que o carnavalesco Joãozinho Trinta, em 1994 <sup>15</sup>, trouxe *Tereza de Benguela - Uma rainha negra no pantanal* como tema da escola de samba Viradouro do Rio de Janeiro. A composição temática do samba da escola foi elaborada por Cláudio Fabrino, Paulo César Portugal, Jorge Baiano e Rico Medeiros, vejamos um trecho:

(...) Amor, amor, amor... Sou a viola de cocho dolente, vim da Pérsia, no Oriente para chegar ao Pantanal, pela Mongólia eu passei, atravessei a Europa medieval nos meus acordes vou contar a saga de Tereza de Benguela, uma rainha africana escravizada em Vila Bela (...).

Percebe-se que tanto o carnaval como outras construções são narrativas, que constroem um ideal em torno de uma dada figura, que repercute na construção da identidade de um povo.

Considerando que identidade e memória são construções coletivas, que uma dá suporte à outra, é importante saber como o negro vilabelense está disposto a reconstruir esse passado a seu favor, no confronto com o “outro”, reinventando para si uma legítima territorialidade. (MACHADO, 2008, p. 50)

Assim, acreditamos que a construção de uma identidade ocorre por meio do que é narrado as gerações. A noção de identidade é apresentada pelo dicionário Houaiss como:

1- estado que não muda, do que fica sempre igual (...) 2- consciência da persistência da própria personalidade (...) 3- o que faz que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que outra (...) 4- conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la (2001, p. 1565)

Segundo o Aurélio, a identidade está associada: 1-Qualidade de idêntico. 2-caracteres próprios e exclusivos duma pessoa: nome idade, estado, profissão, sexo, etc.. 3- Reconhecimento duma coisa ou dum indivíduo como os próprios (2004, p. 400).

---

<sup>15</sup> Em 1994, a Viradouro ficou em 3o lugar no carnaval do Rio de Janeiro. Fazia 3 anos que Joãozinho Trinta estava afastado do carnaval

Cometeríamos um engano se encarássemos a identidade como um vocábulo estável como foi apresentado pelo Houaiss e o Aurélio, tendo em vista que a noção de identidade cultural na pós-modernidade não é tão previsível, mas os sentidos se tornam dinâmicos dentro deste novo cenário. As certezas são postas em xeque quando lidamos com a identidade cultural no contexto global em que nos encontramos inseridos, as velhas identidades não explicam o mundo que nos cerca.

Hall (2000) defende que a identidade é construída e constituída no interior de certos discursos e estas não nascem do vazio, mas são gestadas e transformadas no interior de cada representação social, cultural e literária de um povo. Segundo Santos (1994), as identidades culturais são mutáveis e se transformam de acordo com as novas exigências sociais e, por mais que tendamos a acreditar que as identidades são sólidas e imutáveis elas sofrem jogos de sentidos e de poder, ou seja, as identidades estão em constante transformação.

A identidade precisa ser entendida, aqui, como experiência e cultura de um povo, que se materializa das diversas formas, entre elas, a narrativa literária. Nesse sistema de construção da identidade regional, que dá suporte a identidade nacional a literatura atua como ponto central.

As nuances do processo identitário que se formam a partir das narrativas literárias, segundo Hall (2000), constituem-se em três momentos distintos: a do sujeito iluminista, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A construção da identidade nacional parte do princípio da identidade sociológica em que o “eu” só adquire a noção de si, no dialogismo com o outro, portanto a identidade nacional só poderá ser formada a partir da visão.

Neste aspecto, é interessante apontarmos o princípio da alteridade, que aflora justamente no campo das diferenças, pois só assim é possível definir o outro e torná-lo identificável. Portanto, quando queremos discutir o conceito de identidade, devemos antes pensar nas diferenças. À medida que classificamos e ressaltamos as diferenças, afirmamos a identidade do sujeito, a do grupo, das especificidades culturais.

O “eu” só existe e só pode afirmar sua identidade quando entra em contato com as diferenças do outro, pois só assim percebe que é único, diferente. Portanto, os discursos são construídos sob o olhar do outro. Este eu encontrará neste outro peculiaridades que o identifica e o define.

A identidade é o resultado da identificação do eu com o outro, seja nas positivities ou negatividades. O outro só se constitui na fala e no discurso do eu,

que também se constitui como outro sob o olhar deste novo eu. Portanto, o discurso sobre a identidade assume uma forma plástica, pois há um processo de reciprocidade em relação ao eu e ao outro. O sujeito, neste sentido, não poderá jamais ser sintetizado ou terminado, pois necessita sempre do outro para se constituir.

As identidades culturais nascem a partir da desintegração das soberanias dos Estados-Nações, em que surgem ou ressurgem identidades locais múltiplas e é neste prisma que a identidade regional ganha destaque, visto que há certo sentimento íntimo que se liga ao interior de uma estrutura cultural macro, desenvolvendo microestruturas com certa independência e com valores distintos. Assim, diferentes comunidades culturais “convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’”. (HALL, 2003, p. 52) Essas discussões acerca dos Estados-Nações emergem juntamente com os embates ideológicos acerca da modernidade e da pós-modernidade.

A globalização é um fenômeno que fez com que os territórios isolados se unificassem, as diferenças fossem abolidas, fazendo com que o mundo sofresse a *homogeneização cultural*, termo cunhado por Hall (2003, p. 76) para explicar esse fenômeno.

Neste prisma, as noções de Estados-Nações não abarcam mais as diversas identidades que agora passam a ser universais e modernizadoras. Percebemos, no contexto global, uma dualidade fortemente marcada pelo processo colonizador. De um lado, existem as grandes potências que dominaram e dominam o cenário econômico e, por outro, as que trazem em seu contexto histórico o processo colonizador.

Os Estados-Nações nessa era de globalização entram em declínio, dado que o nacionalismo gerado ou pensado por esta entidade busca, nas nações envolvidas nesta a coletividade, um senso de passado comum. Essas nações se associam a esta coletividade desde o nascer e se expande ou retrai sem qualquer tendência histórica.

A desintegração dos Estados-Nações no emergente século XXI deve-se principalmente às estabilizações de novos padrões sociais e às políticas expansionistas como a tecnológica, especialmente as ligadas à comunicação, e ao número cada vez mais crescente de movimentos ou grupos que assumem novos paradigmas para esta sociedade.

A noção de identidade cultural na pós-modernidade está intimamente ligada ao contexto da globalização, tendo em vista que este novo cenário quebra certos padrões

e faz surgir novos modelos de produção e consumo que levam o sujeito a produzir novas identidades. Assim, “nenhuma identidade é fixa, imutável, permanente e dada numa essência, embora elas apareçam desse modo no senso comum e, mais claramente ainda, nas ideologias marcadas pelo radicalismo sectário”. (DAMATTA, 2004, p. 25)

As identidades, neste sentido, são múltiplas e só possuem significados para os próprios sujeitos envolvidos. Também há as identidades construídas sob a égide de instituições dominantes, como afirma Castells(1942). Quando as identidades são construídas a partir dessas instituições, é necessário que os sujeitos envolvidos internalizem as condições necessárias para que as identidades sejam organizadas.

A cultura e as identidades culturais, por mais próximos que estes conceitos possam estar, apresentam algumas diferenças que precisam ser levadas em consideração. A primeira está relacionada ao fato de que a cultura não necessita da consciência da identidade para existir, “ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente”. (CUCHE, 1999, p. 176)

A identidade é encarada por muitos estudiosos como um processo narrativo, tendo em vista que o homem narra a si e o território que o cerca. As narrativas que surgem no contexto da globalização buscam, de certa forma, a representação da “nação”.

Como já mencionamos, as identidades são construídas sobre um arcabouço discursivo, o que implica necessariamente pensar a relação entre o eu e o outro, pois como afirma Moita Lopes (2003, p. 306) “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas através de nossas práticas discursivas com o outro”. Vê-se, portanto, que toda identidade é construída sob a égide discursiva que estabelece uma relação direta entre o discurso do eu e o outro. A identidade cultural estabelece uma rede de significados não somente para o “eu” que discursa, mas, e especialmente, para o outro.

A identidade cultural criada a partir do princípio da alteridade tem como fonte as culturas nacionais, uma vez que a identidade não está impressa geneticamente no homem, mas é construída pela cultura e pela nação. A nação, entendida como comunidade simbólica, tem o poder de gerar sobre o eu e sobre o outro um sentimento de identidade.

Ao compreendermos que as nações são comunidades simbólicas o fazemos porque toda nação se constrói sob símbolos e representação, como afirma Hall (2000). Ainda segundo o autor:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos na estórias que são contadas sobre a nação, memórias que concentram seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2000, p. 51)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a figura de Tereza de Benguela está envolta a inúmeros mitos, pois se construiu a imagem de uma mulher guerreira, que se contrapõe a visão apresentada nos anais de Vila Bela. Assim, temos a imagem do branco colonizador em contraponto a figura mítica de uma rainha negra, que sai das terras de África, para ser escrava no Brasil, em especial, nas terras de Mato Grosso.

Assim, o que temos segundo Abbagnano (2000, p. 675) é que o mítico, nunca apresenta uma situação real e concreta, “mas opõe-se a ela, no sentido de que a sua representação é embelezada, corrigida e aperfeiçoada.” Assim, a figura de Tereza de Benguela, entre a história oficial foi revestida dentro das narrativas orais, por um embelezamento, não que tal figura não tenha ou não possa ter tido, contudo, se contrapõe a esses dois universos o factual, através da descrição do branco colonizador e das narrativas orais, colhidas através da memória dos mais velhos residentes de Vila Bela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini. São Paulo: Paz e Terra, 1942/2002.
- CHAVES, Flávio Loureiro e BATTISTI, Elisa. **Cultura regional- língua, história e literatura**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- DAMATTA, Roberto. **Nação e Região: em torno do significado cultural de uma permanente fualidade brasileira**. IN. SCHULER, Luiz Fernando e BORDINI, Maria da Glória(org). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **A voz e o sentido**. Poesia oral em sincronia. 2007, p. 329.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 4a. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

- \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós modernidade**. 8a. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- LACERDA, Leila Borges de. **Patrimônio histórico-cultural de Mato Grosso**: bens edificados tombados pelo Estado e União. Texto Leila Borges de Lacerda; colaboração Claudio Quoos Conte, Maria Teresa Carrión Carracedo. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2008.
- LEITE, Acildo da Silva. **Uma Pedagogia da Oralidade**: Os Caminhos da Voz em Vila Bela. 2001. (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: IE, UFMT, 2002.
- MACHADO, Maria Fátima Roberto; FILHO, Luiz Vicente da Silva Campos; AZEM, Marina. **Diversidade Sociocultural em Mato Grosso**. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz P. **Discursos de identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- PADILHA, Laura Cavalcante. 1995. **Entre voz e letra**: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Niterói: Ed. UFF.
- PAZ, Octávio. **O arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982
- RUI, Manuel. 1985. **Eu e o Outro** - o invasor. (Ou em três poucas linhas uma maneira de pensar o texto). Comunicação apresentada no Encontro Perfil da Literatura Negra, São Paulo, Centro Cultural.
- SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994
- SENA, Custódia Selma. **Interpretações dualistas do Brasil**. Goiânia : EdUFG, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu.(Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis-RJ : Vozes, 2000.
- VIRADOURO, G.R.E.S Unidos de. **Tereza de Benguela - Uma Rainha Negra No Pantanal**. <http://www.letras.com.br/gres-unidos-do-viradouro/viradouro-1994-tereza-de-benguela-uma-rainha-negra-no-pantanal> pesquisa realizada em 26/09/2011 às 14h40min.

Capítulo 7

**JOÃO CABRAL DE MELO  
NETO: NARRATIVA DO  
“POETA-ENGENHEIRO”  
NA COLETÂNEA  
TERCEIRA FEIRA**

**Jorge Delmar da Rosa da Silva Junior  
Renato Nésio Suttana**

## JOÃO CABRAL DE MELO NETO: NARRATIVA DO “POETA- ENGENHEIRO” NA COLETÂNEA TERCEIRA FEIRA

**Jorge Delmar da Rosa da Silva Junior**

*Mestrando da Faculdade de  
Comunicação, Artes e Letras da UFGD.*

**Renato Nésio Suttana**

*Professor da Faculdade de  
Comunicação, Artes e Letras e do  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
da UFGD.*

**RESUMO:** Na literatura brasileira tornou-se lugar-comum atribuir o cálculo racional de um engenheiro quando se faz referência à poesia de João Cabral de Melo Neto. Esse fato nos permite questionar se é possível fazer uma interpretação da poesia de João Cabral sem partir da narrativa crítica do “poeta-engenheiro”, percebendo na crítica literária um ponto de partida em comum, que, apesar de correto, pode obscurecer ou impedir que floresça uma visão inédita sobre a poesia do poeta pernambucano. A literatura crítica pode (deveria) dar luz sobre outros ângulos da poesia cabralina, ou há caminhos alternativos? Este artigo tem o objetivo de abordar, de maneira sucinta e panorâmica uma evidente perspectiva de cunho formalista da crítica sobre a obra poética de João Cabral de Melo Neto, no caso deste artigo, o foco será os três volumes da coletânea *Terceira Feira* de 1961, composta pelos livros *Quaderna* (1960), *Dois Parlamentos* e *Serial*, publicados no ano de 1961. O presente artigo não tem a pretensão de resolver as questões levantadas pela narrativa crítica do “poeta-engenheiro”, como escolha crítica para estudo destas obras. No entanto, a poesia de João Cabral de Melo Neto permite, hoje, e suscita outros olhares, que levam, ao menos, a questionar algumas evidências dos conceitos correntes de “rigor” e “construção” poética na crítica literária.

**PALAVRAS CHAVE:** Poesia brasileira; Crítica literária; Modernismo; João Cabral Melo Neto

## Introdução

Com uma fortuna crítica que se mostrou, de certa forma, unânime no discurso sobre a necessidade de priorizar a análise do aspecto formal da linguagem e da estrutura de seus poemas, João Cabral de Melo Neto poderia tornar-se um poeta cujos estudos estariam quase esgotados. Afinal, sua fortuna crítica teria observado e analisado, ao longo de mais de cinco décadas, praticamente todas as camadas possíveis de entendimento dos seus versos.

A fortuna crítica da poesia cabralina opera, predominantemente, em seus momentos mais influentes, com os termos “rigor”, “[poeta] cerebral” e “construção [poética]”, que se tornam recorrentes quando se escrevem análises da obra do poeta pernambucano. De igual modo, palavras como “sentimento”, “alma” e “inspiração” recebem conotação negativa e se tornam indesejáveis, quando relacionadas à poesia cabralina.

A crítica de Antonio Candido sobre o livro de estreia do poeta já invocava e distribuía os adjetivos “rigor” e “construção”, que passaram a compor um sintagma nominal recorrente desde então, em muitos textos escritos por outros críticos. Na análise de Candido, um conceito formalista do trabalho do poeta pernambucano já assomava:

Trabalhando um material caprichoso, como é o do sonho e o da associação livre, o Sr. Cabral de Melo tem necessidade de um certo rigor por assim dizer construtivista. Daí se fechar dentro dos seus poemas, onde há um mínimo de matéria discursiva e um máximo de libertação do vocábulo - entendendo-se por tal a tendência para deixá-lo valer por si, manifestando o poder de sugestão que possui. (CANDIDO, 1999, p. 3-4)

Por não ser possível abarcar toda a riqueza da fortuna crítica de João Cabral de Melo Neto em um único artigo, mesmo com um recorte de pesquisa, onde se analise apenas os três volumes da coletânea *Terceira Feira*, este trabalho, na medida do possível, se limitou ao estudo da fortuna crítica do poeta-diplomata contido nos textos de Antonio Candido, Antonio Carlos Secchin, Eliane Zagury, Othon Moacyr Garcia, Haroldo Campos e José Guilherme Merquior, conforme o mapa de abordagem já delineado por Suttana (2005) em seu estudo *João Cabral de Melo Neto: o poeta e a voz da modernidade*, que analisa alguns aspectos importantes dessa fortuna crítica. Baseamo-nos também, para propor alguns contrastes, no trabalho biográfico de José Castello, intitulado *João Cabral de Melo Neto: o homem sem alma; diário de tudo*, de 2005, e no conceito crítico do próprio poeta, presente em textos retirados de sua *Obra completa*, de 1994. Priorizamos, neste artigo – que aborda de forma panorâmica uma possível narrativa crítica da poesia de João Cabral –, como referência, entre os já citados, os estudos *A imitação da forma*, de João Alexandre Barbosa, de 1975, *João Cabral de Melo Neto*, de Benedito Nunes, de 1971 e *Lira e antilira*, de Luiz Costa Lima, de 1968, trabalhos que servirão de base para a nossa abordagem, no que se refere aos expedientes formais empregados pelo poeta na construção de uma poética que a crítica tem salientado como sendo pautada pelo *rigor* e pela preocupação reflexiva e lúcida no trato com as palavras.

### **Análise formalista da obra cabralina**

Um possível fator formalista pode ser observado na análise crítica da poesia de João Cabral, considerando sua fortuna crítica escrita entre os anos 40 e 70 do século XX. Esse fator implica o esforço de atribuir uma forma “construída” (pensada) aos seus poemas, o que nos remete a uma indagação feita por Suttana (2005, p. 62) acerca dos procedimentos da fortuna crítica cabralina, e que esse estudioso formulou da seguinte maneira: “de que análise poderia valer-se [a crítica] para descrever, sem erro, as estruturas compositivas?”

Podemos iniciar com uma tentativa, entre muitas, de resposta a essa pergunta, tomando por base o formalismo de Jakobson, com o seu “processo” e a ideia do “procedimento e [d] as atitudes de desvio”, propostas por Chlovski, abordagens estas que se descreveriam, basicamente, como resultado da soma do desejo e necessidade da existência de uma ciência literária autônoma com seu próprio objeto de estudo. Tais pressupostos permitiriam, na ótica formalista, caracterizar um material literário com base em elementos considerados intrínsecos a essas qualidades

### **Rigor e construção**

O conceito de *construção*, ou de poema bem construído, que aparece quando a crítica, em seus textos, se refere à poesia de João Cabral de Melo Neto, evidentemente vai remeter o leitor a uma ideia de ordem, equilíbrio e cálculo, o que significaria o mesmo que uma “ordem rigorosa” na criação do poema do poeta pernambucano.

Para principiar um entendimento do conceito formalista de *construção rigorosa* na obra de João Cabral e outros escritores podemos recorrer a Suttana:

Quando dizemos, falando de alguns escritores, que suas obras são “bem construídas” ou que, ao lê-las, somos expostos a certa experiência de ordem, do equilíbrio ou de seus congêneres, pode ser que estejamos a remeter a noções que, do ponto de vista da experiência geral da literatura, nada mais indiquem do que setorizações dessa experiência. (SUTTANA, 2005, p.80)

O conceito de “rigor” como procedimento formal dominante, sobre a obra de João Cabral de Melo Neto, começa a ser “construído”, segundo a crítica de Benedito Nunes (1971), no ano de 1945 com a obra *O engenheiro*. Passados dois anos, João Cabral decidiria, na visão desse crítico, peremptoriamente, a fazer do cálculo e do rigor suas premissas básicas, conforme o patentearia a obra *Psicologia da composição* de 1947. Tais valores estarão, a partir de então, plenamente

sedimentados na essência do poeta pernambucano quando este publica *O cão sem plumas* em 1950:

Pelo caminho dessa poética negativa, que assinala o seu ponto de ruptura com o lirismo, a poesia de João Cabral, em busca do “riguroso horizonte” que lhe propunha Jorge Guíllen, acederá a um período de construção, que tem o seu primeiro e decisivo momento em *O cão sem plumas* (1950) e o mais recente na antilira de *A educação pela pedra* (1966), confirmação do rompimento ocorrido em 1947. (NUNES, p. 33, 1971, grifo do original)

O objetivo deste artigo não é, pois, questionar o mérito da crítica e a validade da premissa que sustentou parte importante da fortuna crítica brasileira acerca do poeta, em seu projeto de tomar o sentido de rigor como sinônimo de ordeiro e preciso. Queremos, antes, observar e descrever alguns fatos que demonstram que a perspectiva de análise formalista é recorrente quando o objeto em estudo é a obra de João Cabral de Melo Neto, no caso deste texto, o destaque será os três volumes da coletânea *Terceira Feira*.

### **Narrativa do poeta-engenheiro**

É possível inferir, conforme o defendeu Suttana, que Benedito Nunes, como Antonio Candido, seguiu uma espécie de “narrativa do poeta engenheiro”. Nela, João Cabral de Melo Neto utilizaria apenas a razão e a lógica para compor sua obra poética, abolindo termos como alma e inspiração, que também encontraram pouco espaço nessa narrativa crítica:

Se a obra de Cabral aparece aos primeiros comentaristas como qualquer coisa de imatura, há que salientar não tanto o seu conteúdo hermético quanto ao seu aspecto ordenado, voluntário, que dá aos teóricos um argumento para impedir que se desgarre ou

que se distancie dos supostos projetos de engajamento da modernidade. (SUTTANA, 2005, p.86)

Desde a crítica de Antonio Candido sobre *Pedra do Sono*, João Cabral, segundo as vozes dominantes da sua fortuna crítica, teve um conceito, uma percepção criada sobre sua obra, como se ela estivesse encadeada e em constante evolução, tendo sido *construída*, à maneira de um muro de tijolos. O poeta evoluiria assim, de uma poesia intuitiva e ainda incerta de seus propósitos para o domínio de uma engenharia do poema, aprimorado livro por livro, sempre caminhando em direção ao *concreto*, ao *rigor* e *antilírico*. Um muro imagético se construiria dentro de sua obra (com algumas ressalvas sobre sua relação com o surrealismo na obra inicial), mas também haveria um outro, erigido ao redor dela, em que esses termos ganhariam importância fundamental, o termo “lucidez”, que, segundo SUTTANA (2005), “afasta, por um momento, a possibilidade que esses poemas venham a sugerir uma luta difusa e noturna com as influências”(p.124)

Porém não seriam apenas nomes como Antonio Candido e Benedito Nunes que chancelariam a ideia da forma e do rigor, tomados como símbolos de uma atitude central diante da poesia e da própria tradição brasileira (a lembrar os símbolos maçônicos da régua e do compasso), sempre enfatizando a poesia dita “construída” do poeta pernambucano. Álvaro Lins, por exemplo, no mês de fevereiro de 1946, encontraria também o hermetismo dentro da “engenharia” matemática cabralina:

Utiliza por isso um mínimo de palavras, tornando a sua arte hermética e difícil. Têm muito da arquitetura moderna os seus poemas, que parecem desenhos feitos com “o lápis, o esquadro, o papel”. (LINS, p.57-58, 1963)

Alvaro Lins cita os versos do poema “O engenheiro”, cujo nome dá título à obra e reforça a bem empreendida narrativa crítica do rigor matemático cabralino. A ideia do hermetismo, porém, é afastada, como define Suttana (2005):

A crítica, interpretando a parte obscura como prolegômenos da parte clara, lhe impõe um silêncio conveniente e coloca em

evidência não já as limitações do poeta jovem mas as suas próprias limitações ou interesses como crítica e interpretação. (SUTTANA, p. 85, 2005)

Partindo do pressuposto apresentado por Suttana, do “silêncio conveniente” imposto pela crítica, podemos interpretar que Alvaro Lins reforça o sentido heroico para essa “narrativa do poeta engenheiro”, de caráter antilírico e pautado pela ideia da anti-inspiração:

A poesia do Sr. João Cabral de Melo Neto. Um poeta da nova geração, explica-se com o próprio título deste seu primeiro livro: *O engenheiro*, decorrente por sua vez de um poema de igual título; [...]. Uma nota característica do Sr. João Cabral é o seu desdém ao que é comum e convencional. E procura fixar exclusivamente os aspectos secretos ou originais das coisas. Restringe-se assim a sua visão poética para melhor exprimir-se. (LINS, 1963, p. 57)

No ano de 1956, a obra cabralina apresentou *Paisagens com figuras*, *Morte e vida severina* e *Uma faca só lâmina*. Desses três livros, o auto *Morte e vida severina* – musicado por Chico Buarque com enorme sucesso, inclusive internacional – tornou-se a obra mais conhecida do poeta, ao mesmo tempo em que, segundo se sabe, foi algo desprezada pelo próprio João Cabral (talvez incomodado com o aplauso popular que o auto conquistou ao longo dos anos). Além disso, o poeta não apreciava música, razão que deve ter influenciado em insistência em considerar, durante toda sua vida, *Morte e vida severina* uma obra menor.

