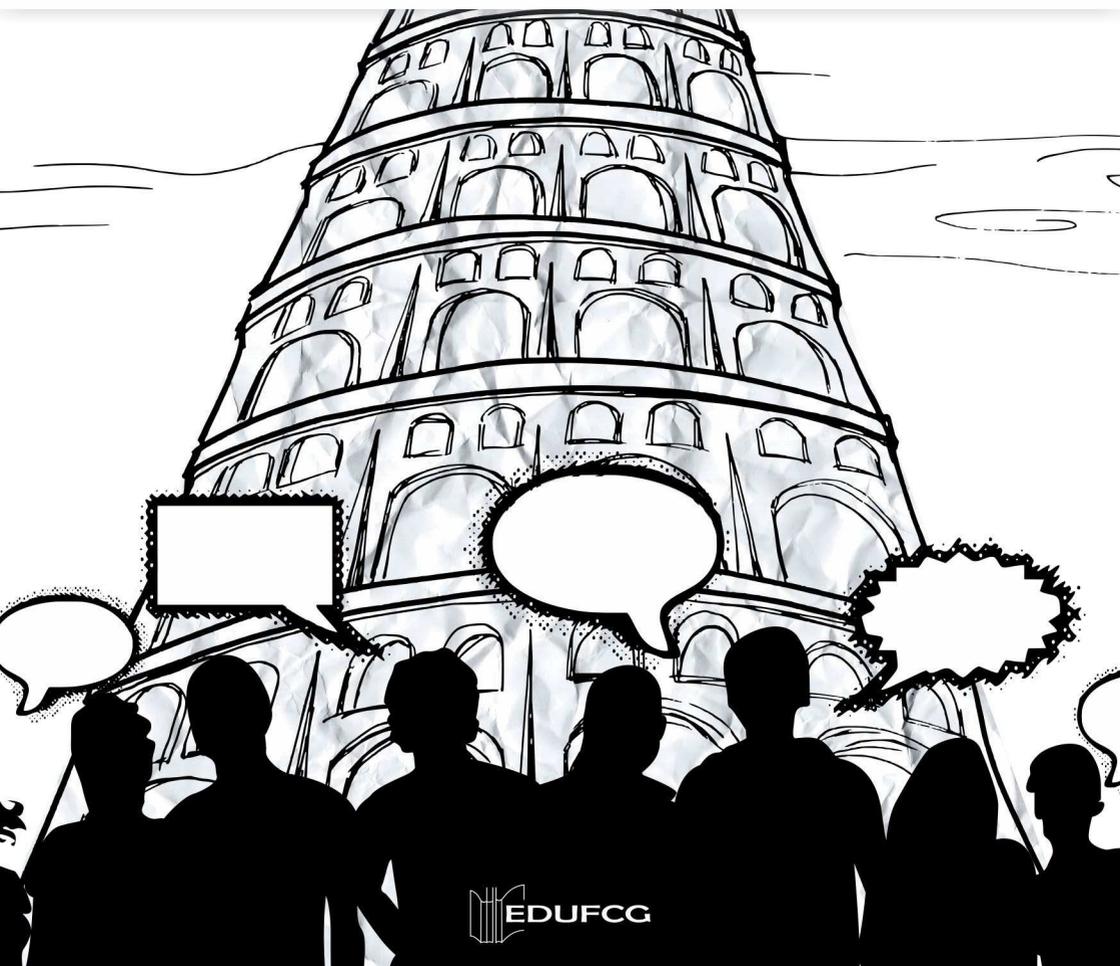


Josilene Pinheiro-Mariz
Luana Costa de Farias
Manuella Barreto Bitencourt
Edmundo Gaudêncio
(organizadores)

O COMPORTAMENTO HUMANO E AS LETRAS NOS NOSSOS DIAS



Josilene Pinheiro-Mariz
Luana Costa de Farias
Manuella Barreto Bitencourt
Edmundo Gaudêncio
(organizadores)

O COMPORTAMENTO HUMANO E AS LETRAS NOS NOSSOS DIAS



CAMPINA GRANDE - PB

2020

C737 O comportamento humano e as letras nos nossos dias [recurso eletrônico]
/ Josilene Pinheiro-Mariz ... [et al.] (organizadores). - Campina Grande, 2020.
Dados Eletrônicos.