Já o livro *Paisagens com figuras*, que fora definido por Benedito Nunes como obra rigorosa e com um “forte traçado construtivo” (NUNES, 1971, p. 89), seria a continuação de um percurso que teve seu primeiro ponto culminante em *O cão sem plumas*, como representante de um projeto a que *Paisagens com figuras* daria continuação:

Mais apurada e rigorosa, a poesia de *Paisagens com Figuras* desenvolve-se sob a plena consciência da natureza linguística do fonema poético, que permite controlar reflexivamente o efeito da apreensão verbal, subordinada quase sempre a um segundo plano, metalinguístico. (NUNES, 1971, p. 89)

Sem fugir à “narrativa do poeta engenheiro”, também Antonio Carlos Secchin definirá, quase três décadas depois, *Paisagem com figuras* como o resultado da perícia de engenheiro de João Cabral:

O que se busca é descobrir uma sistematicidade no empírico, para que a perícia engenheira do poeta possa transformá-lo num modelo reduzido e geometrizado. Rejeitando um discurso que se quer somente uma transparência subjugada ao império da referencialidade, João Cabral registra também o peso das *imagens* que recobrem o real: nesse sentido se pode falar de uma paisagem *com figuras*. (SECCHIN, 1999, p. 106)

A “narrativa do poeta engenheiro”, concreto e exato, recebera reforço importante algumas décadas antes, numa crítica sobre a obra *Uma face só lâmina* escrita por Othon Moacyr Garcia:

Essa necessidade de exatidão, precisão ou agudeza leva-o ao emprego de vocábulos predominantemente *concretos*, vocábulos que, já por si mesmos, vem com uma carga tal de nitidez, de eficácia evocadora tão inconfundível, que, pela simples presença no verso, bastam para catalisar um complexo de impressões que se queira traduzir em linguagem. (GARCIA, 1957, p. 75)

Pode-se dizer que Garcia, que analisa a obra numa perspectiva discursiva e retórica, de ênfase no tópico da insuficiência da palavra para descrever o mundo e expressar o pensamento, não seja um entusiasta integral da narrativa básica do poeta engenheiro. No entanto, novamente, mesmo em seu texto, a abordagem salientará os aspectos da lucidez, do apelo ao concreto e ao plano, como elementos centrais, conforme o dizem aqueles versos do poeta em que se imagina que o “engenheiro”, tal qual a narrativa sobre João Cabral, sonha “coisas claras”:

O poema “O engenheiro”, que dá título ao volume publicado em 1945, lembra-nos uma profissão de fé em que se exalta a *efficacité* da linguagem objetiva, isto é, linguagem com predominância de técnica de volume e harmonia: (GARCIA, 1958, p.89)

Já em seu estudo biográfico, José Castello afirma que a fortuna crítica de João Cabral o interpreta como um “homem sem alma”, imagem reforçada pelo próprio poeta, se considerarmos a confissão de João Cabral de Melo Neto, gravada em fitas cassete por Castello e registrada em seu livro *João Cabral de Melo Neto: o homem sem alma; diário de tudo*. Na entrevista, Cabral demonstra sua ojeriza quanto à figura de um poeta como alguém “inspirado”, dizendo sobre ele: “A palavra *poeta* me dá arrepios. Ela traz uma conotação de sujeito romântico, sonhador, irresponsável e até homossexual” (CABRAL, apud CASTELLO, 2006, p. 155), o que pode nos levar a entender que João Cabral, de certa forma, apreciava a implícita “narrativa do poeta engenheiro” que sua fortuna crítica construiu no decorrer de sua obra.

As críticas de Secchin (1999), Zagury (1971), Garcia (1958) entre outros, mostram que em mais de quatro décadas a narrativa da obra de João Cabral como autor de obra “construída” e “rigorosa”, fruto de uma “engenharia” do verso, perdurou (e provavelmente ainda perdura), sendo reafirmada a cada geração de críticos que visita a obra poética do autor.

### ***Terceira feira: “Rachaduras” na “narrativa do poeta engenheiro”***

A primeira possível contradição na “narrativa do poeta engenheiro” foram as obras *Quaderna* e *Dois parlamentos* de 1960, que junto com *Serial*, compõem a coletânea *Terceira feira*. A primeira introduz o feminino na obra cabralina, apresentando o sensual com excursões pelo erótico. A segunda seria uma obra que poderia ser interpretada como completamente “inspirada”, no sentido literal do termo, conforme demonstraremos, contradizendo – segundo as indicações de Castello – a narrativa crítica de um poeta “sem” alma, isto é, matemático, rigoroso e avesso à inspiração, o erótico pode ser inferido nesses versos do poema *Estudo para uma bailadora andaluza*:

“Então, como declarar  
se ela é égua ou cavaleira:  
há uma tal conformidade  
entre o que é animal e é ela,  
entre a parte que domina  
e a parte que se rebela,  
entre o que nela cavalga  
e o que é cavalgado nela,  
que o melhor será dizer  
de ambas, cavaleira e égua,  
que são de uma mesma coisa  
e que um só nervo as inerva,  
e que é impossível traçar  
nenhuma linha fronteira  
entre ela e a montaria:  
ela é a égua e a cavaleira.”  
(NETO, 1994, p. 220-221)

Ainda na década de 70, da mesma forma que Haroldo de Campos, no ensaio *O geômetra engajado*, de 1992, reafirmaria a implícita “narrativa do poeta engenheiro”, João Alexandre Barbosa, num alentado estudo, considerou *Quaderna* como “constante negação do lírico” (BARBOSA, 1975, p.158). Para o crítico, o poeta antilírico seguiria, nessa obra, de modo mais decisivo, sua evolução rumo à antipoesia:

Deste modo, e se mais não fosse bastaria a sua dominância na obra, os poemas em que, para dizer com Haroldo Campos, “assoma o motivo feminino”, sugerem uma leitura atenta, sobretudo no sentido de verificar-se o modo pelo qual, numa poética de constante negação do “lírico” como a de João Cabral, foi realizada a sua incorporação. (BARBOSA, 1975, p. 158)

Essa perspectiva de Barbosa sobre *Quaderna* incide, porém, numa contradição, se considerarmos a entrada do feminino na obra Cabralina como uma adição ao sentido da “antipoesia”, termo totalmente coerente com a implícita “narrativa do poeta-engenheiro”. Cabe salientar o fato de que fora por intermédio de Vinícius de Moraes – poeta em geral identificado com a noção de lirismo amoroso e algo sensual no trato do feminino – que Cabral se permitiu abordar o tema da mulher em sua obra. Quanto a isso, foi o próprio poeta que afirmou, segundo José Castello, que Vinícius o

havia questionado, perguntando se ele, Cabral, percebera que até aquela data (1960) sua obra tinha sido um longo e solitário discurso masculino:

Durante a primeira temporada na Andaluzia, Cabral escreve *Quaderna*, livro inaugural de uma série de poemas sobre a mulher e sobre o feminino, publicado pela primeira vez em Lisboa, em 1960. Até ali, o poeta não se dera conta de que a mulher estava ausente em sua obra. Um dia, Vinícius de Moraes (quem mais poderia ser?) lhe pergunta: “Você já notou que tua poesia só tem homens? Que é um longo monólogo masculino?” O poeta-viajante é obrigado a concordar. Inquieta-se com a argumentação do amigo. Ainda argumenta: não escreve sobre as mulheres para não cair no engodo da confissão. Um homem não pode escrever sobre mulheres sem que o confessional e o sentimentalismo o fisguem. (CASTELO, 2006, p. 106).

Como demonstra esse relato, Cabral não seguiu a dominante em sua obra até então, de se abster a escrever sobre o feminino e as mulheres. Em reforço disso, apesar de *Quaderna* ter sido composto devido ao questionamento de Vinícius, o livro fora dedicado a Murilo Mendes, poeta de múltiplas facetas, cuja obra – lembrando a escrita surrealista – valoriza a liberdade das imagens e as erupções do inconsciente. Não obstante, novamente afirmando o conceito do rigor, matemático e preciso, na análise do livro *Quaderna*, Benedito Nunes escreve:

Largamente empregada por João Cabral, a quadra torna-se paradigma em *Quaderna*. É a *cuaderna via* como um módulo controlador da elaboração e do encadeamento das imagens. Instrumento metodológico de precisão analítica, a quadra, exercendo função cartesiana, permite dividir um objeto em tantas partes quantas sejam necessárias ao seu perfeito entendimento poético. (NUNES, 1971, p. 114)

Se é verdade que a quadra predomina nesse e em outros livros importantes de Cabral, a ideia de uma impregnação erótica contradiz, de certo modo, a noção de que sua poética seja dominada, nesse livro, inteiramente pelo intuito de usá-la como “instrumento metodológico de precisão analítica”, exercendo “função cartesiana” – coisas que geralmente não se associam ao erotismo e ao fascínio do feminino.

De acordo com MURARO (2000), as atuais teorias feministas criaram metodologias que incluem o subjetivo e o emocional ao conhecimento científico:

Neste início de século e de milênio, desmorona o dualismo simplista mente/corpo, razão/emoção, que foi a base do pensamento ocidental nesses últimos três mil anos e que serviu apenas como racionalização do exercício de poder expresso nas relações senhor/escravo, homem/mulher, opressor/oprimido, etc. Esta nova maneira de elaborar abre uma nova forma de pensar pós-cartesiana e pós-patriarcal (Muraro, 2000, p. 16)

Assim, apesar do feminino e do sensual estarem evidentes em *Quaderna*, a imagem do poeta que cria uma poesia calculada (e calculista) é o que ficará registrado por sua fortuna crítica, já no estudo de Nunes. Mesmo que, aparentemente, conforme defendemos, João Cabral tenha dado um passo de certo modo contrário à “narrativa do poeta-engenheiro”, com suas injunções de rigor e cálculo matemático – que seria também o passo dado no livro *Dois Parlamentos* – a crítica insiste em salientar apenas o masculino (conforme uma perspectiva hoje questionada pelos estudos femininos, que tendem a identificar a insistência no rigor e no cálculo cartesiano com certas imposições da mentalidade patriarcal no campo da cultura).

### ***Dois parlamentos: segunda “rachadura” na “narrativa do poeta engenheiro”***

O livro *Dois Parlamentos*, por sua vez, segundo o demonstra a biografia escrita por José Castello, parece ter sido o resultado de uma inusitada experiência do poeta pernambucano, envolvendo suas relações com um estudante brasileiro de teatro, enquanto cumpria funções diplomáticas na Espanha. Conforme o descreve Castello, na época em que conheceu João Cabral, o ator e teatrólogo Antônio Abujamra era um jovem bolsista universitário, que foi bater à porta do poeta brasileiro – diplomata atuando naquele país – para conversar sobre poesia. Além de pedir algum dinheiro ao poeta, o estudante queria também receber a autorização para utilizar uma poesia de Cabral num espetáculo que deveria realizar (um dos requisitos para cumprir as

obrigações condizentes com a bolsa de estudos era criar uma apresentação teatral). Esse fato foi relatado por Cabral ao jornalista José Castello, que o registrou da seguinte maneira:

O regulamento da bolsa exigia que Abujamra improvisasse um espetáculo teatral. Optou, então, por uma solução bastante simples: escolheu seis poemas de seis poetas brasileiros, entre eles Cabral, colocou seis atores lado a lado e de costas para a plateia e os fez, um de cada vez, se voltar e dizer um poema. Depois da partida de Abujamra, Cabral se inspira no relato dessa montagem para escrever seu livro *Dois parlamentos*, poema longo em duas partes, escrito basicamente para quatro personagens que se revezam em cena, cópia deliberada do modelo criado por Abujamra em sua experiência espanhola. (CASTELLO, 2006, p. 125)

A “inspiração” de Cabral, ou “cópia deliberada”, como prefere Castello, não pode ser analisada apenas sob a perspectiva formalista da “narrativa do poeta engenheiro”, a qual realça apenas o sentido de *construção*. Para se ter uma ideia, um exemplo dessa análise formalista pode ser dado com a evocação do estudo de João Alexandre Barbosa, que a respeito de *Dois parlamentos* diz o seguinte:

O mesmo rigor estrófico deste texto está presente no segundo, “festa da casa-grande”, embora a numeração agora ocorra à redondilha e se faça de cinco em cinco, de um a vinte num total de trezentos e vinte versos. E o mesmo efeito: a desolação do que o próprio poeta chama de “a condição cassaco” é acentuada pela ironia do geometrismo da composição. (BARBOSA, 1975, p. 190)

Ou seja, o livro surgiu fortuitamente, a partir de uma “inspiração” (CASTELLO, 2006) originada pelo encontro do poeta com o estudante em Marselha. Elementos geométricos e referências à precisão são priorizados, recorrendo-se à “narrativa do poeta engenheiro”, referendada pela análise de Barbosa, para sustentar a abordagem do livro:

A dicção artificiosa utilizada acentua, pela sátira, o jogo de oposições, de distanciamento, por intermédio da própria linguagem. A sátira maior, todavia, está precisamente no espaço irônico criado

pela oposição entre o rigor geométrico da composição e a comunicação que se efetiva. (BARBOSA, 1975, p.188)

### ***Serial*: Terceira “rachadura” na “narrativa do poeta engenheiro”**

Análises da obra *Serial*, publicada em 1961 – que a partir do próprio título parece oferecer elementos de reforço ao conceito da obra lucidamente planejada e “construída”, pois uma obra *serial* não poderia resultar senão desse projeto – também contemplaram a “narrativa do poeta engenheiro”. O poeta e crítico Mário Chamie, por exemplo, dividiu a obra cabralina em três grupos, os quais reforçam, a nosso ver, a suposta narrativa da presença de um intuito construtivo como fator predominante nesse livro:

... vai por um descascar fenomenológico, por aquele desfiar com que caracterizou seu processo formal: “a forma atingida / como a ponta do novelo que a atenção, lenta, desenrola”. O livro *Serial* seria a comprovação decisiva desse enfoque dada a presença sistemática de poemas denominados quatro vezes pelo mesmo título. (CHAMIE, 1976, p. 154)

A fortuna crítica de Cabral parece ter sido, desde Antônio Candido nos anos 30, até seus críticos atuais, predominantemente pautadas pelos conceitos de rigor, precisão e construção poética voluntária, conforme esperamos ter demonstrado. Cabe, enfim, considerar a imagem desse “poeta calculista” – que, de certo modo, a biografia escrita por José Castello e o estudo de Renato Suttana questionam, mesmo que o próprio João Cabral de Melo Neto, na altura de 1992 (quase seis décadas, portanto, após o lançamento de seu primeiro livro), no *Agradecimento pelo prêmio Neustadt*, ainda encarnasse, referendando a atenção e o esforço de análise de que fora merecedor ao longo dos anos, tanto no âmbito da crítica jornalística, quanto (e

sobretudo) no âmbito acadêmico, a imagem do “poeta-engenheiro” e do autor antimusical, que ainda defenestrava a inspiração e a intuição como fontes da poesia:

A poesia me parece uma coisa muito mais ampla: é a exploração da materialidade das palavras e das possibilidades de organização de estruturas verbais, coisas que não têm nada a ver com *inspiração* ou mesmo *intuição*. A esse respeito, creio que o lirismo, ao achar na música popular, os elementos que o completam e lhes dá prestígio, libertaram a poesia e a escrita não cantada. ( NETO, 1995, p. 800)

Esse texto de Cabral, escrito no crepúsculo de sua trajetória (o poeta morreria em 1999), deixa evidências de que ele ainda apreciava a bem-sucedida e longeva “narrativa do poeta engenheiro”, apesar de alguns elementos (de caráter biográfico), conforme os narrou o biógrafo Castello, terem deixados pistas que sugerem “arranhões” e “rachaduras” no discurso consagrado. Esses elementos, a nosso ver, sugerem hoje perspectivas de novas leituras da obra do grande poeta, reconhecido por críticos e pares como figura de referência na poesia brasileira da segunda metade do século XX. Cabe, pois, sem desconsiderar o valor e o mérito da crítica que se debruçou sobre sua obra ao longo de décadas, palmilhar outros caminhos.

### Considerações finais

Tomando como base os textos da fortuna crítica cabralina, fora possível concluir que existe uma implícita “narrativa crítica do poeta-engenheiro”, pautada por um conceito formalista de crítica, conceito que parece ter orientado as interpretações sobre a obra de João Cabral De Melo Neto ao longo dos anos.

A “narrativa crítica do poeta-engenheiro”, além de obnubilar outras perspectivas de análise, não dá conta de identificar o lado obscuro ou noturno da poesia cabralina, sua relação com o *surrealismo* ou o *penumbrismo*, por exemplo, o primeiro,

identificado em sua obra inicial, e o segundo, elemento identificável no decorrer de seus livros.

Os termos “lucidez” e “rigor” ainda são presentes na crítica cabralina. Mas, para vislumbrar um novo paradigma de análise, será preciso abrir caminhos alternativos à “narrativa do poeta-engenheiro”, dando à luz outras perspectivas de análises. Isto seria uma espécie de “passo para fora” desta “narrativa crítica”, permitindo demarcá-la com maior ou menor clareza, ou seja, reavaliar o que já se percebe como evidência. Tal perspectiva de análise, mesmo com possíveis dificuldades no decorrer de seu

desenvolvimento, será um novo paradigma para análise da poesia de João Cabral de Melo Neto.

## Referências

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

**BARBIERI**, Ivo. Geometria da composição: morte e vida da palavra severina. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

**BARBOSA**, João Alexandre. A imitação da forma: uma leitura de João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

\_\_\_\_\_. A poesia crítica de João Cabral. Cult, São Paulo, v. 3, n. 29, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Linguagem & metalinguagem em João Cabral. A metáfora crítica. São Paulo: Perspectiva, 1974 (b).

**BERMAN**, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

**BLANCHOT**, Maurice. A parte do fogo. Tradução: Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. O espaço literário. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

**BOSI**, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. João Cabral de Melo Neto. História concisa da literatura brasileira. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

\_\_\_\_\_. "O Auto do frade: as vozes e a geometria.". In: Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo, Editora 34, 2003.

**BRANDELLERO**, S. A revisão da história oficial em Crime na Calle Relator, de João Cabral de Melo Neto. Revista USP, n. 67, p. 317-320, 1 nov. 2005.

**CAMPOS**, Augusto de. Da antiode à antilira. Poesia, antipoesia, antropofagia. São Paulo: Cortez e Moraes, 1976.

**CAMPOS**, Haroldo de. O geômetra engajado. Metalinguagem & outras metas. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

**CANDIDO**, Antonio. A primeira crítica: Candido comenta texto em que fez a descoberta de Cabral. Folha de S. Paulo, 11 out. 1999a. Caderno especial.

\_\_\_\_\_. Poesia ao norte. Folha de S. Paulo, 11 out. 1999 b. Caderno especial.

**CARONE**, Modesto. Severinos e comendadores. In: SCHWARZ, Roberto (org.). Os pobres na literatura brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1983.

**CASTELLO**, José. João Cabral de Melo Neto: o homem sem alma; diário de tudo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006

**CHAMIE**, Mário. João Cabral: severo severino. A linguagem virtual. São Paulo: Quíron /Conselho Estadual de Cultura, 1976.

**COELHO**, Eduardo Prado. João Cabral de Melo Neto: a educação pela poesia. O reino flutuante: exercícios sobre a razão e o discurso. Lisboa: Edições 70, 1972.

**COMPAGNON**, Antoine. Os Cinco Paradoxos da Modernidade. Trad. Cleonice P. Mourão, et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

**ESCOREL**, Lauro. A pedra e o rio: uma interpretação da poesia de João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

**FARIA**, Zênia de. Intertextualidade e a interdisciplinaridade na obra de J. C. de Melo Neto. Travessia: revista do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFSC, Florianópolis, v. 24, jan./jun. 1992.

**FORTUNA**, Felipe. A paisagem corporal: de como se dá o erotismo na poesia de João Cabral de Melo Neto. A escola da sedução; ensaios sobre poesia brasileira. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1991.

**GARCIA**, Othon Moacyr Garcia. A página branca e o deserto: a luta pela expressão em João Cabral de Melo Neto. Revista do livro, Rio de Janeiro, v.2, n. 7, 1957. (I)

\_\_\_\_\_. Othon Moacyr Garcia. A página branca e o deserto: a luta pela expressão em João Cabral de Melo Neto. Revista do livro, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, 1957. (II)

\_\_\_\_\_. Othon Moacyr Garcia. A página branca e o deserto: a luta pela expressão em João Cabral de Melo Neto. Revista do livro, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, 1958. (III)

\_\_\_\_\_. Othon Moacyr Garcia. A página branca e o deserto: a luta pela expressão em João Cabral de Melo Neto. Revista do livro, Rio de Janeiro, v. 3, n. 10, 1958. (IV)

**GUIMARÃES**, Denise A. D. Poesia e metalinguagem em João Cabral. Estudos Brasileiros, Curitiba, v. 3, n. 4, 1977.

**HOLANDA**, Sérgio Buarque de. Branco sobre branco. Cobra de vidro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

**HOUAISS**, Antônio. Sobre João Cabral de Melo Neto. Seis poetas e um problema. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Serviço de Documentação, 19--.

**LIMA**, Luiz Costa. A traição conseqüente ou a poesia de Cabral. Lira e antilira (Mário, Drummond, Cabral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. A lâmina assimétrica ou a ilusão da simetria. A metamorfose do silêncio (análise do discurso literário). Colaboração especial de Maria Lopes Pereira, Eduardo Viveiros Castro e Maria da Luz Alvez e Silva. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1974.

**LINS**, Álvaro. João Cabral de Melo Neto: primeiros sinais de um poeta original em sua geração. Os mortos de sobrecasaca. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

**LOBO**, Danilo. O poema e o quadro: o picturalismo na obra de João Cabral de Melo Neto. Brasília: Thesaurus, 1981.

**MELO NETO**, João Cabral de. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

**MERQUIOR**, José Guilherme. Nuvem civil sonhada - ensaio sobre a poética de João Cabral de Melo Neto. A astúcia da mimese: ensaios sobre lírica. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

\_\_\_\_\_. Onda mulher, onde a mulher. Razão do poema: ensaios de crítica e de estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

\_\_\_\_\_. Nosso poeta exemplar. As idéias e as formas. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

**NUNES**, Benedito. João Cabral de Melo Neto. Petrópolis; Brasília: Vozes; INL, 1971.

\_\_\_\_\_. A máquina do poema. O dorso do tigre. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

**PAZ**, Octavio. O arco e a lira. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

\_\_\_\_\_. Os filhos do barro. Trad. Olga Savary. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. Signos em rotação. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1972.

**PEIXOTO**, Marta. Poesia com coisas: uma leitura de João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Perspectiva, 1983.

**PIGNATARI**, Décio. A situação atual da poesia no Brasil. Contracomunicação. São Paulo: Perspectiva, 1971.

**RAMOS**, Péricles Eugênio da S. João Cabral de Melo Neto. In: COUTINHO, Afrânio. (org.). A literatura no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; EDUFF, 1986. (p.202-206).

**SECCHIN**, Antonio Carlos. João Cabral: a poesia do menos e outros ensaios cabralinos. Rio de Janeiro: Topbook. 1999

**SOARES**, Angélica Maria dos Santos. O poema, construção às avessas: uma leitura de João Cabral de Melo Neto. Rio de Janeiro; Brasília: Tempo Brasileiro; INL, 1978.

**SÜSSEKIND**, Flora. Com passo de prosa - Voz, figura e movimento na poesia de João Cabral de Melo Neto. Revista USP, n. 16, p. 93-102, 28 fev. 1993.

\_\_\_\_\_. O predomínio do negro, Folha de S. Paulo, 22 mai. 1994b. Caderno mais!

**SUTTANA**, Renato. João Cabral de Melo Neto: o poeta e a voz da modernidade. São Paulo: Scortecci, 2005.

**VILLAÇA**, Alcides. Expansão e limite da poesia de João Cabral. In: BOSI, Alfredo (org.). Leitura de poesia. São Paulo: Ática, 1996.

**ZAGURY**, Eliane. Morte e Vida Severina: um auto de natal. A palavra e os ecos. Petrópolis: Vozes, 1971a.

\_\_\_\_\_. O serial imagético de João Cabral de Melo Neto. A palavra e os ecos. Petrópolis: Vozes, 1971b

*Capítulo 8*

**O ESTRANHAMENTO DE  
SI EM O ESPELHO, DE  
JAFAR PANAHI, E  
ESPELHO, DE SUZY LEE**

**Dayse Oliveira Barbosa**

## O ESTRANHAMENTO DE SI EM *O ESPELHO*, DE JAFAR PANAHÍ, E *ESPELHO*, DE SUZY LEE

**Dayse Oliveira Barbosa**

*Doutoranda em Letras na Universidade de São Paulo,  
Integrante do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais da Universidade  
de São Paulo, Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de São Paulo*<sup>16</sup>

### RESUMO:

Este trabalho pretende, por meio da metodologia comparativista, evidenciar como o estranhamento gerado pelo autorreflexo das crianças protagonistas do filme iraniano *O espelho* (dirigido por Jafar Panahi), e do livro-imagem *Espelho* (da artista sul-coreana Suzy Lee), em um espelho são o cerne do enredo de ambas as obras. No livro-imagem, há o reconhecimento da protagonista no espelho; posteriormente, ocorre a reviravolta no enredo, a garota começa a estranhar a própria imagem. Esse estranhamento culmina na destruição do espelho e na solidão da menina. O filme iraniano é uma obra metalinguística que aborda o cotidiano da criança iraniana no transcorrer de uma gravação fílmica. Mina é a protagonista de *O espelho* e também a protagonista do filme que é gravado no interior da trama de *O espelho*. É notável que a câmera cinematográfica é o espelho de Mina; do qual ela tenta fugir ao longo de todo o filme, por não se reconhecer representando um personagem. Similarmente à protagonista do livro-imagem, no desfecho do filme, Mina destrói simbolicamente o espelho que a reflete; essa destruição resulta no isolamento da garota. Percebe-se, por meio da análise estética tanto do filme quanto do livro-imagem, que o estranhamento das protagonistas ao se verem refletidas em um espelho não é de natureza física, mas representativo da conjuntura sociocultural em que as meninas e também as obras estão inseridas. Para a realização deste trabalho são consideradas as contribuições teóricas de David Howard e Edward Mabley sobre roteiro cinematográfico, Alessandra Meleiro sobre cinema iraniano; Christian Metz sobre significação no cinema; SILVA, Márcia Cabral da Silva sobre as relações da infância com a literatura; Lúcia Santaella e a própria Suzy Lee sobre livro-imagem; Viktor Chklovski sobre estranhamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro-imagem. Cinema. Estranhamento. Criança. Comparativismo.

---

<sup>16</sup> Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo. E-mail: [oliveirab2010@gmail.com](mailto:oliveirab2010@gmail.com)

## ABSTRACT:

This work intends, through the comparative methodology, to show how the strangeness generated by the self-reflection of the children protagonists of the Iranian film *The mirror* (directed by Jafar Panahi), and of the image book *Mirror* (by the South Korean artist Suzy Lee), in a mirror are at the heart of the plot of both works. In the image book, there is the recognition of the protagonist in the mirror; later, the plot turns around, the girl begins to find her own image strange. This strangeness culminates in the destruction of the mirror and the girl's loneliness. The Iranian film is a metalinguistic work that addresses the daily life of the Iranian child in the course of a film recording. Mina is the protagonist of *The Mirror* and also the protagonist of the film that is recorded within the plot of *The Mirror*. It is notable that the cinematographic camera is Mina's mirror; from which she tries to escape throughout the film, for not recognizing herself as representing a character. Similarly to the protagonist of the image book, at the end of the film, Mina symbolically destroys the mirror that reflects her; this destruction results in the girl's isolation. It is clear, through the aesthetic analysis of both the film and the book-image, that the strangeness of the protagonists when they see themselves reflected in a mirror is not of a physical nature, but representative of the socio-cultural situation in which the girls and also the works are inserted. The theoretical contributions of David Howard and Edward Mabley on cinematographic script, Alessandra Meleiro on Iranian cinema are considered for this work; Christian Metz on meaning in cinema; SILVA, Márcia Cabral da Silva on childhood relations with literature; Lúcia Santaella and Suzy Lee on the picture book; Viktor Chlovski about strangeness.

**KEYWORDS:** Picture book. Movie theater. Strangeness. Kid. Comparativism.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

Este trabalho pretende, por meio da metodologia comparativista, evidenciar como o estranhamento gerado pelo autorreflexo das crianças protagonistas do filme iraniano *O espelho* (dirigido por Jafar Panahi), e do livro-imagem *Espelho* (da artista sul-coreana Suzy Lee), em um espelho são o cerne do enredo de ambas as obras.

No livro-imagem *Espelho*, há o reconhecimento da protagonista no espelho; posteriormente, ocorre a reviravolta no enredo, a garota começa a estranhar a própria imagem. Esse estranhamento culmina na destruição do espelho e na solidão da menina.

O filme iraniano é uma obra metalinguística que aborda o cotidiano da criança iraniana no transcorrer de uma gravação fílmica. Mina é a protagonista de *O espelho* e também a protagonista do filme que é gravado no interior da trama de *O espelho*.

É notável que a câmera cinematográfica é o espelho de Mina; do qual ela tenta fugir ao longo de todo o filme, por não se reconhecer representando um personagem. Similarmente à protagonista do livro-imagem, no desfecho do filme, Mina destrói simbolicamente o espelho que a reflete; essa destruição resulta no isolamento da garota.

Percebe-se, por meio da análise estética tanto do filme quanto do livro-imagem, que o estranhamento das protagonistas ao se verem refletidas em um espelho não é de natureza física, mas representativo da conjuntura sociocultural em que as meninas e também as obras estão inseridas.

Convém mencionar que o termo estranhamento será aplicado neste trabalho conforme os estudos do formalista russo Chklovski que, em seu artigo *A arte como procedimento*, publicado pela primeira vez em 1917, define o processo da arte como o processo de singularização dos objetos com o intuito de nos distanciar, ou seja, causar estranhamento em relação à maneira como apreendemos o mundo e a própria arte, o que nos permitiria entrar numa dimensão nova, só visível pelo olhar estético ou artístico.

A seguir serão apresentados alguns dados biográficos de Jafar Panahi e Suzy Lee. Posteriormente, será realizada a análise comparativa do filme iraniano e do livro-imagem, dividindo o estudo em três momentos: situação inicial, desenvolvimento e desfecho das obras.

#### **DADOS BIOGRÁFICOS DE PANAHÍ E LEE:**

Panahi nasceu em Minaeh, no Irã, em 1960, e estudou direção de cinema e TV, em Teerã. Foi assistente de direção de Abbas Kiarostami (maior nome do cinema iraniano), em *Através das Oliveiras*, 1994.

Muito atento aos problemas sociais iranianos, sobretudo, às severas restrições que o governo iraniano impõe às mulheres, os filmes de Panahi abordam os contrastes da sociedade iraniana sem menosprezar a estética da arte cinematográfica. Por isso, o cineasta recebeu inúmeros prêmios na Europa, entre eles, o prêmio da Câmera de Ouro do Festival de Cannes, por seu filme de 1995, *O Balão Branco*. *O espelho*, de 1997, recebeu o Leopardo de Ouro do Festival de Locarno. Em 2000, obteve o Leão de Ouro de melhor filme no Festival de Veneza, por *O Círculo*.

Lee nasceu em Seul, Coreia do Sul, em 1974. Formou-se em 1996 em Pintura pela Universidade Nacional de Seul. Em 2001, concluiu mestrado em Artes do Livro pela Camberwell College of Arts, em Londres. Atualmente, mora e trabalha em Seul.

Assim como Panahi, Lee também recebeu diversos prêmios internacionais por suas obras, entre eles, a Medalha de Ouro de Arte Original pela Society of Illustrators, em 2008, pelo livro-imagem *Onda*; em 2010, o livro-imagem *Sombra* foi reconhecido pelo The New York Times entre os melhores livros infantis ilustrados; em 2013, Lee recebeu o Prêmio Boston Globe – Horn Book de Excelência em Literatura Infantil por *Open This Little Book*.

### **SITUAÇÃO INICIAL:**

O *espelho*, dirigido por Panahi, é um filme de 1997. O filme inicia-se com Mina, a protagonista, sentada à beira do portão da escola, aguardando a mãe que deveria ter ido buscá-la no final da aula. Um pai de aluno oferece carona em sua motocicleta à Mina até um ponto de ônibus (figura 1). O problema é que Mina não sabe o endereço de sua casa. O senhor menciona que Mina faz parte “do elenco”, mas a menina não responde, o assunto não se desenvolve, e o público não entende o que aquela colocação significa para o enredo fílmico.

Já o livro *Espelho* (2003), de Lee, é composto apenas por imagens. A primeira página mostra uma menina sentada, com as pernas cruzadas e cabisbaixa, indicando tristeza e solidão (figura 2). Essa tristeza parece desaparecer quando, na página seguinte, a garota vê uma imagem similar a ela que reflete tudo o que ela faz, ou seja, a imagem de si própria em um espelho.

Nesse momento, é reconhecível no livro o porquê do título da obra. Ocorre uma identificação plena entre a menina e seu reflexo no espelho.



Figura 1: Mina aceita carona na motocicleta

Fonte: *O espelho*, 1997.

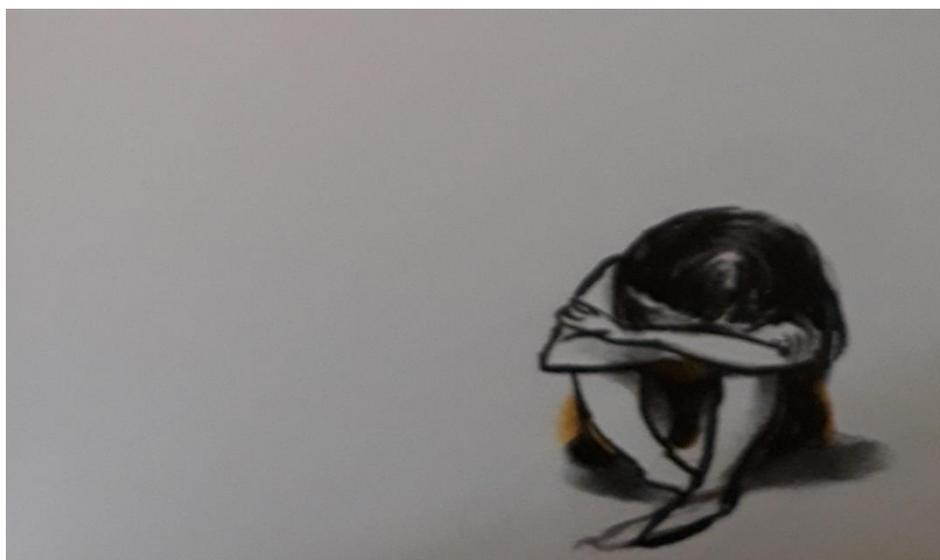


Figura 2: A garota cabisbaixa

Fonte: *Espelho*, 2015

### DESENVOLVIMENTO:

No filme, a menina embarca em um ônibus, após descer abruptamente da motocicleta que a transportava, acomoda-se e observa atentamente as pessoas, que dialogam sobre diferentes assuntos, conforme mostra a imagem abaixo.

No ponto final do ônibus, Mina pede orientações ao motorista para chegar em casa, ele percebe que a menina está perdida, indica alguns pontos de referência e ela embarca em outro ônibus. Nesse ônibus, o cobrador irrita-se com Mina, ela olha para a câmera (figura 3), começa a chorar, tira o lenço dos cabelos e a tipoia que usava no

braço esquerdo e diz que não quer mais participar daquele filme, está cansada de fazer aquela representação.

Nesse ponto da narrativa, ocorre o estranhamento de si por parte de Mina, ela não se reconhece mais naquele ambiente de gravações; o público, então, compreende que ela não está perdida: a atriz encena a procura pela própria casa. Mina desce correndo do ônibus, senta na calçada ainda chorando. Uma das pessoas da equipe de filmagem conversa com a garota, convencendo-a a recolocar o lenço nos cabelos e a usar um microfone, enquanto, dentro do ônibus, a equipe, continua filmando-a às escondidas. O próprio Panahi coordena a câmera (figura 4).



Figura 3: Mina encara a câmera

Fonte: *O espelho*, 1997



Figura 4: Panahi coordena a câmera de filmagem

Fonte: *O espelho*, 1997

Mina resolve pegar um táxi; a partir de então, a equipe de filmagem segue-a a distância. A menina troca de táxi aleatoriamente várias vezes. O desenvolvimento de *O espelho* mostra ao público o trânsito caótico da capital iraniana, as ruas movimentadas das regiões centrais de Teerã, além de trechos de conversas dos taxistas com Mina ou de passageiros que aceitam dividir a viagem de táxi com ela.

O público, por sua vez, acompanha uma garota, que não sabe retornar para casa, tentando esconder-se de uma equipe de filmagem cinematográfica. Há o drama subjetivo de Mina que não se reconhece naquela interpretação e o drama objetivo de estar sozinha, fugindo de uma equipe de pessoas adultas.

A equipe de filmagem persegue a garota obstinadamente. Por trás dessa trama, quase imperceptivelmente, há a equipe de filmagem, dirigida por Panahi, que realiza o filme verdadeiramente. A equipe de filmagem “da ficção” torna-se o reflexo da equipe de filmagem “da vida real”. Essas várias camadas tornam a interpretação fílmica mais complexa.

Já no livro *Espelho*, a identificação entre a menina e sua imagem ocorre de maneira tão intensa que chega à fusão entre ambas, conforme demonstram as figuras 5 e 6.



Figura 5: Fusão entre a menina e sua imagem

Fonte: *Espelho*, 2015

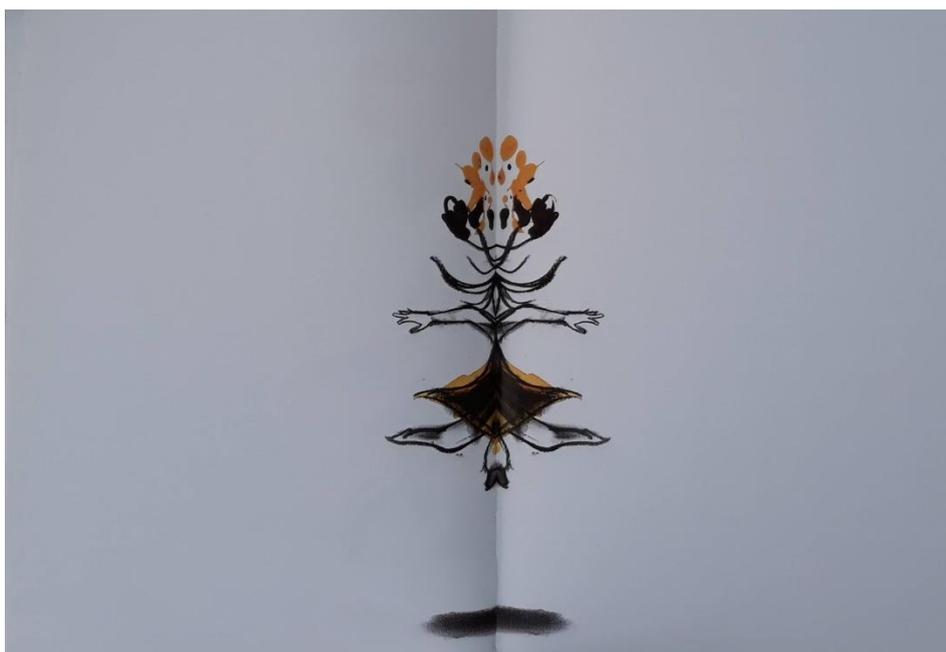


Figura 6: Fusão completa entre a menina e a imagem

Fonte: *Espelho*, 2015

Nota-se, dessa forma, que o choro de Mina, no filme, e a fusão da menina com a própria imagem, no livro, são pontos de virada que conduzem as respectivas narrativas para outra direção, criando o inusitado.

Em *Espelho*, o estranhamento de si ocorre quando a imagem “ganha vida própria”, ou seja, deixa de ser o reflexo da garota e sente-se tão independente que resolve desempenhar os próprios movimentos. A protagonista fica irritada, percebe-

se por sua feição e, especialmente, seus gestos de fúria, que ela deseja retomar o controle da situação. É como se tentasse mostrar à própria imagem que a “menina real” é a mandatária, a outra é apenas o simulacro. Mas, curiosamente, é desprezada pelo reflexo de si. Em desespero, a pequena protagonista toma a atitude irreversível.

### DESFECHO:

Por não ver-se mais refletida na própria imagem, a protagonista de *Espelho* resolve quebrar o espelho, destruindo a imagem rebelde e retornando à situação inicial de solidão (figura 7).



Figura 7: A menina quebra o espelho,  
libertando-se da própria imagem

Fonte: *Espelho*, 2015

A atitude da menina ressalta o drama subjetivo – a necessidade de ter alguém que a reflita, para escapar da solidão – e o drama objetivo – a imagem que não a obedece mais – vividos pela pequena protagonista.

Essa atitude incita o leitor, especialmente, o público infantil, a compreender a impossibilidade de ter alguém ao seu lado que o imite em tudo, sem questionamentos. Como todos têm liberdade de escolha, em algum momento haverá discordância e,

caso as diferenças não sejam aceitas por uma das partes, o resultado será a ruptura do relacionamento, gerando tristeza e solidão. Esse ciclo pode repetir-se várias vezes ao longo da vida de uma pessoa, se ela não aprender a lidar com a aceitação, porque ninguém muda o outro, apenas negocia-se para chegar-se a acordos que valorizem ambas as partes.

No filme, Mina retorna para casa, devolve o microfone contra a vontade da equipe de filmagem, que faz questão da presença dela. A menina insiste que não vai mais participar do filme, que não gostou de ser atriz e não voltará para o restante das filmagens.



Figura 8: Última visão de Mina antes de fechar a porta de casa

Fonte: *O espelho*, 1997

Percebe-se que *O espelho* é um filme metalinguístico, ou seja, um filme que aborda a problemática de uma filmagem cinematográfica. Ao colocar como protagonista uma criança que se rebela e desiste de representar, *O espelho* traz à tona duas questões delicadas.

A primeira é como a própria criança se sente no cotidiano das gravações, pois na rotina (algumas vezes, desgastante) de uma filmagem de cinema a criança é obrigada a abrir mão das atividades características da faixa etária dela para assumir uma agenda profissional. Isso é evidenciado em *O espelho* quando Mina chora desesperada, tira o lenço dos cabelos, a tipoia e fala que não deseja mais participar da gravação. O semblante da atriz mostra seu desgaste emocional.

Além disso, *O espelho* lida com o que Howard e Mabley (1999) definem como o poder da incerteza.

Então, qual é o truque para manter a participação do público e criar a reação emotiva da qual depende o drama? Respondendo numa só palavra: incerteza. Incerteza sobre o futuro imediato, incerteza sobre o desenrolar dos acontecimentos. (1999, p.72)

A segunda são os cuidados que a equipe de filmagem deve ter ao lidar com uma criança em cena (afinal, ela é um profissional, possui responsabilidades dentro do filme, contudo tem limitações físicas e psicológicas decorrentes da idade). Isso *O espelho* exprime quando uma representante da equipe de filmagem insiste que Mina deve continuar usando o microfone, porque o longa-metragem não pode ser interrompido. Todos necessitam da atuação da menina, sem se importarem com a angústia e a solidão dela.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Nota-se que a estrutura estética do livro-imagem e do filme conduz o público a um novo olhar acerca da realidade. Assim como as protagonistas estranham a si próprias nas obras e tomam atitudes que redirecionam o enredo das respectivas narrativas, o público, sobretudo, o público infantil e juvenil – bastante perspicaz na produção de sentido – compreendem que o estranhamento das garotas nas obras de ficção advém da conjuntura sociocultural em que essas obras e, conseqüentemente, essas personagens estão inseridas.

É interessante perceber que Suzy Lee e Jafar Panahi deixam questões em aberto, lacunas que o público pode preencher conforme a interpretação dos elementos textuais.

Em *Espelho*, qual a idade da menina? Qual a razão de sua solidão? Por que assim que a menina descobre sua imagem a primeira atitude é a dança? Após a quebra do espelho, a menina retorna para o estado de solidão, até quando?

Em *O espelho*, o público fica ciente de que Mina está participando de uma filmagem cinematográfica em processo. Qual o roteiro? Que personagem Mina está representando? Qual o gênero do filme em que Mina atua? Há outras personagens no filme? Mina realmente não volta para concluir as filmagens?

Essas perguntas contribuem para que o público reflita sobre as obras, mobilize conhecimentos prévios, construa inferências e, mais especialmente, reflitam sobre o entrelace forma e conteúdo presentes tanto no livro-imagem quanto no filme, que tornam essas obras originais.

#### REFERÊNCIAS:

- CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2544975/mod\\_resource/content/1/A%20arte%20como%20procedimento.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2544975/mod_resource/content/1/A%20arte%20como%20procedimento.pdf). Acesso em: 20 de julho de 2020.
- HOWARD, David e MABLEY, Edward. *Teoria e prática do roteiro: um guia para escritores de cinema e televisão*. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Globo, 1999.
- LEE, Suzy. *Espelho*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A trilogia da margem*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- MELEIRO, Alessandra. *O novo cinema iraniano: arte e intervenção social*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. Trad. Jean Claude Bernardes. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- O ESPELHO. Direção, produção e roteiro de Jafar Panahi. Intérpretes: Aida Mohammadkhani, Kazem Mojdehi, Naser Omuni e outros. Irã. 1997. 95 minutos, sonoro, colorido. Legendado. Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=peTqzmY0bCo&t=2s>. Acesso em: 20 de julho de 2020.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SILVA, Márcia Cabral da. *Infância e literatura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

*Capítulo 9*

**LITERATURA COMO  
ARTIFÍCIO DE  
RESISTÊNCIA  
CULTURAL**

**Loiva Salete Vogt**

## LITERATURA COMO ARTIFÍCIO DE RESISTÊNCIA CULTURAL

**Loiva Salete Vogt**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre- RS*

*Instituto Federal do Rio Grande do Sul- Feliz- RS (Fomento interno)<sup>17</sup>*

**Resumo:** A cultura e a memória encontram na literatura um efetivo modo de representação. Eventos que marcam a história podem ser, assim, repensados a partir de uma perspectiva literária que observa seus efeitos na sociedade contemporânea. Nesse contexto, *Once in a Promised Land* (2007) é o segundo romance da escritora de origem libanesa, Laila Halaby, que publicou suas obras literárias nos Estados Unidos tendo como pano de fundo o atentado do Onze de Setembro. No presente artigo, o romance é analisado por levar o leitor a perceber a necessidade de um movimento de resistência cultural por parte do árabe-americano que vive em solo americano após a imposição midiático-discursiva do trauma nacional referente ao Onze de Setembro. Aspectos históricos referentes à presença do imigrante árabe em solo americano são retomados, colocando-se em evidência a necessidade de autoafirmação através da literatura como modo de contestação de um discurso maniqueísta que o coloca na posição de terrorista e/ ou de subjugado. Conclui-se com a constatação de que o romance denuncia a projeção de um inimigo nacional e posiciona a identidade híbrida do imigrante do Oriente Médio em um espaço de contestação e de resistência ao destino heterotópico (FOUCAULT, 1984) de sua formação identitária nos Estados Unidos da América.