E-book.
ISBN 978-65-86302-26-4

1. Letras. 2. Comportamento Humano. 3. Literaturas. 4. Culturas.
5. Plurilinguismo. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 82:392

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELO BIBLIOTECÁRIO GUSTAVO D. DO NASCIMENTO CRB 16/515

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFPG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFPG

Yasmine Lima
Projeto Gráfico

Manuella Barreto Bitencourt
Luana Costa de Farias
Nuvem de palavras

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Raiene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

COMITÊ EDITORIAL

Alain-Philippe Durand (University of Arizona-EUA)
Angela Maria Erazo Muñoz (Universidade Federal da Paraíba)
Dennys Silva-Reis (Universidade Federal do Acre)
Fabiana Pincho de Oliveira (Universidade Federal de Alagoas)
Fernanda Aquino Sylvestre (Universidade Federal de Uberlândia)
Ilza do Socorro Galvão Cutrim (Universidade Federal do Maranhão)
Joice Armani Galli (Universidade Federal Fluminense)
Kátia Ferreira Fraga (Universidade Federal da Paraíba)
Kátia Bernardon de Oliveira (Université Grenoble Alpes-França)
Livia Miranda de Paulo (Universidade de São Paulo)
Maria Clara da Silva Ramos Carneiro (Universidade Federal de Santa Maria)
Marco Antônio Margarido Costa (Universidade Federal de Campina Grande)
Naiara Sales Araújo (Universidade Federal do Maranhão)
Virginia Campos Machado (Universidade Federal da Bahia)

SUMÁRIO

9 APRESENTAÇÃO JOSILENE PINHEIRO-MARIZ

13 PREFÁCIO - TORRE DE PAPEL: SOBRE BLÁ- BLÁ-BLÁ, MI-MI-MI, NHE-NHE-NHÉM...! EDMUNDO GAUDÊNCIO

PARTE I :

DIÁLOGOS ENTRE AS LETRAS E AS CIÊNCIAS DA SAÚDE

21 HOMEOPATIA: CUIDADO INTEGRAL QUE VISA O EQUILÍBRIO ORGÂNICO E EMOCIONAL BERENICE FERREIRA RAMOS

37 PERSPECTIVAS DA LITERATURA COMO UMA PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR EM SAÚDE SAULO RIOS MARIZ

69 SAÚDE EMOCIONAL DE CRIANÇAS: DESAFIOS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE VALORES E REALIZAÇÃO DE SENTIDOS RAISA FERNANDES MARIZ SIMÕES

PARTE II:

LETRAS POR LETRAS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

- 91 **COLONIALISMO E LITERATURA NACIONAL NO ROMANCE TOGOLÊS *LA FILLE DE NANA-BENZ***
JOÃO VICENTE PEREIRA NETO
MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS
- 121 **SOBRE TRADUÇÃO E LITERATURA E AS FORMAÇÕES EM LETRAS**
LUCIANE LEIPNITZ
DANIELA M. SEGABINAZI
- 151 ***As Itálias* MACHADIANAS**
IONARA SATIN
- 173 **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÕES SOBRE O PIBID E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFCG**
MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES
- 205 ***ISABEL DE CASTILLA: O DIÁLOGO HISTÓRICO/FICCIONAL EM PRODUÇÕES LITERÁRIAS E AUDIOVISUAIS CONTEMPORÂNEAS***
THALES LAMONIER GUEDES CAMPOS
- 225 **CULTURA, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE: UM DIÁLOGO BRASIL X ESPANHA**
ALINE CAROLINA FERREIRA FARIAS

PARTE III :