**Palavras-chave:** Literatura; Árabes; Onze de Setembro, Estados Unidos, Migração

**Abstract:** Culture and memory find in literature an effective way of representation. Events that mark history can thus be rethought from a literary perspective that observes its effects on contemporary society. In this context, *Once in a Promised Land* (2007) is the second novel by the Lebanese-born writer Laila Halaby, who published her literary works in the United States. In the present article, the novel is analyzed because it leads the reader to realize the necessity of a cultural resistance movement on the part of the Arab-American who lives on American soil after the media-discursive

---

<sup>17</sup> Doutoranda de Teoria, Crítica e Comparatismo do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Literaturas de Língua Inglesa, licenciada em Português, Inglês e Literatura pela referida universidade, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Feliz* (Fomento Interno), E-mail: [loiva.vogt@feliz.ifrs.edu.br](mailto:loiva.vogt@feliz.ifrs.edu.br)

imposition of the national trauma related to September Eleventh. Historical aspects regarding the presence of the Arab immigrant on American soil are considered, and his need for self-affirmation through literature as a way of contesting a Manichean discourse that places him in the position of terrorist and/or subjugated. The conclusion presents the observation that the novel denounces the projection of a national enemy, and places the hybrid identity of the immigrant from the Middle East in a space of contestation and resistance to the heterotopic destiny (FOUCAULT, 1984) of his identity formation in the United States of America.

**Keywords:** Literature; Arabs; September Eleventh; United States of America; Migration

## INTRODUÇÃO

O pertencimento identitário de um indivíduo geralmente está associado à sua nacionalidade graças à imposição de estratégias discursivas que remetem à necessidade de formação de nacionalidades. Nesse contexto, a literatura produzida no período contemporâneo nos leva a perceber o espaço instável do imigrante na posição de autor(a) literário(a). Observa-se a presença de grupos chamados de minoritários nos Estados Unidos que são provenientes de diversas partes de mundo. Apesar de enfrentarem dificuldades, buscam seu espaço também no universo literário norte-americano.

A partir da data que ficou conhecida como o “Onze de Setembro dos Estados Unidos”, em que foram derrubadas as Torres Gêmeas do *World Trade Center*, as pessoas com traços árabes e crenças muçulmanas, provenientes de determinados países do Oriente Médio passaram a ser vistas como potenciais inimigos da nação americana. A pesquisa sobre seus posicionamentos em uma nação que os recebe como imigrantes e que impõe suas normas de pertencimento nacional marcadas por projeções discursivas encontra no romance *Once in a Promised Land* (2007) da escritora libanesa e americana Laila Halaby, um exemplo de literatura de resistência cultural. O romance apresenta o posicionamento desse grupo em especial que passou a ter uma imagem de inimigo da nação americana. O presente artigo aborda a questão palestina presente na obra, bem como reflete sobre a xenofobia e a dificuldade de assimilação cultural da experiência do imigrante proveniente do Oriente Médio no contexto americano.

## O ENREDO DO ROMANCE E A CRÍTICA AO PRECONCEITO XENOFÓBICO

O romance inicia com o título *Before*, apontando para a importância do Onze de Setembro como um marco para uma crise identitária árabe-americana em solo americano. Quando somente há a aceitação do binário: árabe ou americano, com toda a sua carga de estereótipos, o híbrido identitário entra em crise. Com o advento traumático do Onze de Setembro, a sociedade passou a ser questionada: só havia duas posições aceitas pelo discurso da mídia: estar a favor ou estar contra os Estados Unidos. Qual seria o posicionamento dos árabe-americanos nesse universo dicotômico e maniqueísta de “bem” versus “mal”?

Nesse contexto, o romance *Once in a Promised Land* (2007) apresenta como protagonistas o casal de sobrenome Haddad. Vivem no Arizona. Jassim é um hidrólogo e sua esposa Salwa é corretora de imóveis e bancária nos Estados Unidos. Ambos são imigrantes, ele é de origem jordaniana e ela nasceu na América, porém a família é de origem palestina. As aspirações políticas da juventude de Jassim relacionados à luta para tornar a água potável acessível para a população na Jordânia ficaram negligenciadas em sua vida adulta. Jassim estudara na América e tentava viver o sonho americano, representado por um casamento e um bom emprego. Não pratica o Islamismo e não tem nenhuma relação direta com o Onze de Setembro, no entanto, a narrativa mostra que passa a ser visto com desconfiança em seu local de trabalho e na rua. Salwa percebe que sofrerão por causa do atentado. Logo após a repercussão televisiva, uma atendente de loja chama a equipe de segurança, pois Jassim estava parado em frente à loja olhando fixamente para a vitrine, atitude considerada suspeita. Salwa concluiu que: “As pessoas são estúpidas. Estúpidas e machistas” (HALABY, 2007, p. 21, tradução própria).<sup>18</sup> Nesse sentido, há uma referência ao fato do marido ser considerado perigoso, já Salwa, com seu fenótipo árabe, não representa perigo por ser uma mulher e o discurso pós Onze de Setembro considera mulheres de fenótipo árabe como vítimas. Nesse aspecto, a obra critica a irracionalidade do machismo e do preconceito islamofóbico em que pessoas são

---

<sup>18</sup> “*People are stupid. Stupid and macho*”. (HALABY, 2007, p. 21).

discriminadas por seus fenótipos, por seu gênero e pelo imaginário criado em torno de uma religião como a Islâmica.

A imagem da masculinidade árabe- muçulmana será patologicamente representada no imaginário popular com a figura do mostro, do terrorista. Essa ideia perturba a imagem que anteriormente Salwa tinha do marido e de seu reconhecimento social como homem bem sucedido profissionalmente. (VOGT, 2019, p.72).

Por outro lado, a dificuldade de comunicação entre o casal passa a ser percebida por Salwa como um modo que ambos têm de assimilarem a cultura americana que os ensina a fingir que estão bem em um casamento de aparências. Salwa escondera do marido que estava grávida. Percebe que, com o advento do Onze de Setembro e a repercussão do discurso xenofóbico já não quer ter um(a) filho(a) na América. Acaba tendo um aborto espontâneo e já não consegue ocultar por mais tempo o ocorrido de seu marido. Jassim, chocado com o fato da esposa ter escondido uma gravidez e um aborto, resolve dirigir para praticar sua atividade favorita: a natação em um clube local. Porém, há um empecilho e na estrada acaba atropelando um adolescente que se jogara na frente de seu carro. Agora traumatizado, Jassim encontra-se mergulhado na solidão e sente um profundo estado de desequilíbrio. O adolescente morre e ele também resolve omitir e esconde esse fato da esposa.

Ambos, impossibilitados de se comunicarem adequadamente em função dos traumas pessoais que vivenciam, passam a ter relacionamentos extraconjugais. Jassim encontra a garçonne americana Penny.

Sente o luto americano pelo ocorrido nos atentados contra as Torres, identifica-se com a América. Sente atração e desejo pela mulher americana que se apresenta para auxiliá-lo e que o vê ainda como um homem de alta classe, assim como Salwa vira-o no passado. Sua masculinidade ferida se recompõe com Penny. Precisa do reconhecimento da mulher para sentir-se novamente um homem. Deseja a imagem de si mesmo que vê nos olhos da mulher americana. Ela o vê como um homem de valor, independente de sua etnia. Desse modo, ele passa a lembrar de seu passado, na tentativa de recompor sua identidade, entender sua história e reconstruir-se, assimilando suas perdas. (VOGT, 2019, p. 73).

A identidade de Jassim está em conflito. Seu próprio preconceito em relação a seus conterrâneos menos favorecidos economicamente passa a se tornar visível quando Penny o convida para fazerem compras no *Walmart*. Ao ouvir que há pessoas falando em árabe sente-se deslocado e tenta evitá-las. A obra, nesse aspecto, denuncia o próprio preconceito de Jassim. No tocante à sua esposa Salwa, ela passa

a ter um relacionamento com seu colega de trabalho chamado de Jake. Encantado com o “exotismo” da mulher de traços árabes, Jake revela que está estudando árabe, a língua que considera associada à Salwa. Jake além de trabalhar no mesmo banco que Salwa também é usuário e traficante de drogas, fato que só aparece explícito ao final da narrativa em que agride Salwa quando ela informa que voltará para a Jordânia, onde vivem seus pais.

A parte final do romance tem o subtítulo de *After*, é quase um adendo e apresenta um conto com personagens que fazem parte do folclore árabe. É o segundo conto que aparece no romance e indica que uma moça está sendo enganada pela Ghula, uma figura folclórica que poderia ser associada à bruxa nos contos de fada ocidentais. Um pássaro aparece para tentar salvar a moça, no entanto, a bruxa o prende em uma gaiola dourada. O pássaro remete a Jassim preso em sua vida de luxo na América, já a moça representa Salwa. Aparece um mártir na história do conto chamado de Hassan, típico nome de heróis em contos de fada árabes. Hassan é também um personagem no romance: crescera junto com Salwa na Jordânia. Também é de origem palestina. No entanto, Salwa ficara encantada com Jassim quando ele palestrara na universidade da Jordânia em que ela e Hassan estudavam. Hassan imediatamente percebera que a “perderia”, pois aquele cientista (o palestrante Jassim) prometera levá-la para viver na América.

Com o conto, percebemos que a Ghula é uma representação do Sonho Americano de sucesso. Salwa está ligada a ela por fios invisíveis desde o seu nascimento<sup>19</sup>. No conto, Hassan com seu punhal ataca a Ghula e corta os laços que a ligam à Salwa, no entanto, acaba ferindo a moça que fica desfigurada. Alegoricamente, pode-se fazer uma leitura interpretativa desse trecho considerando que Salwa também representa a terra palestina que está desfigurada, retalhada, dividida pela violência de Hassan, também palestino.

No romance, Salwa é ferida por Jake que a agride com um quadro, desfigurando-a. A mulher sofre a dupla violência: de Jake (que representa a América) e de Hassan (que representa a Palestina) e a fere tentando salvá-la dos seus laços

---

<sup>19</sup> Seus pais haviam migrados para os Estados Unidos e ela nascera lá, no entanto, não puderam se manter e resolveram voltar para a Jordânia, terra que os acolhera juntamente com outras famílias de refugiados palestinos.

invisíveis com a América. Hassan foge desesperado. Nesse ponto, o pássaro, o rouxinol liberto da gaiola dourada se torna um homem e intercede ao levar a moça para longe da América.

Em um possível leitura, pode-se inferir que, historicamente, o povo palestino acreditou na interferência da América para auxiliar no processo de paz, no entanto, foi enganado pela Ghula (Sonho Americano) e também abandonado pelo mundo árabe. Nesse contexto, fica marcada a influência americana na constituição identitária de Salwa e, com a presença do conto que deixa o final do romance em aberto, supõe-se que Jassim e Salwa sairão da América, no entanto, Salwa está ferida, assim como a terra palestina (terra de origem de seus pais) que ela representa e não se sabe se resistirá. No contexto extradiegético, há o conflito histórico entre Israel e Palestina. A criação do Estado de Israel em território antes habitado por palestinos os obrigou a migrarem, sendo que muitos foram para a Jordânia. A Palestina como território foi repartida e grande parte hoje pertence a Israel.

No enredo do romance, os pais de Salwa eram refugiados palestinos que primeiramente tentaram a vida nos EUA e depois foram para a Jordânia, Salwa estava preocupada com sua vida pessoal e não apresentava resquício de envolvimento com seu povo, até que a questão do preconceito passou a afetar diretamente sua vida privada.

A obra denuncia a exclusão vivenciada por tantos imigrantes muçulmanos e/ou árabes que buscam se adaptar à sociedade americana no período pós Onze de Setembro.

O sujeito árabe-americano passara a ocupar um lugar heterotópico, conceito desenvolvido por Michel Foucault (1984). A palavra heterotopia é formada pelo prefixo *heteros* que em grego significa “o diferente” e está associado a *alter* “o outro”. *Topia* significa lugar. Nesse sentido, heterotopia remete ao “lugar do outro”. O conceito reflete uma alternativa para a “razão” ocidental que busca através da imposição discursiva controlar o que vem a ser “o outro” e valorizar o que denomina de universal e que é marcado por exclusões e apagamentos (VOGT, 2019, p. 71).

O conceito de mestiça de Gloria Anzadúa é relevante para a análise do presente romance, pois indica o entre-lugar de uma identidade feminina situada nas margens. Esse conceito pode ser aplicado a identidades diaspóricas. Implica, de acordo com Anzadúa, em um diferente tipo de consciência que vem das margens de

um sistema de opressão e que permite a quebra de oposições binárias. A mestiça desenvolve uma consciência que tolera contradições e ambiguidades (2007, p. 79). Ao colocar-se na margem, possibilita um olhar mais amplo sobre o mundo, que permite mais criatividade e melhores ferramentas para desafiar o que está estabelecido e gerar mudanças. Anzaldúa fala de “*la facultad*” como a capacidade de perceber as estruturas profundas a partir da superfície (2007, p. 38). Quem está localizado nas margens (as mulheres, os homossexuais, os de pele escura, os perseguidos, os estrangeiros) aprende a desenvolver essa tática de sobrevivência, pois estão entre dois mundos. É essa condição que permite uma compreensão da vida de modo mais intenso e isso pode ser observado através da análise de obras literárias produzidas por quem luta pelo direito de ter reconhecida a sua identidade culturalmente híbrida. Sentir a discriminação pode ampliar a criatividade, tentar encontrar meios de superá-la politiza a pessoa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, a escrita de árabe-americanas feministas como Laila Halaby atinge esse entre-lugar, sendo uma forma de resistência ao discurso hegemônico discriminatório. Em árabe, o termo *mahjar* descreve imigrantes árabes. A publicação de obras literárias em árabe e inglês nos Estados Unidos é uma forma de luta e contestação da realidade que se apresenta. A obra literária selecionada denuncia a tentativa de apagamento de uma identidade árabe-americana frente a uma construção identitária de cunho nacionalista que projeta um “outro” proveniente do Oriente Médio como inimigo a ser combatido.

A América como um espaço de sonho e lugar de realização pessoal é impossível de ser encontrada conforme a narrativa e conclusão da protagonista Salwa: “A América que a atraía não era a América do seu nascimento, era a América exportada da Disneylândia e dos hambúrgueres, de Hollywood, do homem de Marlboro e, desse modo, impossível de encontrar” (HALABY, 2007, p. 49, tradução própria).<sup>20</sup> Ou, pelo

---

<sup>20</sup> “*The America that pulled at her was not the America of her birth, it was the exported America of Disneyland and hamburgers, Hollywood, and the Marlboro man, and therefore impossible to find*”. (HALABY, 2007, p. 49).

menos, essa não é a América encontrada por tantos imigrantes de origem árabe e/ ou muçulmana que imigraram para os Estados Unidos e lá vivem no período contemporâneo, conforme nos indica a narrativa de *Once in a Promised Land*.

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/ La Frontera: The New Mestiza*. 3.ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2007.

FOUCAULT, Michel [1984]. Outros espaços. In: *Ditos e escritos III- Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 411-422.

HALABY, Laila. *Once in a Promised Land*. Boston: Beacon, 2007.

VOGT, Loiva Salete. Literatura e Resistência: Laila Halaby publica *Once in a Promised Land*. In: SOUSA, Ivan Vale de. *Matizes na Literatura Contemporânea*. Ponta Grossa: Atena, 2019, p. 68-79.

*Capítulo 10*

**TESTEMUNHOS DO  
UNIVERSO  
CONCENTRACIONÁRIO  
EM SEMPRÚN E  
SOLZHENITSYN**

**João Philippe Lima**

## TESTEMUNHOS DO UNIVERSO CONCENTRACIONÁRIO EM SEMPRÚN E SOLZHENITSYN

**João Philippe Lima (IFPI)**

*Graduado em Letras-Ingês (UFPI), Mestre em Literatura (UFPI). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Contato:*

[joaophilippe@gmail.com](mailto:joaophilippe@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise comparativa de duas obras que abordam os universos concentracionários nazista e soviético, escritas por sobreviventes desses dos regimes totalitários: Jorge Semprún Aleksandr Solzhenitsin. Iniciamos com breves resumos das biografias dos autores de modo a salientar como suas experiências moldaram sua escrita sobre a vida nos campos. Em seguida, procedemos à análise comparativa das obras para elucidar como suas similaridades e diferenças retratam a vida nos campos nazistas e soviéticos. Por fim, concluímos que as narrativas eminentemente autobiográficas representam um testemunho sobre os horrores dos campos e um aviso para a posteridade.

**Palavras-chave:** Literatura de Testemunho; Jorge Semprún; Aleksandr Solzhenitsyn; Campos de Concentração.

**Abstract:** This paper aims at carrying out a comparative analysis of two works that approach the universe of the Nazi and Soviet concentration camp systems, written by two survivors of these two totalitarian regimes: Jorge Semprún and Aleksandr Solzhenitsin. We begin with a brief summary of the biographies of the authors with the goal of highlighting how their experiences shaped their writing about life in these camps. Then we proceed to the comparative analysis in order to elucidate how their similarities and disparities portray life in the Nazi and Soviet concentration camps. Finally we conclude that the mainly autobiographical narratives represent a testimony about the horrors of the camps and a warning to posterity.

**Keywords:** Literature of Testimony; Jorge Semprún; Aleksandr Solzhenitsyn; Concentration Camps.

### **Semprún e Solzhenitsyn, testemunhas do século XX**

O século XX começou em uma atmosfera de esperança e otimismo, resultado dos grandes avanços do século anterior, especialmente nas áreas de ciência e tecnologia, que pareciam pavimentar o caminho para um período de paz e prosperidade que continuaria por tempo indefinido. Todas essas esperanças haveriam de ser brutalmente despedaçadas pela catástrofe da primeira guerra mundial (ou Grande Guerra, como o conflito foi chamado até 1939), na qual as grandes potências

européias se engalinharam em um conflito que durou quatro anos e ceifou quase dez milhões de vidas. A Grande Guerra comprovava que as maravilhas da ciência e da tecnologia, além de serem usadas para melhorar a condição humana, poderiam ser facilmente cooptadas para criar sofrimento e morte em larga escala, e pouco tempo depois se revelariam cruciais para a construção e manutenção dos campos de concentração. Como escreve Snyder (2011, XV), “The Soviets and the Germans relied upon technologies [like]: internal combustion, railways, firearms, pesticides, barbed wire”. Tecnologias que até então eram símbolo da ascensão da humanidade a novas alturas, alçada pela marcha inevitável do progresso.

A ordem do pós-guerra, com vários estados novos na Europa construídos sobre as ruínas dos impérios do centro e do leste do continente, uma república na Alemanha e um regime socialista de inspiração marxista na Rússia (que a partir de 1922 passaria a se chamar União Soviética), parecia frágil desde o início, vulnerável a revoluções e golpes tanto à direita quanto à esquerda. Foi em meio a este contexto de turbulência e incerteza que nasceram os escritores Jorge Semprún (1923-2011) e Aleksandr Solzhenitsyn (1918-2008). Ambos vieram ao mundo em condições sócio-econômicas bastante distintas: Semprún nasceu em Madrid no seio de uma família aristocrática: seu pai era diplomata e sua mãe era neta de um antigo primeiro-ministro espanhol, e, portanto, teve uma infância abastada tanto em termos financeiros quanto educacionais. Solzhenitsyn, por outro lado, nasceu em meio ao turbilhão caótico da revolução e da guerra civil russas; seus pais tinham origens na pequena nobreza, mas o pai morreu durante uma caçada e ele seria criado pela mãe viúva e por uma tia em condições de relativa pobreza.

A década de 1930 traria desenvolvimentos políticos que haveriam de impactar profundamente a vida de ambos os autores. A ascensão do nazismo na Alemanha, o endurecimento da repressão na União Soviética, e a Guerra Civil Espanhola, através da qual Hitler e Stalin mediriam forças indiretamente pela primeira vez. Solzhenitsyn conseguiu passar incólume pelo Grande Terror do final da década em seu país, mas Semprún teve sua vida alterada pelo resultado do conflito em sua terra natal: quando ficou claro que Franco sairia vencedor, seu pai levou a família para a França, onde viveriam como exilados. Em 1939 iniciou-se o conflito mais destrutivo da história européia e humana, que deixaria uma marca indelével na vida (e ocasionaria a morte) de milhões de pessoas, incluindo os escritores alvo deste trabalho: Semprún engajou-se no Partido Comunista e na resistência que este movia à ocupação nazista na

França, e por este papel seria preso no final de 1943 e deportado para o campo de concentração de Buchenwald, de onde seria liberto em 1945, quando o regime nazista foi derrubado e o campo libertado por tropas americanas (TIDD, 2017).

Solzhenitsyn, por sua vez, foi um dos milhões de jovens soviéticos convocados para lutar pelo Exército Vermelho, pelo qual foi condecorado por bravura duas vezes. Enquanto Semprún era liberto do sistema concentracionário nazista, no entanto, Solzhenitsyn ingressava na sua contraparte soviética: comentários derogatórios sobre a liderança do Exército Vermelho e sobre Stalin lhe renderam uma condenação de dez anos de trabalhos forçados. Na década que se seguiu o espanhol retornaria à militância política no PCE (Partido Comunista Espanhol), atuando sob várias identidades falsas e morando clandestinamente na Espanha por alguns períodos, enquanto o russo passaria por vários campos que constituíam a imensa teia do Gulag, entidade que administrava o sistema concentracionário soviético, de instalações científicas (ele tinha formação em matemática e física) aos campos de trabalho do Cazaquistão, estes últimos que seriam extensamente retratados em sua obra, incluindo aquela que é alvo deste trabalho. Solzhenitsyn viria a ser liberto dos campos na esteira do Degelo promovido pelo sucessor de Stalin, Nikita Krushev (SCAMMEL, 1986).

A década de 1960 se revelaria o ponto de partida de suas carreiras literárias. Semprún publica sua primeira obra, *A Grande Viagem*, em 1963, que trazia aquelas que se tornariam as marcas registradas de sua obra: a cronologia fraturada, o forte tom autobiográfico, as longas digressões filosófico-artísticas. No ano seguinte seria expulso do PCE por discordar da linha do partido, e a partir de então ele se tornaria cada vez mais crítico do socialismo soviético, algo que se revelaria em sua obra posterior. Solzhenitsyn, por sua vez, se beneficiava da atmosfera de mais liberdade do pós-stalinismo e publicava *Um Dia na Vida de Ivan Denisovich* em 1962, pela celebrada revista soviética *Novy Mir*, romance que exerceu grande impacto tanto dentro quanto fora do país sobre a repressão no período stalinista. O Degelo, porém, acabaria com a queda de Krushev, e as obras que escreveu no restante da década foram publicadas clandestinamente na forma de Samizdat, incluindo *O Pavilhão dos Cancerosos*, *O Primeiro Círculo* e sua monumental obra de não-ficção *Arquipélago Gulag*. Em 1970 é premiado com o Nobel de Literatura, mas não vai receber o prêmio por temer que as autoridades soviéticas não o permitiriam retornar ao país. Ele o receberia quatro anos depois, após ser expulso da União Soviética. Passaria os anos

de exílio na Alemanha Ocidental e nos Estados Unidos, retornando à Rússia em 1994, após o colapso da URSS. Semprún, liberado de sua atividade política, focou em sua carreira como escritor, publicando diversos romances, bem como escrevendo roteiros de cinema. Em suas obras posteriores, tais como *Um Belo Domingo* e *A Montanha Branca*, ele se torna cada vez mais crítico do socialismo soviético e de seus partidários. Em 1994 finalmente publica sua autobiografia, *A Escritura ou a Vida*.

### ***Um Belo Domingo (1980)***

Neste romance o autor espanhol retoma os temas que pautaram suas obras anteriores: a participação na resistência francesa à ocupação nazista, a deportação para Buchenwald, a militância política comunista e, principalmente, o peso da condição de sobrevivente, que se revela por vezes tão insuportável que seu alter-ego narrador se questiona se de fato não estaria morto e toda a sua vida posterior ao campo não passaria de um sonho irreal, como vemos logo nas primeiras páginas: “Dezembro, quantos meses esperar? Ele estaria morto, talvez [...] Não, nem mesmo morto, esvanecido. Estaria ausente, desfeito em fumaça” (SEMPRÚN, 1982, p. 13).

Esta perene sensação de ter morrido no campo e de toda sua vida posterior ser uma ilusão fantasmagórica permeia toda a narrativa, e provavelmente é a causa de sua cronologia não-linear. Apesar de começar e terminar no mesmo dia — um domingo de dezembro de 1944 no campo de Buchenwald — ela perpassa uma vasta gama de épocas e lugares, retornando para a vida na França antes da guerra e saltando para as décadas seguintes, onde acompanhamos o papel do narrador-protagonista na militância comunista, seus crescentes questionamentos sobre a causa à qual dedicara boa parte de sua vida adulta, até culminar na desilusão e rompimento com o socialismo de estilo soviético. Entremeando estas passagens ambientadas em outros lugares e épocas, a narrativa sempre retorna para aquele domingo de dezembro de 1944. O retorno constante ao campo é um indício de que o narrador jamais se convenceu plenamente de que de fato conseguira sobreviver:

Talvez seja verdade, com efeito. Talvez eu não seja mais do que o sonho tido em Buchenwald por um jovem morto de vinte anos, que se chamava Gérard, e que se transformou em fumaça na colina do Ettersberg [...] A memória é o melhor recurso, mesmo que pareça paradoxal à primeira vista. O melhor recurso contra a angústia da lembrança, contra a solidão completa, contra a

loucura, familiar e surda. A loucura criminosa de viver a vida de um morto.  
(SEMPRÚN, 1982, p. 98)

Outro tema recorrente ao longo da obra é a relação do protagonista com o socialismo soviético, pelo qual militou por mais de duas décadas e que o levou a participar da resistência e conseqüentemente resultaria na sua deportação para Buchenwald. Quando ele chegou ao campo, no início de 1944, as condições de vida no campo eram terríveis, e apenas se deteriorariam a medida que a guerra chegava ao fim e o Terceiro Reich, nos estertores de sua agonia final, fazia as taxas de mortalidade nos campos atingirem níveis elevados, fosse por brutalidade ou por abandono (WACHSMANN, 2015). Ele, no entanto, contava com a proteção dos comunistas do campo, que conseguiram para ele um trabalho de escritório que o poupava dos afazeres mais perigosos. À medida que a narrativa avança, aprendemos que os comunistas dentro de Buchenwald haviam construído um poder paralelo dentro do campo, com sua própria rede de contatos entre internos e guardas, e que executava diversas ações que iam da colaboração à sabotagem. De acordo Wachsmann (2015), os comunistas detinham todos os postos-chave entre os internos no campo e tinham poderes sobre os demais, às vezes até mesmo de vida e morte, não apenas por serem mais coesos e organizados, mas por serem, via de regra, os internos mais antigos do campo, como Semprún (1982, p. 190) confirma: “Em 1943, já fazia dez anos que eles estavam nos campos e nas prisões. [...] Nós estávamos lá fora; eles estavam dentro”. Sabendo que sua sobrevivência se devia em grande parte a esta proteção adicionava mais uma camada ao seu sentimento de culpa e incredulidade por ter sobrevivido.

A trajetória do narrador pós-Buchenwald é um constante despertar para o fato de que, em nome da ideologia à qual ele por tanto tempo servira, crimes foram cometidos que não deixavam muito a dever em relação aos nazistas, e que o nazismo e o socialismo soviético compartilhavam um *ethos* totalitário que se torna cada vez mais perceptível à medida que o tempo passa e novas informações e relatos trespassam a Cortina de Ferro e chegam ao Ocidente. Suas dúvidas começam com a denúncia do stalinismo feita por Kruschev em 1956, e o processo de tomada de consciência dos crimes do regime soviético culmina com a rejeição deste após a leitura dos *Relatos de Kolyma*, de Varlam Chalamov, e de *A Vida de Ivan Denisovich*, de Solzhenitsyn. Tais leituras o levam a reavaliar sua experiência em Buchenwald e sua militância comunista à luz das novas revelações e acontecimentos:

Na verdade, os campos nazistas não eram o espelho deformador da sociedade capitalista [...], eram um espelho bastante fiel da sociedade stalinista. E em um campo como Buchenwald, onde os políticos, especialmente os comunistas, obtinham vantagens, a fidelidade dessa imagem parecia a você aterradora. (SEMPRÚN, 1982, P. 374)

Outra característica marcante do romance, e marca registrada da obra do autor, é seu pendor por longas digressões histórico-filosóficas que entremeiam os fatos da narrativa. Em *Um Belo Domingo* dois luminares do pensamento e da cultura européias se fazem constantemente presentes: Goethe e Hegel. O poeta é uma presença constante ao longo da narrativa pelo fato de ter vivido por um tempo nas colinas do Ettersberg, onde muito tempo depois seria erguido o campo de concentração. O narrador parece sentir constantemente a presença do vulto fantasmagórico do poeta percorrendo o campo, e indaga como o mesmo povo que deu ao mundo um artista daquela magnitude poderia conceber uma distopia horrenda como o nazismo. Em certo ponto ele devaneia sobre um passeio hipotético de Goethe e seu amigo Eckermann pelas colinas do Ettersberg, oferecendo um contraponto entre a inocência bucólica do ideal romântico do poeta e a cruel realidade da vida no campo. Já a presença de Hegel se dá pelo fato de sua dialética ter sido a base para a dialética marxista, e o narrador questiona como se deu o caminho que começa em Hegel, passa por Marx e termina no socialismo soviético.

Outra função que tais digressões cumprem é indicar a origem abastada do narrador, que por repetidas vezes o incomoda: o aristocrata que se deserta sua classe para lutar em prol do proletariado, uma ironia que não escapa ao seu *kapo* em Buchenwald, que a certa altura afirma que, embora ele fosse militante comunista, jamais seria um proletário, o que o leva a rememorar sua infância privilegiada e como ela se encaixa na história recente da Espanha e da Europa (SEMPRÚN, 1982, p. 47-49). Essa origem burguesa perfaz um contraste acentuado com o protagonista do romance de Solzhenitsyn, como veremos em breve.

Ao percorrer a obra de Semprún percebemos que ele lança mão da ficção como uma maneira de testemunhar sobre os horrores do sistema concentracionário nazista, paradoxalmente, para fugir do testemunho. Ao se colocar como personagem em obras de ficção ele tira de si o peso dessa obrigação tremenda de dar testemunho sobre o que viveu em Buchenwald, como pontua Kolleritz (2004, p. 21): “Desde *A Grande Viagem*, *Um Belo Domingo* e *A Montanha Branca*, Jorge Semprún relutou em usar a

forma testemunhal para expressar-se, preferindo a alusão ficcional; só em 1994, em *L'écriture ou la vie*, ainda que de modo sutil e de construção complexa, concede o testemunho". A ficção, portanto, pode ser um instrumento poderoso de relatar aquilo que se encontra na fronteira do inenarrável, e também pode servir como um mecanismo de proteção psicológica pelo qual o sobrevivente tenta se destacar de experiências traumáticas.

### ***Um Dia na Vida de Ivan Denisovich (1962)***

Primeiro romance publicado por Aleksandr Solzhenitsyn, *Um Dia na Vida de Ivan Denisovich* foi um marco na União Soviética por ter tido sua publicação autorizada na prestigiada revista literária *Novy Mir* pelo próprio Nikita Krushev, que acreditava que a publicação da obra ajudaria a nação a confrontar e superar os fantasmas do stalinismo. Apesar do discurso no XX Congresso do Partido Comunista soviético de 1956 e da invasão da Hungria naquele mesmo ano, a União Soviética ainda gozava de respaldo pelo seu papel na vitória sobre os nazistas e do apoio de muitos intelectuais ocidentais. Relatos sobre os campos de trabalhos forçados do Gulag (sigla russa que significa Administração Geral dos Campos e denominava o órgão responsável por gerir o vasto sistema concentracionário soviético) já haviam passado através da cortina de ferro, mas ainda eram encarados com incredulidade e desconfiança por muitos artistas e intelectuais no Ocidente. Era o auge da Guerra Fria, e os defensores do modelo soviético não estavam dispostos a contemporizar o que poderia ser propaganda adversária, e havia esforços em desacreditar as narrativas sobre os campos soviéticos. Neste contexto, o romance exerceu um impacto notável: "[...] the novel came as a revelation. Instead of speaking vaguely about 'returnees' and 'repressions', as some other books did at the time, *Ivan Denisovich* directly described life in the camps, a subject which had not, until then, been discussed in public". (APPLEBAUM, 2005, p. 590).

A obra retrata um dia comum de trabalho do prisioneiro Ivan Denisovich Chukov, portador do número 5854, em um campo de trabalhos forçados nas estepes do Cazaquistão. A narrativa começa na chamada matinal dos prisioneiros, no que haveria de ser um dia de inverno com temperaturas congelantes e muito trabalho duro a ser feito. Podemos ver logo nas primeiras páginas a desolação daquela manhã gélida:

Lá fora estava gelando muito, com uma neblina que cortava a respiração. Das torres de vigia, dois projetores bem fortes varriam a fogo cruzado o caminho em volta do campo com seus feixes em forma de cruz. Os faróis do muro e os do campo estavam todos ligados. Eram tantas luzes ao mesmo tempo que as estrelas ficavam meio pálidas. (SOLZHENITSYN, 1995, p. 14)

A cena acima descreve com precisão não apenas a atmosfera gélida e opressiva do campo, mas também o poder onipresente da administração: as luzes, as torres de vigia e os faróis estão lá para demonstrar aos internos a futilidade de qualquer tentativa de fuga, que não obstante, vez ou outra aconteciam. Ivan está no Gulag há dez anos, tendo passado por vários campos na condição de *zek*, gíria usada para denominar os internos.

A narrativa em terceira pessoa oferece um contraste notável com a narração em primeira pessoa, convoluta, acronológica e permeada de digressões de *Um Belo Domingo*. Ivan, afinal de contas, não é um homem culto de origem aristocrática que pode discorrer com vagar e propriedade sobre a poesia romântica alemã e as dialéticas hegeliana e marxista, tampouco é viajado e cosmopolita: é um camponês com pouca instrução formal que pouco havia saído de sua aldeia antes de ser convocado para lutar na guerra. Em fevereiro de 1942 foi capturado pelos alemães, mas conseguiu fugir e retornar para a sua unidade, onde foi recebido com suspeitas de ter sido libertado para espionar pelo inimigo. Tendo confessado sob tortura, foi condenado a dez anos de trabalhos forçados, dos quais já cumpriu nove. Apesar de sua pena aparentemente estar para terminar, Ivan não tem esperanças de sair em breve, pois as penas no Gulag tinham um grau substancial de arbitrariedade: indivíduos, categorias de pessoas e povos eram enviados aos campos e anistiados sem justificativas aparentes, bem como sentenças eram anuladas e estendidas ao bel prazer da administração central e da cúpula do partido, dependendo de quem era o inimigo da vez escolhido pelo Estado (APPLEBAUM, 2005). Ivan tem plena consciência de tais vicissitudes do sistema: “Mas será que vão devolver a liberdade dele? Será que não vão, por um diabo de coisa qualquer, por nas costas dele mais dez anos de adicional? (SOLZHENITSYN, 1995, p. 41). Enquanto o protagonista de *Um Belo Domingo* está a princípio preso por tempo indefinido, em dezembro de 1944 ele sabe que o regime nazista está prestes a ser derrotado e o dia da liberdade se aproxima. Ivan, por sua vez, tem uma sentença definida, mas que ele sabe que pode ser prorrogada indefinidamente.

Com poucas alusões à vida anterior ao ingresso no Gulag e nenhuma a qualquer vida posterior a este, a narrativa se concentra naquele particular dia de inverno em um campo qualquer nas estepes da Ásia Central, em um indicativo de que para o *zek* o passado, o futuro e o mundo fora dos campos são entidades abstratas sobre as quais não vale muito a pena pensar: vive-se dia após dia, e o universo do campo é a única realidade palpável. Naquela manhã Ivan acordou ardendo em febre, e tenta agendar uma consulta com o médico que poderia liberá-lo do trabalho naquela manhã, sem sucesso. Sua esperança de evitar um dia de trabalho exaustivo agora estava no tempo: se o termômetro caísse abaixo de 27 graus Celsius negativos, o trabalho em campo aberto era suspenso. Como a natureza não colaborou, Ivan teve que ir trabalhar com febre mesmo, e o trabalho, apesar de pesado, tinha um lado bom que era o de ajudar a passar o tempo: “É maravilhoso como o trabalho faz passar o tempo. Chukov tinha notado isso muitas vezes: os dias no campo passam sem a gente perceber. É o total da pena que parece mexer, como se não diminuísse nunca”. (SOLZHENITSYN, 1995, p. 59-60).

Fosse no trabalho no campo, nas chamadas de inspeção ou nos barracões onde viviam, a vida dos *zek* era totalmente controlada pela administração, que se esforçava para que eles tivessem o mínimo de tempo possível para pensar em qualquer outra coisa que não fosse trabalho: “Fora o sono, o homem dos campos de concentração só vive por sua conta dez minutos de manhã, no café, cinco no almoço e cinco no jantar” (SOLZHENITSYN, 1995, p. 20). Vivendo e trabalhando juntos o tempo todo, era natural que surgisse alguma camaradagem entre os internos, algo que a administração procurava sabotar de todas as formas; assim como nos campos nazistas criavam-se várias categorias de presos que eram jogadas umas contra as outras pelos gestores dos campos, também no Gulag havia incentivos para que os internos vigiassem e delatassem uns aos outros, do contrário o sistema não funcionaria: “O inimigo de verdade do preso é o colega preso. Se os *zek* não fossem uns cachorros uns com os outros... Nesse caso, os chefes não teriam condições de mandar neles” (SOLZHENITSYN, 1995, p. 111).

Outra similaridade entre os sistemas concentracionários nazista e soviético era o estado constante de subnutrição dos internos: o protagonista de *Um Belo Domingo* descreve em vários trechos a sensação de fome em Buchenwald. Solzhenitsyn também dedica vários trechos ao constante estado de subnutrição dos internos do Gulag: “É de costume que, de noite, a sopa seja bem mais rala do que de manhã: de

manhã precisam alimentar o zek para que ele trabalhe, mas, de noite, eles podem dormir de qualquer jeito (se não estiverem mortos)” (SOLZHENITSYN, 1995, p. 127).

A narrativa se encerra quando chega a noite e termina o dia de trabalho no campo, um dia que, embora pareça cheio de agruras e sofrimento para o leitor, não obstante foi um bom dia para Ivan, o que sugere que há dias bem piores do que aquele que o leitor acaba de conhecer:

Chukov estava pegando no sono, completamente satisfeito. Esse dia tinha sido de muita sorte: não tinha ido em cana; a brigada não tinha sido mandada para o Centro da Comunidade Socialista; no almoço tinha conseguido afanar uma kacha; a percentagem tinha sido bem arranjada pelo brigadista; tinha trabalhado com disposição; não tinha sido pego com a lâmina durante a inspeção; tinha ganho coisas do Tsezar; tinha comprado fumo do bom; e em vez de cair doente, tinha conseguido ficar melhor. Um dia tinha se passado. Sem nem uma nuvem. Quase a felicidade. (SOLZHENITSYN, 1995, p. 149-150)

## Conclusão

Semprún e Solzhenitsyn, nascidos na mesma época, mas em países e contextos socioeconômicos bastante distintos, não obstante se viram ambos enredados na turbulenta história do século XX, testemunhando e experimentando os horrores dos dois grandes totalitarismos que tentaram dominar a Europa e o mundo: o nazismo e o stalinismo. Suas experiências pelos campos de concentração nazistas e soviéticos não apenas alteraram o curso de suas vidas como marcariam indelevelmente suas escritas, e suas obras dão testemunho da capacidade de regimes autoritários de oprimir, escravizar e exterminar milhões de seres humanos, bem como da capacidade do espírito humano de resistir e perseverar sob as condições mais adversas, e sobreviver para contar ao mundo o que se passou com eles, para que, conhecendo a história, não sejamos condenados a repeti-la.

## Referências

APPLEBAUM, Anne. **Gulag: a History**. New York: Random House, 2005.

BELING, Romar. **Uma poética da memória: o holocausto na obra de Jorge Semprún**. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2007.

KOLLERITZ, Fernando. **Testemunho, juízo político e história**. Revista brasileira de história, vol 24. Número 048. São Paulo. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 28 ago. 2019.

SCAMMEL, Michael. **Solzhenitsyn**: a Biography. London: Paladin, 1986.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, memória, literatura**: O testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SEMPRUN, Jorge. **Um Belo Domingo**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SNYDER, Timothy. **Bloodlands**: Europe Between Hitler and Stalin. New York: Basic Books, 2011.

SOLZHENITSYN, Aleksandr. **Um Dia na Vida de Ivan Denisovich**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Siciliano, 1995.

TIDD, Ursula. **Jorge Semprún**: Writing the European Other. London: Routledge, 2017.

WACHSMANN, Nikolaus. **KL**: a History of Nazi Concentration Camps. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 2015.

*Capítulo 11*

**PROTAGONIZANDO OS  
GÊNEROS TEXTUAIS NA  
ESCOLA PLENA**

**Juliani Cristina Silva  
Juciara Monteiro Leão  
José Cássio Miranda**

## PROTAGONIZANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA PLENA

**Juliani Cristina Silva**

(E.E. Padre João Panarotto. SEDUC/MT)

[julianicristina2016@gmail.com](mailto:julianicristina2016@gmail.com)

**Juciara Monteiro Leão**

(E.E. Padre João Panarotto. SEDUC/MT)

[juciaramonteirol@hotmail.com](mailto:juciaramonteirol@hotmail.com)

**José Cássio Miranda**

(E. E. Padre João Panarotto. SEDUC/MT)

[jo.cassio@bol.com.br](mailto:jo.cassio@bol.com.br)

### Resumo

Através das experiências vividas em sala de aula, observamos algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes e com isso, resolvemos trabalhar textos de uso social para que possamos dá importância a realidade na qual os mesmos estão inseridos e ao mesmo tempo envolve-los em situações do uso concreto da língua de forma criativa, tendo a oportunidade de ler, interpretar, compreender e produzir textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Os gêneros escolhidos para serem vivenciados pelos estudantes foram: Fábulas, contos de fadas modernos, crônicas, histórias em quadrinhos, Tirinha, Charge e Podquest. Este projeto atingirá as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Estudo Aplicado de Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Educação Física, Protagonismo juvenil, Química, Física, Estudo Orientado e Projeto de Vida.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais, Leitura e escrita.

### 1- Introdução

O domínio da leitura e da escrita é imprescindível para o desenvolvimento intelectual do aluno, que certamente poderá mudar a realidade de sua vida.

A leitura tanto quanto a escrita, consiste em atividade bastante intrínseca, pelo fato de serem atividades que se complementam. Logo, se o aluno for um bom leitor terá condições de desenvolver a escrita com maior facilidade. Neste sentido, segundo

Cagliari (2002, p. 152) “a leitura é uma atividade ligada essencialmente a escrita”, assim o ato de decodificar um texto requer o entendimento também de codificá-lo através de várias linguagens.

Percebendo que as dificuldades que os alunos encontram em aprender estão associadas a pouca habilidade que eles têm para a leitura e considerando que ler é um dos principais caminhos para ampliar a aprendizagem em qualquer área do conhecimento, um dos desafios é o de fazer com que os alunos sejam leitores mais fluentes, pois grande parte das informações necessárias para viver em sociedade e construir conhecimentos são encontradas na forma escrita. Segundo Kleiman, as teorias mais recentes concebem o ato de ler como atribuição voluntária de sentido à escrita, entendendo a leitura também como prática social, isso coloca o desafio para a escola no sentido de rever suas práticas de ensino, para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

O estudo dos gêneros textuais é hoje uma área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

“Estratégias de Leitura”, Isabel Solé tem a leitura numa perspectiva interativa, segundo a qual escreve

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p.23).

## **2-Objetivo Geral:**

- Proporcionar às estudantes situações diversificadas de leitura e escrita para que assim possa adquirir o hábito pela leitura, tornando –os protagonistas das suas ações e associando as atividades realizadas com outras áreas de conhecimento.

## **3-Objetivos Específicos:**

- Aguçar a curiosidade dos estudantes no momento das atividades;
- Incentivar o interesse pela leitura e escrita;
- Facilitar o acesso do estudante aos diferentes tipos de textos facilitando a compreensão;
- Aproximar os estudantes do universo escrito e dos portadores de escrita para que possam manuseá-los, reparar na beleza das imagens, relacionar texto e ilustração, manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões, definindo preferências e construindo critérios próprios para selecionar o que irá ler.
- Ampliar o vocabulário;
- Aguçar a curiosidade dos estudantes no momento das atividades;

## **4-Conteúdo:**

Produção de texto, leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais;

Exposição oral e escrita;

Pontuação;

Substantivos;

Ortografia;

Verbos;

Pronomes;

Narração, descrição de fatos, personagem ou ambiente;

Pesquisa em dicionário.

Alfabeto e diferentes tipos de letra;

Letras maiúsculas e minúsculas;

Organização do texto: parágrafo, pontuação; orientação, alinhamento da escrita; segmentação;

Reescrita dos textos produzidos

Literatura

## **5- Metodologia**

No primeiro momento fazer uma roda de conversa com os estudantes de cada turma, para apresentar o projeto de Leitura e Escrita e convidá-los a participar de forma lúdica, pois estarão envolvidos no processo de ensino. Os gêneros textuais contemplaram todas as áreas de conhecimentos e isso precisa ficar bem claro para os mesmos.

As atividades serão realizadas uma vez por semana na aula de Língua Portuguesa.

Cada turma deverá se responsabilizar por um gênero, e fazer as pesquisas nas seguintes dependências: biblioteca e laboratório de informática para os estudos em sala de aula.

Leitura dos diversos Gêneros, debate e atividades de compreensão e interpretação textual, nas diversas áreas de conhecimento.

## **6-Cronograma**

## **7- Recursos:**

Computadores;

Período	Gêneros	Turma /serie	Professor responsável
<b>Semestre.</b>  <b>Carga Horária</b> <b>oficinas: 01 aulas</b> semanal por turma.  Carga horaria Planejamento:	Reconto Conto de fadas moderno	8° anos A/B	Juliani Cristina da Silva
	Crônicas	9° ano A	Juciara Monteiro Leão
	Tirinha.	1° ano A	Juciara Monteiro Leão
	História em quadrinhos	2° ano A	Juciara Monteiro Leão
	Pod quest/ parodia / teatro de sombras	3° ano A	Juliani Cristina da Silva

Internet;

Impressora;

Papel;

Câmara digital;

Livros de literatura, e outros;

Data Show

## 8- Avaliação

A avaliação será contínua no processo de aprendizagem, pois a mesma representa um importante momento enquanto norteadora de rumos e decisões a serem tomadas durante a execução do projeto leitura e produção textual dos gêneros.

## 9- Produto final

É proposta para a produto final do Projeto Leitura e Produção de Textos dos gêneros trabalhados durante o semestre. Publicação dos textos produzidos pelos alunos em plataformas digitais, exposição da Produção Científica com a interdisciplinaridade desenvolvidas no processo de ensino dos trabalhos em murais e publicação do livro de coletânea de gêneros em periódicos acadêmicos.

## 10- Referências

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: Encontro & Interação. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e Linguística: São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 41ª ed, São Paulo: Cortez, 2006. FREIRE, P. A importância do ato de ler. 41ª ed, São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor: Aspecto Cognitivo da Leitura. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007. Autora: Ana Maria Mateus.

KOCH, Ingedore. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. "Língua Portuguesa". Brasília. Mec/Sef, 1997.

Capítulo 12

**PROJETO LER MATO  
GROSSO: FORMAÇÃO DE  
LEITORES E DE  
AUTORIA A PARTIR DOS  
TEXTOS LITERÁRIOS  
MATO-GROSSENSE**

**Maria Rosalina Alves Arantes  
Ângela Maria de Almeida Demarco  
Domingos Pinto de França**

## **PROJETO LER MATO GROSSO: FORMAÇÃO DE LEITORES E DE AUTORIA A PARTIR DOS TEXTOS LITERÁRIOS MATO-GROSSENSE**

**Maria Rosalina Alves Arantes**

*Possui graduação em Letras (1999) e pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado do Mato Grosso (2002). Atualmente é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Cáceres - MT.*

**Ângela Maria de Almeida Demarco**

*Possui graduação em Letras - Português e Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998). Especialização em Ensino de Linguagem pela Universidade de Cuiabá. Professora na Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso - SEDUC-, e na Secretaria Municipal de Educação - SME. Atualmente é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Cáceres - MT.*

**Domingos Pinto de França**

*Professor de Língua Portuguesa/ Inglesa na Secretaria de Educação, Cultura - SEDUC - Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Doutorando na área de estudos de Linguagem com área de concentração em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Membro do grupo de estudos: REBAK - Relendo Bakhtin.*

### **RESUMO**

Este diálogo tem como objetivo discutir os resultados de um projeto que teve como propósito despertar a leitura e o desejo de produzir obras que tenham como referência falar sobre a localidade onde os estudantes moram. O projeto *Ler Mato Grosso* oportunizou condições para que estudantes, especialmente, de escolas públicas tivessem a possibilidade de estar em contato com textos literários - sejam eles em prosa ou em verso -, da literatura genuinamente mato-grossense. Acreditamos que

este contato pode propiciar espaço nas aulas de linguagens para a formação de leitores com um olhar diferenciado para as riquezas literárias existentes no Estado de Mato Grosso, bem como a proporcionar espaço para que se sintam mais seguros ao apresentar suas produções literárias no contexto de sala de aula. A partir destas práticas os estudantes puderam começar a desenvolver a construção da identidade literária regional e também a abertura para praticar a aquisição da autoria em suas obras. Nossas reflexões têm como base as teses de Mikhail M. Bakhtin que nos aponta a importância de se trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala de aula, para ele *Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade* [...]. Observamos ainda as concepções de um dos membros do Círculo de Mikhail Bakhtin - Valentin Volóchinov. Para ele e os membros do Círculo Vida e Arte estão imbricados e, portanto, precisam caminhar juntos. Nosso aporte teórico está ancorado em Bakhtin (2016,2014); Candido (1995); Garcia (2006); Campos (2016,2014); Mahon (2017<sup>a</sup>, 2017<sup>b</sup>); Padilha (2011); Volóchinov (2017) entre outros. Nosso metodologia foi a de observação do passo a passo durante o desenvolvimento do projeto Ler Mato Grosso, com resultados positivos que apontamos nesta pequena análise dos resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Leitura, projeto *Ler Mato Grosso*, autoria, gêneros textuais.

## **ABSTRACT**

This dialogue aims to discuss the results of a project that has as a purpose to awaken reading and the desire to produce works that have as a reference talking about the place where the students live. The *Ler Mato Grosso* project provided conditions for students, especially from public schools, to have the possibility to be in contact with literary texts - whether in prose or in verse -, of genuinely Mato Grosso literature. We believe that this contact can provide space in language classes for the training of readers with a different look at the literary wealth existing in the State of Mato Grosso, as well as providing space for them to feel safer when presenting their literary productions in the context of classroom. From these practices, students were able to begin to develop the construction of the regional literary identity and also the openness to practice the acquisition of authorship in their works. Our reflections are based on the theses of Mikhail M. Bakhtin, who points out the importance of working with different textual genres in the classroom, for him *The more we master the genres, the greater the resourcefulness with which we employ them and the more fully and clearly we discover our individuality in him* [...]. We also observe the conceptions of one of the members of Mikhail Bakhtin's Circle - Valentin Volóchinov. For him and the members of the Circle Life and Art are intertwined and, therefore, need to walk together. Our theoretical contribution is anchored in Bakhtin (2016,2014); Candido (1995); Garcia (2006); Campos (2016,2014); Mahon (2017<sup>a</sup>, 2017<sup>b</sup>); Padilha (2011); Volóchinov (2017) among others. Our methodology was to observe step by step during the

development of the *Ler Mato Grosso* project, with positive results that we point out in this small analysis of the results obtained.

**Key-words:** Reading, *Ler Mato Grosso* project, authorship, textual genres.

## INTRODUÇÃO

Objetivamos, neste artigo, discutir a criação e os resultados de um projeto que teve como propósito despertar a leitura e o desejo de produzir obras que tenham como referência falar sobre a localidade onde os estudantes moram. Para além disso, o projeto *Ler Mato Grosso* tem a finalidade de oportunizar condições para que estudantes, especialmente, de escolas públicas tenham a possibilidade de estar em contato com textos literários - sejam eles em prosa ou em verso -, da literatura genuinamente mato-grossense. Acreditamos que este contato pode propiciar espaço nas aulas de linguagens para a formação de leitores com um olhar diferenciado para as riquezas literárias existentes no Estado de Mato Grosso, bem como a proporcionar espaço para que se sintam mais seguros ao apresentar suas produções literárias no contexto de sala de aula. A partir destas práticas entendemos que os estudantes podem começar a desenvolver a construção da identidade literária regional e também a abertura para que possam praticar a aquisição da autoria em suas obras.

Nossas reflexões têm como base o texto de um dos membros do Círculo<sup>21</sup> de Mikhail Bakhtin - Valentin Volóchinov e sua obra - *Discurso na vida e discurso na arte*<sup>22</sup>, bem como de outras leituras. Para Volóchinov o estudo do discurso literário, poético precisa tomar como ponto de partida o discurso cotidiano, ou seja, é preciso levar em conta a vida. Para os pensadores do Círculo bakhtiniano: vida e arte se confundem, logo vida e linguagem estão imbricadas no nosso dia a dia. Assim os

---

<sup>21</sup> Este era um Círculo de pensadores russos, tendo como principal representante Mikhail M. Bakhtin, que se reuniam para discutir assuntos do cotidiano da Rússia. Faziam parte deste grupo integrantes de diversas áreas como a literatura, a música, a biologia, etc. Muitas foram as produções literárias oriundas destes encontros. Os autores que mais se destacaram foram Mikhail M. Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medviedév.

<sup>22</sup> Obra original: *Discourse in Life and Discourse in Poetry (Concerning Sociological Poetics)*.

estudantes precisam conhecer sobre a literatura local, se apropriar dela, para que possam falar a respeito da mesma com autoria. Ainda para Volóchinov:

[...] qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma (exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou quem) da fala (o herói). (VOLOCHINOV, 1926, p. 5 apud PADILHA, 2011, p. 93).

Para o nosso contexto os falantes (autores) são os autores das obras que eles precisam entrar em contato com elas, nos mais diferentes gêneros textuais possíveis. Os interlocutores (leitores) são os estudantes que precisam estar em contato com as obras literárias produzidas por autores genuinamente mato-grossenses. Os tópicos são aqueles relacionados a temas que retratam o regionalismo do Estado de Mato Grosso. Estes tópicos, no contexto literário são, também, denominado de herói nos estudos bakhtinianos.

Ainda sobre o autor, coadunamos com o pensador e filósofo da linguagem russo Mikhail M. Bakhtin ao afirmar:

O autor se realiza e realiza o seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem (que, num grau mais ou menos elevado, são objetivos e evidenciados), mas também no objeto da narração, e também realiza o ponto de vista do narrador. [...]. (BAKHTIN, 2010, p. 118).

Como podemos notar, a partir do excerto de Bakhtin, o autor é resultado de longas experiências de leituras de outros autores que os ajudam a compor seu repertório lexical, necessário, para a criação das obras. Ele é a construção de um processo formativo de leituras que vão sendo acumuladas ao longo de sua vida e que se transformarão em arte. Quanto mais contato ele tem com diferentes obras e gêneros textuais, maior será a sua apropriação do modo de dizer do narrador e, assim, sua construção de autoria começa a ser gestada.

### **1. Ler Mato Grosso é ler a própria história**

A Literatura está imbricada com a vida sócio-histórica, pois como vimos com Bakhtin e o Círculo: vida e arte se confundem, assim coadunamos com Cândido ao afirmar que ela *está ligada à complexidade de sua natureza*. [...] (CÂNDIDO, 2011, p. 178). Esta complexidade deve ser dirimida pelos professores ao propiciar aos estudantes a maior possibilidade de contato com os diferentes gêneros textuais

durante o período de vida acadêmica. Portanto, o contato de estudantes com o projeto *Ler Mato Grosso* é garantir o direito de conhecer sua própria história, compreendida aqui como constituição dos sujeitos mato-grossenses, ou seja, quando o professor propõe as leituras das obras literárias produzidas em Mato Grosso, por autores oriundos da região, é o início de um longo percurso de conhecimento que poderá levá-los a entender sobre o processo de construção de autoria.

Pensado em um contexto mais amplo o projeto *Ler Mato Grosso*, possibilita muito mais que ler autores mato-grossenses. Em geral os estudantes têm a oportunidade de estar em contato com os grandes escritores dos clássicos literários e os autores locais, que fazem parte, de fato, de sua história de vida que, em geral nas aulas de linguagens, são deixados de lado. Ao propor o contato das obras, bem como a oportunidade de dialogar, em um contato direto, com os autores que podem ser convidados para um bate papo informal com eles é a oportunidade da desmistificação da ideia que os autores estão distantes deles.

Significa, sobremaneira, a chance de os estudantes conhecerem melhor cada autor, suas obras e, assim, perceber que eles também podem ser os futuros autores a contar suas próprias histórias. O contato com gêneros textuais, os mais diversos, demonstra que existe mais de uma possibilidade de escrita e que a valorização e o reconhecimento vêm com o tempo de amadurecimento da escrita. Quanto a exposição aos mais diferentes gêneros textuais Bakhtin assevera:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Assim, de acordo com Bakhtin, os estudantes não terão apenas a forma gramatical de uso dos gêneros (*a composição vocabular e a estrutura gramatical*), mas também as mais diferentes formas de uso dos enunciados.

Outrossim, esta é a oportunidade de os estudantes resgatarem sua própria cultura, seus hábitos e costumes que podem ser contados por eles nos mais diferentes gêneros textuais. Cada um dos estudantes é livre para escolher qual modalidade

textual mais lhe agrada e começar a produzir seus textos contando o que ele conhece da cultura local e, ao mesmo tempo, fazer o resgate da identidade do seu povo. Temas como: *Histórias da baixada cuiabana*<sup>23</sup> podem ser exploradas, assim como histórias de caça e pesca dos primeiros moradores da cidade de Cuiabá podem servir como tópicos para as riquíssimas narrativas que podem surgir no processo de contato com as obras já existentes. Esta também é a oportunidade de os estudantes praticarem a escuta de pessoa mais experientes entre os seus familiares, vizinhos, amigos, parentes, etc. para ouvirem o que eles têm a contar sobre a história da formação do povo local.

## 2. Algumas reflexões para o desenvolvimento do projeto *Ler Mato Grosso*

Para que o projeto pudesse se desenvolver e alcançasse o sucesso almejado, alguns aspectos sobre ele precisaram ser levados em conta, como:

- Que sujeitos são esses para o desenvolvimento do projeto?
- Que condições de produção de leitura os sujeitos se constituem?
- Quais construções históricas e sociais a respeito da Literatura atravessam esses sujeitos?

O primeiro aspecto a ser observado é o diagnóstico feito pelo professor à frente das aulas de linguagem para identificar: **Que sujeitos são esses para o desenvolvimento do projeto?** A identificação de quem são os estudantes que farão parte do desenvolvimento do projeto na escola é de fundamental importância. Quanto mais o professor conhecer a realidade de seus estudantes, maior será a possibilidade de uso das informações para, melhor, direcionamento do seu trabalho à frente das discussões que, inevitavelmente, apareceram no percurso da leitura das narrativas e também das produções literárias.

Outro ponto importante é investigar e descobrir: **Que condições de produção de leitura os sujeitos se constituem?** Ao fazer o levantamento destes dados, será

---

<sup>23</sup> O termo Baixada Cuiabana é *O Território da Cidadania Baixada Cuiabana - MT está localizado na região Centro-Oeste e é composto por 14 municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande*. Disponível na Revista Eletrônica Perfil Territorial, em: < [http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno\\_territorial\\_016\\_Baixada%20Cuiabana%20-%20MT.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_016_Baixada%20Cuiabana%20-%20MT.pdf)> Visitado em 30.04.2021.

possível para o professor identificar o grau de conhecimento literário de sua turma. A partir destas informações ficará mais tranquilo para a seleção de obras que atendam as especificidades da constituição de cada leitor como integrante no projeto.

Para além dos dois aspectos anteriores, mencionados, faz-se necessário detectar: ***Quais construções históricas e sociais a respeito da Literatura atravessam esses sujeitos?*** Imaginar que o estudante é uma folha em branco está, definitivamente, fora de questão. Eles têm sua própria história quando chegam na sala de aula. Desprezar esse conhecimento é um grave erro que o professor pode cometer e, para além, matar a liberdade criativa de seu estudante. Assim, é preciso ir descobrindo, em cada novo encontro, o grau de conhecimento dos estudantes sobre as obras trabalhadas e até onde elas fazem sentido com a vida real do dia a dia de cada um deles. Os enunciados, por eles produzidos, já serão um termômetro para que o professor perceba se a orientação ofertada está ou não surtindo o efeito esperado. Este é um dos pontos mais marcantes nos estudos de Bakhtin, para ele:

[...] A concepção da forma de um enunciado integral, isto é, de um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo de nosso discurso. A ideia de construir o nosso enunciado em sua totalidade pode, é verdade, exigir para sua realização apenas uma oração, mas também pode exigir um grande número delas. O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais. (BAKHTIN, 2016, p. 43).

Em geral, o que a grande maioria deles apresentam são as leituras de sentidos construídos ao longo de sua vida acadêmica pautada na leitura dos clássicos da literatura canônica e portanto, ainda, não apresentam maturidade suficiente em seus enunciados. O professor pode se deparar com a realidade de que em relação a literatura mato-grossense eles pouco, ou nada sabem. Ou ainda pior, podem não apresentar nenhum conhecimento literário sobre nenhum autor. Neste contexto caberá ao professor apresentá-los e deixar claro que a literatura local tem a mesma importância dos clássicos que eles já conheceram no passado. A partir da apresentação da relevância de autores locais eles perceberão que também podem se transformar em grandes escritores.

### 3. Sobre os aportes teóricos mobilizados

Em uma relação de alteridade<sup>24</sup>, esse projeto constituiu-se como parte de uma dinâmica para a desconstrução daquilo que, ideologicamente, se construiu como cânone literário. O contato com autores conterrâneos e contemporâneos propiciou a proximidade destes com os estudantes mostrando que a construção de novas leituras e novos leitores é possível.

É necessário propor leituras que sejam parte de um processos de aprendizagem e de construção do universo literário dos estudantes. Para Garcia a leitura deve envolver o sujeito, com o objetivo de produzir sentidos na construção do real. (GARCIA, 2006, p. 18). Entendemos que a leitura deve abrir os olhos para um mundo de manifestações artísticas que aproximem o leitor. Ler é um direito social. A Literatura humaniza, como nos alerta Antônio Candido, em *O direito à Literatura* (2011). Para este autor *A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.* (*Idem*, p. 175). Assim, negar aos estudantes esta oportunidade de estar em contato com os autores do locais, em que vivem, constitui em matar toda e qualquer possibilidade de eles dialogarem com outras perspectivas de construção do conhecimento literário.

### 4. O método utilizado no projeto *Ler Mato Grosso*

Nada funciona, de forma organizada, sem o devido planejamento e sem um método eficaz que possam atender ao passo a passo de seu desenvolvimento. O projeto *Ler Mato Grosso* foi desenvolvido em uma escola estadual no Estado de Mato Grosso, na capital Cuiabá na região central da cidade. Para que ele acontecesse de acordo com o planejado foram feitas várias reuniões com os professores desta

---

<sup>24</sup> Para Bakhtin, *é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo [...] é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. [...] Em "Estética da criação verbal", Bakhtin afirma que é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições, o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro. In Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. (p.13-14 grifos nossos).*

unidade escolar - da área de linguagem - com o objetivo de organizar o passo a passo que aconteceria ao longo de todo o processo de implantação do mesmo na escola.

Ficou definido que ele não teria como acontecer em uma única apresentação aos estudantes e que a divisão em etapas seria a metodologia mais acertada para que estudantes e professores tivessem tempo para se organizar e, assim, aproveitar melhor o que cada uma delas poderia oportunizar em termos de aprendizagem da literatura local. A seguir apresentamos como aconteceram as etapas do projeto *Ler Mato Grosso* no ano de 2018.

### **Etapas do projeto em 2018**

- 1ª Etapa - Leitura das obras literárias matogrossense de diferentes gêneros e autores. A visita dos autores lidos durante o projeto.
- 2ª Etapa – Manhã cultural no auditório de propriedade do escritor Eduardo Mahon, com concertos musicais, incluindo a viola de cocho; recitais de poesia; palestra sobre literatura; coquetel e a entrega de 200 camisetas patrocinadas pelos artistas envolvidos no projeto. Nesse momento, participaram os escritores: Aclyse de Matos e Eduardo Moreira Leite Mahon.

### **3ª e 4ª etapas do projeto**

- Visita da Academia Mato-grossense de Letras Localizada a Rua Barão de Melgaço, 3684 – Centro Norte – Cuiabá-MT.
- Biblioteca Ativa.

### **5ª e 6ª etapa do projeto**

- Exposição de fotos, ilustrando todas as etapas dos trabalhos;
- Exposição dos trabalhos elaborados (livros/cadernos), produzidos a partir da leitura realizada no decorrer do ano;
- Premiação com troféus, livros, medalhas e chocolates aos leitores.

Como é possível observar nas etapas, apresentadas, acima, elas foram muito bem delineadas, metodologicamente, e acontecem de modo processual. Dessa forma, todos os participantes, tiveram a oportunidade de aprender com todo o processo e também com o seu desenvolvimento. A cada nova experiência vivida era possível

perceber a empolgação dos estudantes por perceber que eles faziam parte de um todo da literatura mato-grossense.

### **Alguns apontamentos sobre os resultados do projeto *Ler Mato Grosso***

Observando o passo a passo do desenvolvimento deste projeto *Ler Mato Grosso*, desenvolvido em uma unidade escolar na cidade de Cuiabá, alguns pontos chamaram a atenção destes pesquisadores a respeito do aprimoramento dos estudantes em contexto de sala de aula. Inicialmente pelo fato de ele ter sido desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental, pois é lá na base que eles precisam de todo o suporte possível para que tenham segurança em suas produções escritas. Nosso olhar mais atento pode observar:

- Crescimento profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos;
- Favoreceu o trabalho em equipe, pois promoveu a interdisciplinaridade;
- Envolvimento dos estudantes com a leitura literária, e a produção escrita;
- Ampliação do acervo da biblioteca a partir do recebimento das doações de livros.
- Promoveu a desconstrução do cânone nacional como única possibilidade de conhecer o outro e se humanizar, trazendo a literatura mato-grossense para compor as leituras literárias;
- O convívio e a parceria com os escritores aproximaram a Academia Mato-grossense de Letras e a comunidade escolar, ocasionando maior conhecimento e envolvimento com a literatura produzida em Mato Grosso.

Diante de todos estes pontos, positivos, apontados acreditamos que este é um projeto que não pode se perder e que o mesmo pode ser desenvolvido em todas as unidades escolares que tenham como princípio primordial apresentar aos estudantes a maior quantidade de leituras de autores da literatura mato-grossense e assim deixar para trás a ideia de que somente os cânones da literatura existem e que é possível sim, no futuro, eles virem a se tornar verdadeiros escritores contando as histórias de seu povo, de sua terra, ou seja, de sua identidade.

A partir das concepções dos autores aos quais nos ancoramos, podemos afirmar que se o estudante se sentir motivado a estar em contato com obras literárias que fazem sentido ao seu cotidiano, certamente ele desenvolverá interesse cada vez

maior pelos autores trabalhados. Enquanto seres humanos somos incentivados pelos estímulos que recebemos e como bem aponta Mikhail M. Bakhtin, não há que se pensar em grandes produções logo de início. Os enunciados nascem com poucas palavras e podem se desenvolver como as plantas que começam de pequenas sementes e transformam em árvores frondosas.

Cabe a cada unidade escolar em parceria com seus professores e toda a comunidade escolar, pensar em trabalhos interdisciplinares com o objetivo de incentivar cada vez mais o contato com diferentes gêneros textuais, pois quanto mais os estudantes criam intimidades com eles, maior será a vontade de produzir e sim tornarem autores de suas próprias histórias.

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. O plurilinguismo no romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**. 7. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura – Uma Introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GARCIA, Edson Gabriel. A leitura no meio do caminho. IN: **Prazer em ler: Um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura**. Vol. 1. São Paulo: Instituto C&A e CENPEC, 2006.

CAMPOS, Maria Cristina de Aguiar. **Bicho Grilo**. Cuiabá: Editora Carlini & Caniato, 2016.

CAMPOS, Maria Cristina de Aguiar. **O Falar Cuiabano**. Cuiabá: Editora Carlini & Caniato, 2014.

GOMES, Carlos. **A natureza pede socorro**. Cuiabá: Editora Verde Pantanal, 1989.

MAHON, Eduardo. **Contos Estranhos**. Cuiabá: Editora Carlini & Caniato, 2017a.

MAHON, Eduardo. Um certo cansaço do mundo. Cuiabá: Editora Carlini & Camp; Caniato, 2017b.

PADILHA, S. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**, Cuiabá. v.18, n.23, p.91- 102, jan./jun., 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017.

*Capítulo 13*

**OS JOGOS TEATRAIS NA  
EDUCAÇÃO  
POSSIBILIDADES  
CONCRETAS**

**Rogério Luís Bauer**

## OS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO POSSIBILIDADES CONCRETAS

**Rogério Luís Bauer<sup>25</sup>**

*Professor, licenciado em Geografia e Teatro,  
Bacharel em Ciências Contábeis, Pós-  
graduado em Psicopedagogia, Mestrando  
em Educação.*

### **Resumo:**

O presente texto apresenta uma pesquisa bibliográfica com relação as possibilidades da utilização dos Jogos Teatrais nos processos de ensino e aprendizagem, realiza uma reflexão sobre os procedimentos pedagógicos com a utilização do Teatro no contexto da escola e vislumbra a possibilidade de aplicação dos Jogos Teatrais no processo de alfabetização. Caracteriza o jogo e suas possibilidades. Aponta a importância do educador como mediador no desenvolvimento das atividades que envolvem o fazer teatral e os Jogos Teatrais no âmbito escolar. Traz conceitos de pensadores da Educação, da Psicologia e do Teatro, os quais possuem conhecimentos que perpassam suas áreas originais e, com esse deslocamento, promovem interações e integrações com outros campos, denotam com maior propriedade suas concepções sobre os temas elencados no estudo. Deixa uma interrogação acerca do quanto estamos utilizando ou deixando de utilizar dessa interação entre Teatro e Educação. A proposta de promover uma integração entre o fazer teatral, por meio dos Jogos Teatrais e a alfabetização pode ser altamente significativa, pois o fazer teatral proporciona ganhos potentes para o aluno na compreensão da realidade que o cerca e daquilo que ainda não conhece, visto que o jogo o leva a ser alguém ou algo que ainda não experimentou ou vivenciou. As possibilidades apresentadas aos jogadores o levam a desconstruções e reconstruções potencialmente positivas no processo de apropriação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação. Teatro. Jogos Teatrais. Aprendizagem. Alfabetização.

### **Abstract:**

This text presents a bibliographic research regarding the possibilities of using the Theater Games in the teaching and learning processes, reflects on the pedagogical procedures with the use of Theater in the school context and envisions the possibility of applying the Theater Games in the process literacy. It features the game and its possibilities. It points out the importance of the educator as a mediator in the development of activities that involve the making of theater and the Theater Games in

---

<sup>25</sup> Mestrando em Educação/UFMT, rogerioluisbauer@gmail.com

the school context. It brings concepts from thinkers in Education, Psychology and Theater, who have knowledge that permeates their original areas and, with this displacement, promote interactions and integrations with other fields, more appropriately denote their conceptions about the themes listed in the study. It leaves a question about how much we are using or not using this interaction between Theater and Education. The proposal to promote an integration between theatrical making, through the Theatrical Games and literacy can be highly significant, as theatrical making provides powerful gains for the student in understanding the reality that surrounds him and what he does not yet know, since the game leads you to be someone or something that you have not yet experienced or experienced. The possibilities presented to the players lead him to potentially positive deconstructions and reconstructions in the knowledge appropriation process.

**Keywords:** Education. Theater. Theatrical Games. Learning. Literacy.

## 1 Introdução

Observa-se a necessidade de implementação cada vez mais efetiva de atividades que proporcionem a interação dos saberes nos processos de aprendizado. É fundamental que a ludicidade esteja presente no processo de educação, mais enfaticamente na alfabetização e, com ela, a utilização da linguagem teatral, por intermédio dos Jogos Teatrais.

Por meio do conhecimento acumulado com os cursos de Geografia, Teatro, Psicopedagogia, aliado à experiência de mais de doze anos na prática teatral com crianças e outros dez anos exercendo atividades de coordenação e direção escolar da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, consegui perceber a possibilidade de contribuir com o processo de alfabetização por meio da utilização da linguagem corporal teatral e dos Jogos Teatrais, dimensionando e direcionando especificamente cada atividade a faixa etária e tempo de aprendizado específico. Além disso, meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Teatro pela UnB também trouxe mostras de que a presença da linguagem teatral na escola auxilia os estudantes em vários aspectos, entre os quais o aprendizado.

Há muitos anos trabalho com Jogos Teatrais no contexto da escola, quer seja inserido nas atividades relacionadas ao fazer teatral, na preparação de espetáculos e formação de atores, quer seja na utilização destes como potencial elemento de contribuição com o processo de ensino e aprendizado, em qualquer disciplina escolar. De 2007 a 2015, coordenando o Projeto Teatro na Escola, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, em Primavera do Leste – MT, pude

perceber mudanças significativas no que concerne ao desempenho na leitura, na escrita, nas comunicações em geral e no crescimento cultural dos alunos envolvidos.

O fazer teatral é um componente que proporciona ganhos significativos para o aluno na compreensão da realidade que o cerca e daquilo que ainda não conhece, visto que o jogo o leva a ser alguém ou algo que ainda não experimentou ou vivenciou. As possibilidades apresentadas aos jogadores o levam a desconstruções e reconstruções, que podem também ser explicadas no processo de imaginação e criação, tão bem apresentado por Vygotsky.

Neste texto, apresento considerações de pensadores consagrados e respeitados, os quais, com suas argumentações, avalizam a possibilidade da parceria entre Teatro e Educação, entre Jogos Teatrais e processos de ensino e aprendizagem e entre aprender por aprender e aprender com prazer.

## 2 Jogando conversa dentro

Os Jogos Teatrais surgiram com Viola Spolin, em seu método de trabalho chamado inicialmente de *Spolin Games*, com a sua proposta de um teatro improvisacional, com outras conotações, enfatizado no jogo de regras e no aprendizado da linguagem teatral. A proposta volta-se para o preparo de atores, mas sua utilização ultrapassa a ideia inicial, vindo a ser amplamente utilizada em muitas vertentes, inclusive na educação. Viola Spolin sugere um princípio de instrução, onde o professor faz uma intervenção pedagógica, auxiliando o aluno no processo. Vygotsky chamaria essa atuação no campo de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é o espaço entre o desenvolvimento real, já adquirido pela criança, e o desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que a criança poderia ter chegado, de acordo com sua idade. Nessa área deve ser concentrada a atuação do professor em que essa participação mediará o processo. Spolin aponta, ainda, que:

O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento (SPOLIN, 2008. p.26).

Spolin diz que “a oficina de teatro pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir” (2008, p.29). Essa dinâmica, no âmbito do aprendizado voltado para a escola regular e, mais

especificamente para a alfabetização, encontrando parceiros importantes que alicerçam os pressupostos para a utilização destes mecanismos com as crianças. As relações entre teatro e educação são muito afinadas quando partimos da alfabetização como processo discursivo. Os processos de aprendizado se amparam na teoria histórico-cultural, em que os indivíduos desenvolvem suas funções psicológicas superiores a partir das interações sociais

Leontiev afirma que “a verdade é que as suas relações com o mundo que a rodeia são medidas pelas suas relações com as pessoas, comunica com elas na prática por meio do discurso” (2005, p.94), falando sobre a apropriação do conhecimento que a criança faz em relação ao seu convívio, e corrobora essa importante participação do adulto como mediador no processo, dizendo:

Tudo o que dissemos pode, pois, resumir-se na seguinte frase: os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão morfológicamente fixadas e não se transmitem hereditariamente. Este processo produz-se na atividade da criança com referência a objetos e fenômenos do mundo que a rodeia, no qual se realizam as conquistas do gênero humano. Esta atividade não pode desenvolver-se na criança independentemente, mas desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum; quando o objetivo específico desta atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina. (LEONTIEV, 2005. p.96)

Em relação ao alfabetizar com a utilização de Jogos Teatrais, segundo diz o Professor Lindomar da Silva Araújo, Mestre em Ensino das Artes Cênicas pela UNIRIO, em seu artigo Alfabetização no Jogo da Arte:

Um aspecto relevante, no ato de alfabetizar pelos jogos teatrais, é a lógica da comunicação sendo articulada na estrutura do jogo. A todo momento, o jogador é mergulhado em tomadas de decisões, tanto em relação às informações manipuladas no drama da cena quanto à comunicação referente ao diálogo, fator essencial à ação teatral” (ARAÚJO, 2018. p.04).

E essa situação, creio, não é ainda muito bem entendida por parte dos nossos alfabetizadores, os quais ainda parecem esperar que a pronta resposta do estudante seja previsível, o que na maioria das vezes não acontece. Cada educando age e reage motivado por uma série de fatores, porém dentro do contexto do processo de ensino e aprendizado, podemos nos preparar de forma a melhor darmos sequência às proposições surgidas na relação aluno e professor.

Ainda segundo Araújo (2018, p.04) ao entender a escrita como um sistema simbólico de representação da realidade, podemos colocar a linguagem teatral como importante meio de acesso aos códigos dessa escrita. Em razão do teatro apresentar

mecanismos concretos de representação e, ainda, ser capaz de metaforizar realidades. Assim, o jogo teatral não apenas sensibiliza as crianças ao mundo letrado, como também promove a aprendizagem pela concretude de elementos que são essenciais à alfabetização.

Vygotsky enfatiza que a imaginação precisa ser completada, isto é, realizada num artefato, numa palavra, numa obra; precisa tomar uma forma, tornar-se um produto que possa integrar, de maneira objetiva, a produção coletiva. E os Jogos Teatrais podem promover essa materialização.

Em *Imaginação e Criação na Infância*, o capítulo que aborda *A Criação Teatral na Idade Escolar*, o foco está na importância da dramatização no desenvolvimento infantil. A criação teatral da criança é a que está mais próxima da criação literária infantil, por dois motivos principais: O drama baseado na ação da criança é íntimo e relaciona a criação artística com sua vivência e a relação desta com a brincadeira.

Sobre o primeiro motivo, Petrova diz que é por meio da imitação que as crianças demonstram as suas impressões do mundo e também sobre atos morais não conscientes (coragem, heroísmo, abnegação) que a criança, por força do instinto e da imaginação, cria as situações e os ambientes que a vida não lhe apresenta. As fantasias infantis não permanecem no campo dos devaneios, como no adulto. A criança quer encarnar qualquer invenção ou impressão em imagens e ações vivas. Sob a forma dramática se concretiza o círculo completo da imaginação.

Sobre o segundo motivo, Pretrova diz que dada a raiz de toda criação infantil o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais que qualquer outro tipo de criação. É sincrético, pois contém em si elementos dos mais variados tipos de criação. Todo processo é uma grande brincadeira (escolha, figurino, texto, maquiagem, cenário, etc). Essas formas de atividade viabilizam modos de participação da criança na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações.

Sobre o brincar, Spolin diz que através das brincadeiras, as habilidades e estratégias necessárias para o jogo são desenvolvidas. Engenhosidade e inventividade enfrentam todas as crises que o jogo apresenta, pois todos os participantes estão livres para atingir o objetivo do jogo à sua maneira. Viola Spolin revela que durante anos, centenas de jogos e exercícios foram aplicados como estímulo a ação, relação, espontaneidade e criatividade em grupo, e que os alunos

aprenderam mais por experiência do que por preleções e fórmulas feitas. Sobre essa possibilidade da criança ocupar o espaço diferente do seu habitual, a autora diz:

“Poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade, de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias. A oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula” (SPOLIN, 2008. p.30).

Ingrid Koudela refere os Jogos Teatrais como jogos de construção com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdo, por intermédio da forma estética. Ingrid Koudela quando faz a introdução do livro *Jogos Teatrais na Sala de Aula*, de Viola Spolin, comenta que teóricos como Rousseau, Dewey, Piaget e Vygotsky enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância e que, mais do que mera atividade lúdica, o jogo se constitui como o cerne da manifestação da inteligência humana. Koudela diz que a escola até hoje nega o jogo como poderoso instrumento de ensino/aprendizagem. O que concordo, em parte, pois vemos muitas manifestações de educadores tentando utilizar-se do jogo, de uma forma ou outra, mesmo que em pequenas proporções.

Peter Slade, em seu livro *O Jogo Dramático Infantil*, aponta que:

Ao pensarmos a forma de arte do Jogo Dramático Infantil é preciso que nós, como adultos, tomemos em consideração a diferença entre o que a criança faz na realidade e o que nós sabemos e entendemos por teatro; e porque a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo, é com o "Jogo" que devemos nos preocupar primordial e primeiramente (SLADE, 1978. p.17).

Slade comenta sobre essa relação de amizade e confiança a ser constituída entre o adulto e a criança, tão necessária na condução do processo, e aprofunda dizendo que:

O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de " nutrição" e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia. (SLADE, 1978. p.18).

Com isso se refere a continuidade de processos que iniciaram na Educação Infantil, de forma muito mais controlada, porém abrindo as possibilidades de intervenções gradativas e, até mesmo, imperceptíveis aos alunos, porém com resultados muito produtivos. Slade aponta que uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres

humanos. Ainda segundo o autor, o jogo dramático “é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (1978, p.17).

Para Japiassu, em *Metodologia do ensino de teatro*, os jogos são instrumentos lúdicos:

A pedagogia original de Rousseau enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizado. Suas ideias encontraram um terreno fértil no movimento Educação Ativa (liderado originalmente pelo professor doutor norte-americano John Dewey, da Columbia University). Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. (JAPIASSU, 2001. p.24).

Japiassu enfatiza também o crescimento cultural dos praticantes de jogos na escola:

A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. (JAPIASSU, 2001. p.26).

Para Japiassu, o teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da "criatividade". É, portanto, preciso repensar essa lógica, promovendo o envolvimento mais efetivo, o que pode ser atingido através dos Jogos Teatrais. Japiassu diz que a ideia principal de Brecht com suas peças didáticas é conscientizar os jogadores das suas muitas possibilidades de ação para transformação da realidade estabelecida: A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Ele cita:

(...) A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. (...) A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos. (Apud Koudela 1991, p. 16)

Os Jogos Teatrais desde cedo podem auxiliar em muito os processos tanto de educação como de socialização. Uma interpretação errônea do fazer teatral, iniciado na Educação Infantil, pode confundir ou aviltar sua real importância. Taís Ferreira discute a questão de que parte dos educadores da Educação Infantil, quando perguntadas sobre as atividades dramáticas e teatrais realizadas junto a seus alunos, mostram-se pouco à vontade ao propor momentos relacionados ao Teatro para as crianças.

O mecanicismo das “pecinhas” e dramatizações coordenadas pelas professoras ainda é imperativo da presença do Teatro nestas escolas de Educação Infantil. Assim sendo, ainda que o número de escolas com professores capacitados a trabalharem com Teatro seja incipiente, a maioria das crianças tem suas primeiras atuações nos ditos “teatrinhos”, durante o período em que frequentam a Educação Infantil (FERREIRA, 2005, p. 70).

Olga Reverbel, em seu livro *Um caminho do Teatro na escola* (1997), fala da percepção que o educador precisa ter em relação a criança:

É principalmente na escola que a criança aprende a conviver com os outros, delineando-se nesse momento sua primeira imagem da sociedade. É na sala de aula que podem acontecer as primeiras descobertas de si mesmo, do outro e do mundo, pois aí o aluno incorpora-se ao grupo social, ao mesmo tempo que se diferencia dele. Ao orientar as primeiras atividades de expressão, o professor precisa considerar, antes de tudo, as manifestações espontâneas da criança, a única coisa que permitirá a ela exteriorizar sua personalidade (REVERBEL, 1997, p.19).

Maria José Gomes Stevaux, quando escreveu *Fazendo Teatro Infantil* (2002), afirmou que o fazer teatral possibilita um diálogo íntimo com a criança em processo de aprendizado, permitindo a reflexão e a crítica. Para a autora:

O teatro permite, ainda, trabalhar o emocional de modo coletivo e anônimo, sem haver uma situação individual específica. Por exemplo, não é necessário, um caso de maldade, agressividade ou ira, para trabalhar esses sentimentos. O teatro sugere essas situações que podem ser vivenciadas de modo coletivo e a cada situação ser pensada e refletida coletivamente com o objetivo de fazer o grupo pensar em diferentes soluções de um mesmo problema (STEVAUX, 2002, p. 28).

O adulto que tenha intenção de desenvolver o fazer teatral com as crianças, precisa estar preparado. Não basta somente “gostar” ou “ter paciência”, precisa estudar e conhecer todas as teorias que acercam os alunos, além do campo artístico, buscar informações também no pedagógico, na psicanálise, entre outros, mas é fundamental também realizar uma pesquisa para conhecer o contexto histórico social em que a criança vive, sem que elas sejam rotuladas ou que as etapas do desenvolvimento sejam vistas como dogmas, ou seja, verdades incontestáveis. O adulto precisa saber disso para compreender a dimensão do fazer teatral com crianças.

Flávio Desgranges em *A Pedagogia do Espectador* (2015) diz que “a apropriação da linguagem teatral tem o intuito de contribuir para a sensibilidade e para uma experiência de prazer e comunicação, além de contribuir para sua afirmação como sujeito nos rituais coletivos” (2015, p.35).

Conciliar a necessidade da escola de promover o sucesso escolar com a realização do fazer teatral, passa por uma clareza do papel de cada um. Muitas perguntas podem ter respostas variadas, conforme os diversos pontos de vista. O Teatro deve servir à Educação, por meio dos Jogos Teatrais? Os Jogos Teatrais

podem contribuir no processo de alfabetização? O fazer teatral e o aprendizado se complementam e juntos fazem as crianças se desenvolverem de forma prazerosa. Acrescente-se aí, para finalizar esse diálogo, a significativa citação de Japiassu:

Tenho a clara convicção de que não existe apenas um caminho para o desenvolvimento do trabalho com teatro na escola e, além disso, a firme opinião de que, entre os caminhos possíveis, nenhum pode ser considerado, absoluta e descontextualizadamente, melhor ou superior aos outros. Eles são diferentes - cada um com seus próprios "encantos", "habitantes" e "lugares de onde se vê". O importante é podermos escolher com segurança - e às vezes por conveniência - qual caminho seguir. E aproveitá-lo oportunamente durante nossa "viagem" ou "aventura" pedagógica; e voltar atrás, se preciso for, para tomar nova direção - por que não? Enfadonho seria todos sermos obrigados a seguir como "um só rebanho" na mesma direção, num único sentido, definitivamente: Pluralidade de sentido! Diversidade cultural! Tolerância! Respeito às diferenças! Afinal, nada é definitivo - viver não é definitivo. (JAPIASSU, 2001. p.22).

### 3 Considerações Finais

Com o estudo até então realizado, já é possível perceber o total alinhamento entre a utilização dos Jogos Teatrais no processo de ensino e aprendizado nas nossas escolas. Os argumentos apresentados deixam uma esperança bem grande no sentido de que a inclusão do fazer teatral possibilite uma gama enorme de variações que agregam nos procedimentos escolhidos para o desenvolvimento do aprendizado.

A mediação do professor é fundamental, logo este precisa se aprofundar nos conceitos pertinentes a inclusão do teatro nas suas dinâmicas de ensino. Sua formação deve incluir esse fazer artístico por meio do conhecimento acerca do que são e como podem ser utilizados os Jogos Teatrais, sejam os originais de Viola Spolin ou Olga Reverbel, como também variantes criadas até pelo próprio professor, adaptados a realidade da sua comunidade escolar.

A possibilidade de apresentação de bens culturais e humanos, realizados por meio dos Jogos Teatrais, dialoga com a materialização do processo de imaginação e criação ensinado por Vygotsky, potencializando, assim, as atividades relativas ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Faz-se necessário um aprofundamento ainda maior do estudo bibliográfico, acompanhado de pesquisa de campo, visando uma apresentação ainda mais apropriada a cada nível de ensino. Além disso, há um indício muito potente de que a utilização dos Jogos Teatrais pode contribuir nos processos de alfabetização, principalmente se relacionado com a alfabetização como processo discursivo, dados

os pressupostos que caracterizam a linha de pensamento, especificamente por Smolka e Vygotsky.

## Referências

- ARAUJO, Lindomar da Silva. *Alfabetização no jogo da Arte*. Rio de Janeiro: Blog professorlindomar, 2018. Disponível em: <http://professorlindomar.blogspot.com/> Acesso em: 01 out. 2019.
- BAUER, Rogério Luís. *A iniciação da linguagem teatral com alunos da educação infantil*. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro)- Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Primavera do Leste-MT, 2015.
- BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- CAMAROTTI, Marco. *A linguagem do teatro infantil*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.
- CRUVINEL, Tiago de Brito. *Criança em Cena: análise da atuação e de processos criativos com crianças-atores*. 1 ed. Curitiba. CRV. 2015.
- DESGAGNÉ, S. (2007). *O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos*. Revista Educação Em Questão, 29(15). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 01 set. 2020.
- DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2015.
- FERREIRA, Taís. *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola - Um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção*. (Dissertação mestrado). Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. 2005.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien, *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LEONTIEV, Aléxis... [et al.] *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento /*; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LEENHARDT, Pierre. *A Criança e a Expressão Dramática*. 3 ed. Lisboa: Estampa, 1973.
- REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Um caminho do Teatro na Escola*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SMOLKA, A.L.B. *A Alfabetização como processo discursivo*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1987.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STEVAUX, Maria José Gomes. *Fazendo Teatro Infantil*. 1 ed. Sorocaba: Teaser Design, 2002.

STOKOE, Patricia e HARF, Ruth. *Expressão Corporal na Pré Escola*. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

VIGOTSKI, Lev. S. *A Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 1ª Edição, 1925.

VIGOTSKI, Lev. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes.

VIGOTSKI, LEV S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

*Capítulo 14*

**CONSTRUÇÃO DO  
ESPAÇO NACIONAL NA  
POESIA MOÇAMBICANA  
DE JOSÉ CRAVEIRINHA**

**Vanessa Pincerato Fernandes**

## CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO NACIONAL NA POESIA MOÇAMBICANA DE JOSÉ CRAVEIRINHA

**Vanessa Pincerato Fernandes (UFMT)**

Graduada em Letras (UNEMAT), Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT) e  
doutoranda pela mesma instituição (2021).

Contato: [pinceratovanessa@gmail.com](mailto:pinceratovanessa@gmail.com)

**RESUMO:** A narratividade poética presente nos poemas de Craveirinha é marca de seus traços na sua produção literária. Ao tratarmos da escrita poética em Craveirinha, tomamos a palavra oral em *Karingana ua Karingana*, pois é através dela que a comunicação se estabelece entre os grupos sociais e comunitários e se torna passível de ser feita a interpretação dos diferentes momentos da sociedade ao longo da história. Neste sentido, Craveirinha sai do subúrbio e passa uma parte de sua vida na cidade de cimento. Essa transição de espaço pode ser observada em seus poemas como lugar literário vital de tensão, o qual utiliza para denunciar as injustiças que a colonização impõe. A seleção de personagens, nos poemas, junta-se à configuração do espaço historicamente apresentado neles. É, pois, José Craveirinha quem pela primeira vez projeta na área poética a imagem de uma “comunidade de território”. Assim, nas sociedades humanas, o ser que fala, fala de si, de algo e de alguém, fala da palavra falada que é transmitida por homens e mulheres de toda e qualquer camada social. Temos, então, como principal veículo da nossa comunicação a palavra falada, mesmo depois de aprendermos a linguagem escrita; é através e a partir dela que temos a possibilidade de transmitir verdades, mentiras e até mesmo “criar mundos em forma de linguagem” (NOA, 2005). É o que Craveirinha faz em *Karingana ua Karingana*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade de território; Espaço; Subjetividade.

**ABSTRACT:** The poetic narrativity present in Craveirinha's poems is a mark of his traits in his literary production. When dealing with poetic writing in Craveirinha, we take the oral word in *Karingana* or *Karingana*, because it is through it that communication is established between social and community groups and it becomes possible to interpret the different moments of society throughout history. . In this sense, Craveirinha leaves the suburbs and spends a part of his life in the cement city. This transition of space can be seen in his poems as a vital literary place of tension, which he uses to denounce the injustices that colonization imposes. The selection of characters in the poems joins the configuration of the space historically presented in them. It is, therefore, José Craveirinha who for the first time projects in the poetic area the image of a “community of territory”. Thus, in human societies, the being that speaks, speaks of himself, of something and of someone, speaks of the spoken word that is transmitted by men and women from any and all social strata. We have, then, as the main vehicle of our communication the spoken word, even after learning the written language; it is through and from it that we have the possibility to transmit truths,

lies and even “create worlds in the form of language” (NOA, 2005). This is what Craveirinha does in *Karingana* or *Karingana*.

**KEYWORDS:** Territory community; Space; Subjectivity.

Ao tratarmos da escrita poética em Craveirinha, tomamos a palavra oral em *Karingana ua Karingana*, pois é através dela que a comunicação se estabelece entre os grupos sociais e comunitários e se torna passível de ser feita a interpretação dos diferentes momentos da sociedade ao longo da história. Nas sociedades humanas, o ser que fala, fala de si, de algo e de alguém, fala da palavra falada que é transmitida por homens e mulheres de toda e qualquer camada social. Temos, então, como principal veículo da nossa comunicação a palavra falada, mesmo depois de aprendermos a linguagem escrita; é através e a partir dela que temos a possibilidade de transmitir verdades, mentiras e até mesmo “criar mundos em forma de linguagem” (NOA, 2005). É o que Craveirinha faz em *Karingana ua Karingana*.

A narratividade poética presente nos poemas de Craveirinha é marca de seus traços na sua produção literária, dada pelos elementos e valores da terra, como a presença de personagens e a organização espaço-temporal em ordem cronológica dos poemas de *Karingana ua Karingana*. A seleção de personagens, nos poemas, junta-se à configuração do espaço historicamente apresentado neles. É, pois, José Craveirinha quem pela primeira vez projeta na área poética a imagem de uma “comunidade de território”, pois, de acordo com Mendonça (2005, p. 56): “A comunidade de território aparece em Craveirinha como o elemento fundamental de identificação nacional [...]”. Veremos então que: “Com ele surge pela primeira vez na poesia moçambicana escrita a afirmação nacionalista de comunidade de território [...]” (p. 55). De modo que há em seus poemas a manifestação e a preocupação de assegurar um espaço considerável à produção literária de seu país, pois, como afirma Mendonça, Craveirinha é o primeiro escritor a apresentar o espaço geográfico moçambicano em termos de nação, de modo que o elemento de afirmação nacional que vai aparecer em sua poética é constituído por um real definido e marcado, possivelmente apreendido pelo poeta que limitou-se a antecipar-se no tempo, assumindo uma posição de predizer ou adivinhar o futuro, ou seja, de “fabricante de vaticínios infalíveis”, conforme Mendonça (2005, p. 54).

O estilo poético-narrativo, de acordo com Secco (2005), presente na obra *Karingana ua Karingana*, resultante também da apropriação da linguagem-manifesto

modernista, abre espaço para restaurar o registo fragmentário típico da lírica. O efeito de narratividade constrói-se agora através do papel que o escritor assume: o de testemunhar e narrar às histórias e acontecimentos traumáticos, nos quais os protagonistas são pessoas comuns, as suas vidas e corpos destroçados. Assim, é neste espaço da poesia de Craveirinha, povoado pelo eu poético e pelos personagens (pessoas), que temos a construção da narrativa de uma nação, onde os dramas individuais reconstituem um único espaço partilhado ainda possível: a dimensão do sofrimento.

Neste sentido, Craveirinha sai do subúrbio e passa uma parte de sua vida na cidade de cimento. Essa transição de espaço pode ser observada em seus poemas como lugar literário vital de tensão, o qual utiliza para denunciar as injustiças que a colonização impõe em assuntos como: prostituição, miséria, fome, racismo, guerra, contrastes entre cidade e subúrbio, entre outros temas. Podemos afirmar que é a partir da “cidade do colonizado” que a poética de Craveirinha vem denunciar o colonialismo e recriar o sentido de nacionalismo.

A literatura impõe-se como o espaço onde, de modo muito particular, nos confrontamos com múltiplas e variadas configurações do imaginário utópico. Afinal, ela é, per si, uma das formas mais elaboradas do imaginário utópico enquanto aspiração da linguagem que se institui e funda mundos possíveis ou, simplesmente, enquanto idealização da existência. (NOA, 2005, p. 69)

Reafirmamos com a citação de Noa (2005) o que Mendonça (2005) cita a respeito do nativismo presente na poesia de Craveirinha, enquanto afirmação nacional, confirmando nesta os traços de uma comunidade de território.

Por certo, de modo muito particular, a ficção moçambicana em termos de construção literária, acaba por se aproximar ou distanciar do cânone ocidental, pois o escritor moçambicano tem mostrado uma necessidade orgânica de interpelar o meio circundante, reescrevendo as linguagens, os imaginários, os seres, os espaços e o tempo. Nesse sentido, temos em Craveirinha um a representação da presentificação em seus versos, apresentando espaços que territorializam os acontecimentos e um modo peculiar de fazer mundos, uma profunda força simbólica, concentrado no imaginário coletivo e privado que se faz presente nos poemas.

Dessa forma, no tocante à literatura nacional moçambicana, temos as características próprias desta se desenvolvendo segundo moldes estéticos e linguísticos, em que as diferenças linguísticas que a colonização acrescentou são

características próprias e estéticas que não influenciaram a produção de Craveirinha, mas deixaram marcas em sua escrita. No entanto:

O elemento de afirmação nacional que emerge, desde o início, da poesia de José Craveirinha, é pois gerado e produzido por um real definido e marcado, porventura apreendido pelo poeta numa fase em que a sua configuração não é perceptível a muitos: o poeta limitou-se a antecipar-se no tempo, captando e prevendo, assumindo-se finalmente como o “fabricante de vaticínios infalíveis”. (MENDONÇA, 2005, p.54)

Neste sentido, Octavio Paz (1996) afirma que “[...] a linguagem indica, representa; o poema não explica nem representa: apresenta. Não alude à realidade; pretende – e às vezes o consegue – recriá-la” (PAZ, 1996, p.50). Ou seja, temos na poesia uma maneira de penetrar, um poder estar na realidade, configurada e construída pela linguagem nos espaços geográficos e imaginários na escrita de Craveirinha. Pessoas e espaços estão interligados semanticamente nessa poética, ao ponto de estes elementos por meio de seus aspectos, adquirem o mesmo valor, o mesmo sentido. É como se, ao falar das casas velhas, falassem também das pessoas que nelas vivem: pais, mães e meninos velhos e contar a história destes (ALMEIDA, MAQUÊA, 2005, p. 18).

Pela imagem conferida pelas palavras: “O poeta decifra os signos da paisagem que se projetariam na realidade social” (ABDALA JR, 2006, p.73). Neste sentido, a poesia de Craveirinha apresenta o espaço nacional, ao som e ritmo populares no poema “Quero ser Tambor”, que está na obra *Karingana ua Karingana*. Veremos como o poeta fortalece essa realidade social neste espaço de figuração de processos da imaginação, lembrando que a comunidade de território aparece em Craveirinha como elemento fundamental de identificação nacional ao qual nos referimos no início.

Tambor está velho de gritar  
ó velho Deus dos homens  
deixa-me ser tambor  
corpo e alma só tambor  
só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

E nem flor nascida no mato do desespero.  
**Nem** rio correndo para o mar do desespero.  
**Nem** zagaia temperada no lume vivo do desespero.  
**Nem** mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

**Nem** nada!

**Só tambor** velho de gritar na lua cheia da minha terra.  
**Só tambor** de pele curtida ao sol da minha terra.

**Só tambor** cavado nos troncos duros da minha terra.

Eu!

**Só tambor** rebentando o silêncio amargo da Mafalala.  
**Só tambor** velho de sentar no batuque da minha terra.  
**Só tambor** perdido na escuridão da noite perdida.

Ó velho Deus dos homens  
eu quero ser tambor  
e **nem** rio  
e **nem** flor  
e **nem** zagaia por enquanto  
e **nem** mesmo poesia.

**Só tambor** ecoando como a canção da força e da vida  
**Só tambor** noite e dia  
dia e noite só tambor  
até à consumação da grande festa do batuque!

Oh velho Deus dos homens  
deixa-me ser tambor  
**só tambor!**

(CRAVEIRINHA, 1995, p. 107. Grifos nossos)

O título do poema “Quero ser tambor” nos remete a imagem do tambor enquanto instrumento de caracterização nacional. Aqui podemos dizer que é a representação do chamamento contra a exploração anunciada nos versos poéticos.

O eu lírico inicia o poema reivindicando seu direito de ser moçambicano expressado pelo anseio da voz: “Tambor está velho de gritar/ ó velho Deus dos homens”. Nestes versos, o tambor é o objeto que, ao ser evocado, nos dá a possibilidade de interpretação de um chamamento para a luta, para a guerra contra a exploração colonial. Nesse sentido, o poema parte da evocação, anunciando mudanças futuras.

Nos versos “deixa-me ser tambor/ corpo e alma só tambor”, ao valer-se da imagem do tambor, Craveirinha reforça a intenção de estabelecer um diálogo entre o eu ser “só tambor” demonstrando a consciência do processo de desumanização que o sistema colonial impunha. Assim, o adjetivo “só” nos leva a pensar que este é apenas um, sem companhia, que remete a um espaço nacional e representa a imagem de comunidade de território, pois o “tambor” (elemento cultural) e o adjetivo “só” estão aqui unificados no espaço geográfico moçambicano, que, no poema, não estão, mas é possível inferir, visto que o instrumento tambor é usado em Moçambique e o poeta é moçambicano.

Após a afirmação e o grito do eu poético, vinculando-se ao tambor que está “velho de gritar”. A imagem do espaço dominado pelo colonizador começa a ser

desenhado pelas palavras quando o poeta apresenta os aspectos físicos da “minha terra”, por meio de elementos como: flor, rio, zagaia, lua, sol, troncos; contudo estes elementos são precedidos da conjunção coordenativa “nem”, que serve para ligar palavras e orações negativas. Afirmamos que no poema o resgate e o fato do eu poético trazer os elementos da terra, é um apelo contra o colonialismo e a exploração de Moçambique. Por outro lado, o poeta José Craveirinha, neste poema, faz referência da exaltação do homem negro e valorização da cultura do homem africano, ao trazer estes elementos da terra em consonância com o corpo do homem negro, como se a terra e o corpo fossem apenas um só “corpo e alma só tambor”.

No poema a conjunção “nem” aparece como negação do eu poético diante da vontade de ser flor, rio e poesia, ou seja, recusa a aparente estabilidade do sistema colonial. O ato de negação representa para nós (não só para o eu poético, mas sua voz aqui representa também o coletivo) a angústia, aflição e sofrimento, que é decorrência da exploração colonial, podemos ver representada pelo uso recorrente da anáfora, destacada no poema, pelo termo “nem” que aparece como negação do que está sendo imposto.

Os versos seguintes continuam a comparar o desejo do eu poético com as maravilhas de sua terra. Podemos dizer ainda que o eu poético eleva, nos versos do poema, suas preces: “Ó velho Deus dos homens/ eu quero ser tambor/ e nem rio/ e nem flor/ e nem zagaia por enquanto/ e nem mesmo poesia”, pelo desejo, vontade de ser tambor e de exteriorizar um grito, que em certa medida, não se materializa em contraste com elementos em que o eu poético não ambiciona se transformar. Esse mundo exterior, representado pelos elementos naturais “rio”, “flor” e “zagaia” (instrumento de caça) nos versos, são constituídos por sucessivas negações, que serão sintetizadas na estrofe seguinte, por meio de seu único verso: “Nem nada!”.

Nesse desejo do sujeito subjugado em negar a vontade de ser flor, rio e poesia, se liga implicitamente a denúncia as injustiças sociais, por meio da repetição das palavras “do desespero”, dizendo novamente que tudo o que é negado faz parte de um contexto de angústia, aflição e sofrimento.

Estes elementos da terra assim como os personagens, povoam o espaço dos poemas de Craveirinha.

Dissemos que além da paisagem física, africana é também a paisagem humana dos versos de Craveirinha. Com efeito, são homens, mulheres, crianças, jovens e velhos negros que, quase exclusivamente, a povoam, o

que em boa parte é a resultante da escolha que o poeta fez. (BALTAZAR, 2005, p. 95-6)

Como já foi dito anteriormente, ser tambor remete ao resgate sujeito explorado referente à sua condição humana, ou melhor subumana. A construção do poema se dá por meio da musicalidade, ritmos e sons que na cadência dos versos simulam o entoar do tambor como se ressoasse em um espaço. Comparece nesse poema um forte desejo de um sujeito que evoca sua filiação cultural, por meio do símbolo “tambor” e que clama e até mesmo conclama um coletivo para uma mudança, mas sobretudo para união de força na luta contra a situação de subjugação.

Neste poema, a negritude ganha ênfase como forma de exaltação à cultura moçambicana, como porto de resistência contra o discurso colonizador, em que o desejo do eu poético de ser tambor, de assumir sua moçambicanidade e sua incessante busca pela afirmação de sua nacionalidade e a representação do lugar onde ele vive, como podemos ver, ainda falando da anáfora, na incessante repetição do termo “Só tambor”, que vem reafirmar sua origem.

O eu poético, após negar esta situação imposta pela condição colonialista, parte para a exaltação não só de sua terra, mas também do homem africano em que a “lua cheia” e a “pele” são metonímias do homem e o “sol” e “troncos duros” sugerem que homem e terra estão unidos em um só corpo. De acordo com Munanga, o objetivo do movimento da Negritude era “buscar o desafio cultural do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos” (MUNANGA, 1988, p. 40). De modo que a busca dos intelectuais se pautava em restituir o orgulho de ser negro e do passado, em uma tentativa de afirmar os valores de sua cultura, que estava sendo sufocada pela assimilação dos valores do colonizador. Craveirinha insere sobremaneira nesse grupo de pensadores que, inconformados com a situação de si e do outro, utiliza a poesia como arma de combate e conscientização.

Os versos enunciados pelo eu poético se concretizam no modo como a linguagem do poema organiza os elementos sonoros, rítmicos e imagéticos. O som do tambor foi pano de fundo para outros poemas presentes na obra *Xibugo* (1964). Nesta, o eu poético se reencontra como elemento pertencente de sua cultura ao enunciar “Quero ser tambor”, de modo que temos na poesia propriedades estilísticas que remetem ao som e ritmo por meio da combinação das palavras no corpo textual.

Na verdade, Craveirinha registra os valores culturais moçambicanos e o sonho da libertação do regime colonial, em que os tambores africanos ressoam forte e encerram o poema de forma evocatória, que inicia com um pedido: “Oh velho Deus dos homens/ deixa-me ser tambor”. O poeta reivindica o som ancestral dos tambores na tentativa de incorporar-se o valor simbólico da poesia oral em sua escrita:

A um raciocínio mais leviano poderá espantar que Craveirinha sirva de guia numa descida aos infernos: ele que habita entre nós, se bem que um pouco a noroeste, onde as areias da Mafalala ameaçam romper os diques e invadir o alcatrão; ele que agrimensura (para usar uma expressão querida ao poeta) os mesmos espaços por nós percorridos nos quatro cantos da cidade; que veste como nós; que lê os nossos jornais e os faz para nós; ele de quem muitos dos que aqui estão só a cor da pele poderá distinguir, pois nossa é a sua língua, e nossos os seus modelos de pensar. (BALTAZAR, 2005, p. 90-91)

Diante do que afirma Baltazar, vimos na produção poética de Craveirinha a ideia de refletir a imagem da sociedade em que a força figurativa e a disposição para a afirmação da identidade moçambicana, em busca de uma libertação nacional, é vincada pelos elementos e valores da terra, que se constituem por meio do trânsito entre os espaços dos subúrbios e da cidade cimento, a história de uma nação materializada em versos poéticos e anunciando um devir independente.

## Referências

ALMEIDA, Marinei. **Maria, de José Craveirinha: a memória como patrimônio de sofrimento e de afirmação**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades. Universidade Federal da Bahia. Campus Ondina.

\_\_\_\_\_. MAQUÊA, Vera. **José Craveirinha e Mia Couto: utopia e construção do espaço nacional em África**. Revista Ecos. Edição 003. Junho, 2005.

BALTAZAR, Rui. **Sobre a Poesia de José Craveirinha**. Via Atlântica, São Paulo, n. 5, 88-107, 2002.

CRAVEIRINHA, José. **Obra poética**. Direção de Cultura da UEM. Maputo, Setembro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Antologia poética**. Ana Mafalda Leite (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Karingana ua Karingana**. Associação dos escritores moçambicanos/Instituto nacional do livro e do disco. Instituto Camões. 3<sup>o</sup> Edição, 1995.

MATA, Inocência. **História e ficção na literatura angolana: o caso de Pepetela.** Lisboa: Colibri, 1993.

\_\_\_\_\_. Inocência. **Localizar o “pós-colonial”.** In: GARCIA, Flavia; MATA, Inocência (Orgs.). Pós-colonial e pós-colonialismo: propriedades e apropriações de sentido, p. 32-50. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

MENDONÇA, Fátima. **O Conceito de Nação em José Craveirinha, Rui Knopfli e Sérgio Vieira.** Via Atlântica, São Paulo, n. 5, 52-66, 2002.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** (Trad. Marta Lança) 2. Ed. Lisboa: Antígona Editores, 2017.

MATA, Inocência. **História e ficção na literatura angolana: o caso de Pepetela.** Lisboa: Colibri, 1993.

\_\_\_\_\_. Inocência. **Localizar o “pós-colonial”.** In: GARCIA, Flavia; MATA, Inocência (Orgs.). Pós-colonial e pós-colonialismo: propriedades e apropriações de sentido, p. 32-50. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016.

MENDONÇA, Fátima. **O Conceito de Nação em José Craveirinha, Rui Knopfli e Sérgio Vieira.** Via Atlântica, São Paulo, n. 5, 52-66, 2002.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** (Trad. Marta Lança) 2. Ed. Lisboa: Antígona Editores, 2017.

NOA, Francisco. **Império, mito e miopia: Moçambique como invenção literária.** Lisboa, AS, Editorial Caminho, 2002.

\_\_\_\_\_. **José Craveirinha: para além da utopia.** Via Atlântica, São Paulo, n. 5, .68-76, 2002.

PAZ, Octavio. **A outra voz.** São Paulo: Siciliano. 2001.

\_\_\_\_\_. **Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda.** Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. **O arco e a lira.** Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Signos em Rotação.** Editora perspectiva. São Paulo, 2003.

SECCO, Carmem Lucia Tindó Ribeiro. **Craveirinha e Malangatana: cumplicidade e correspondência entre as artes.** SCRÍOTA, Belo Horizonte, v.6, nº 12, p.350-367, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Apoteose da Palavra e do canto: a dimensão “neobarroca” da poética de José Craveirinha.** Via Atlântica, São Paulo, n. 5, .40-51, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2009, p.07-72.

*Biografias*

**CURRÍCULOS DOS  
AUTORES**

### **Adriana Helena de Oliveira Albano**

Pós-doutoranda pela UFJF (2021), Pós-doutora pela UFRR (2013), professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima, doutora em Teoria da Literatura pela Unesp (2010), Mestre em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela UFSJ (2005). Esteve na Universidade Nova de Lisboa com bolsa PDEE-CAPES pesquisando Literatura e Autobiografia. Autora dos livros de crítica literária *Rastros de Memória* (2008) e *O Pilão de Pilar lembranças* (2019). Atualmente desenvolve pesquisa em projetos de Educação, Literatura Africana e é Coordenadora do Projeto de Pesquisa *Linguagem e mito: traduções culturais*. Possui experiência na área de Educação, e Teoria da Literatura, com ênfase em Crítica Literária, Memória Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: Prática de ensino de Língua Portuguesa, narrativa, memória, história, cultura, autobiografia.

### **Ângela Maria de Almeida Demarco**

Enquanto professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, é lotada na Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso - SEDUC-, e na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - SME. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Análise de Discurso materialista. Possui graduação em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e especialização em Ensino de Linguagem pela Universidade de Cuiabá (UNIC). Ingressou no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - em 2018, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres). Com a defesa da dissertação em 08 de setembro de 2020.

### **Carmen Rodrigues de Lima**

Doutora em Letras – Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo. Docente no Departamento de Línguas Modernas no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Docente no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/CAPES/UEM. E-mail: [crldelagnesi@hotmail.com](mailto:crldelagnesi@hotmail.com)

### **Cyntia Thais Gnoatto-Sguario**

Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Programa de Pós-Graduação em Letras, PPG-Letras/UFGD. Pós-Graduação lato sensu em Psicologia Jurídica pela Faculdade Estácio de Sá, Campo Grande-MS. Pós-Graduação lato sensu em Psicanálise pelo Centro Universitário da Grande Dourados-UNIGRAN. Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados-UNIGRAN. Psicóloga Clínica desde 2010 até atualmente.

### **Dayse Oliveira Barbosa**

Doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo. Mestra em Letras pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens, na Universidade de São Paulo. Parecerista da revista acadêmica Literartes. Pesquisadora das relações intersemióticas entre literatura e cinema. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo.

### **Domingos Pinto de França**

Doutorando pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018). Possui Graduação em Letras -Português e Inglês – (UFMT). Tem Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa (UFMT). Trabalha como professor de inglês em instituições públicas e privadas de Cuiabá- MT, bem como em centros de idiomas. Atuou como professor no curso: "Formação de professores de Língua Inglesa em Ambientes Digitais" pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Tem experiência em sala de aula como professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá (IFMT). Trabalhou como professor de Língua Inglesa na modalidade inglês instrumental na UAB - Universidade Aberta do Brasil com sede no IFMT - no curso de informática.

### **Epaminondas de Matos Magalhães**

Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino (IFMT) e Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (UNEMAT).

### **Erick Vinicius Mathias Leite**

Graduado em Letras Português/Espanhol e suas Literaturas pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Língua Inglesa pela Faculdade da Região Serrana (FARESE). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem experiência no Ensino Básico com as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura. Atua como pesquisador na área de Literatura Brasileira. Tem interesse pelos seguintes temas e autores: Literatura Sul-mato-grossense, Literatura Camapuense, Relações Étnico-raciais, Romantismo, Aparecido Alves Machado, Monteiro Lobato.

### **Geovano Moreira Chaves**

Pós-Doutorado em História - Fronteiras, Identidades e Representações - pela Universidade Federal da Grande Dourados e Doutorado em História - Tradição e Modernidade - pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professor de História no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

### **Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi**

Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Mato Grosso, UFMT, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Culturas Contemporâneas, PPGECCO/UFMT. Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Faculdade Comunicação Artes e Letras (FACALE) e do Programa

de Pós-Graduação em Letras da UFGD, área de Língua e Transculturalidade.  
email: gicelmatorchi@ufgd.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2552-7899>.

### **João Philippe Lima**

Mestre em literatura pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

### **Jorge Delmar da Rosa da Silva Junior**

Mestrando da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD.

### **José Cássio Miranda**

Graduado em Licenciatura Plena em Física. Especialista em Didática do Ensino Superior. Mestre em Ciências da Educação. Mestrando Profissional em Ensino de Física. Professor da Educação Básica há 18 anos. Professor do Ensino Superior há 7 anos. LINK: <http://lattes.cnpq.br/8532823048661237>

### **Juciara Monteiro Leão**

Graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Especialista em estudos linguísticos e Literários. Professora da Educação Básica a 16 anos.

### **Juliani Cristina Silva**

Graduada em Letras Português e Espanhol e Pedagogia. Especialista em Linguística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa. Professora da Educação básica 15 anos. Docente do Ensino Superior - Presencial e EAD (Capes). LINK: <http://lattes.cnpq.br/0343539363288685>

### **Loiva Salete Vogt**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Literatura, com ênfase em Teoria, Crítica e Comparatismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Literaturas de Língua Inglesa (UFRGS- 2006), Licenciada em Letras: Português, Inglês e suas literaturas (2002). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), Campus Feliz (fomento interno). E-mail: [loiva.vogt@feliz.ifrs.edu.br](mailto:loiva.vogt@feliz.ifrs.edu.br)

### **Maria Luiza Mari Lopes**

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professora no Ensino Fundamental-séries finais - na Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: [luizza\\_lopes@yahoo.com.br](mailto:luizza_lopes@yahoo.com.br)

### **Maria Rosalina Alves Arantes**

Possui Graduação em Letras (1999) e Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (2002) pela Universidade do Estado do Mato Grosso . Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Cáceres - MT (2020). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação (SEDUC-MT), na cidade de Pontes e Lacerda-MT.

### **Patrícia Lopes Romero**

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professora no Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. E-mail: [patricialopesromero@gmail.com](mailto:patricialopesromero@gmail.com)

### **Renato Nésio Suttana**

Professor da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD.

### **Rogério Luís Bauer**

Natural de São Gabriel-RS. Licenciado em Teatro (UnB) e Geografia (UFMT), Bacharel em Ciências Contábeis (UFMT), Pós-graduado em Psicopedagogia (UNIRONDON), Mestrando em Educação (UFMT). Professor efetivo da rede municipal de Primavera do Leste-MT.

### **Thaisy Bentes de Souza**

Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília. Professora efetiva do Curso Letras Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima. Coordenadora do Programa de extensão e pesquisa MiSordo. Vice-líder do grupo de estudo e pesquisa em tradução e interpretação intermodal-TradIn.

### **Valtenir Soares Abreu**

Pedagogo (UERR, 2006), Mestre em Letras (UFRR, 2014), Doutorando em Linguística Aplicada (UFRJ, 2021). Assessor Técnico da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UFRR.

### **Vanessa Pincerato Fernandes**

Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), mestra e doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).



ISBN 978-65-995169-0-0



  
Editora  
**MultiAtual**