PET LETRAS E O COMPORTAMENTO HUMANO

- 241 **O *ROLE PLAYING GAME* (RPG) COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS**
SOLANERES LAÉRTIA NUNES SABINO NASCIMENTO
JOÃO LEONEL DE FARIAS SILVA
LAURA DOURADO LOULA RÉGIS
- 257 **OS DISCURSOS NA CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM MASCULINO NO CONTO *THE YELLOW WALLPAPER*, DE CHARLOTTE PERKINS GILMAN**
ANA KARENNINA SILVA ARRUDA
ANA PAULA HERCULANO BARBOSA
DANIELLE DAYSE MARQUES DE LIMA
- 277 **DO NAVIO NEGREIRO AO CANTO DA SALA DE DONA INÁCIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INFÂNCIA E DE SOFRIMENTO EM “*NEGRINHA*” DE MONTEIRO LOBATO**
EMANOELLE MARIA BRASIL DE VASCONCELOS
VITÓRIA BENTO DE MENESES
MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA
- 313 **AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DA CLAUSTROFOBIA E DA PROSOPAGNOSIA EM *DIAGNÓSTICOS*, DE DIEGO AGRIMBAU E LUCAS VARELA**
FÁBIO RODRIGUES DA SILVA
MYLENA DE LIMA QUEIROZ

- 329** *MAUS: A HISTÓRIA DE UM SOBREVIVENTE: A DESUMANIZAÇÃO COMO ELEMENTO COMPORTAMENTAL*
ANA BEATRIZ AQUINO DA SILVA
JADNA DE SOUSA FERREIRA
PATRÍCIA PINHEIRO MENEGON

- 349** *SOBRE AS PRODUÇÕES LITERÁRIAS PARA CRIANÇAS E JOVENS, DE AUTORAS AFRICANAS DE LÍNGUA FRANCESA: UM OLHAR PARA O COMPORTAMENTO HUMANO NAS LITERATURAS*
LUANA C. DE FARIAS
MANUELLA B. BITENCOURT
JOSILENE PINHEIRO-MARIZ

PARTE IV :

A GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS: DISCUSSÕES IMPRESCINDÍVEIS

- 373** *DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS/UFCG*
ALINE RISSELI FLORINDO SILVA FERNANDES
GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR
JOSÉ TIAGO FERREIRA BELO

- 391** *SOBRE OS AUTORES*

Pensar *O comportamento humano e as Letras nos nossos dias* é um delicioso desafio, assim como é um desafio ligar pontos, aproximar distantes. A História da Literatura está repleta de exemplos que mostram as relações entre as letras e o domínio da saúde, por exemplo. O comportamento humano, particularmente, revela-se ainda mais instigante quando tratado nas Letras, conforme se pode ver em diversas peças teatrais de Molière, um hipocondríaco confesso, que ao longo de toda a sua produção, sempre deixou claro o seu interesse em criticar o comportamento médico na Paris do século XVII. Em uma rápida leitura na produção desse importante dramaturgo da história literária, encontramos personagens como Argan, um velho hipocondríaco que utiliza de estratégias diversas para casar a sua filha com um médico a fim de poder desfrutar desses serviços sem gastos financeiros. A busca pela cura de uma doença que nenhum médico consegue descobrir é o leitmotiv da peça que recebo título que faz jus ao seu enredo: *Le malade imaginaire* [*O doente imaginário*].

Sob o nosso olhar, essa obra do autor francês ilustra de modo bastante evidenciado uma relação que é assaz antiga, datando mesmo antes de Cristo, pois quando se lê: “Vaidade de vaidades! Tudo é vaidade”, nas palavras do sábio rei Salomão, no livro de Eclesiastes, pode-se entender que a riqueza e a sabedoria do nobre não pareciam ser suficientes para dar a ele a alegria de viver. Não é difícil identificar elementos nessa fala do rei que expressam o quanto parecia estar triste; este é um pensamento bastante discutido e admirado por sua beleza poética.

A busca pelo elo entre as Letras e o comportamento humano é vista, neste livro, sob as formas mais diversas, por essa razão, a obra está dividida em quatro partes, que estabelecem pontes entre domínios do conhecimento que são caros aos estudantes e demais profissionais de Letras, mas também, da área da saúde. Este ***O comportamento humano e as Letras nos nossos dias*** nasce das atividades executadas pelo PET-Letras/UFCG no ano de 2019, ano que antecedeu a pandemia causada pelo novo coronavírus e que provocou uma situação nunca antes vivenciada por gerações. Inevitavelmente, os capítulos que compõem este livro são, de alguma forma, fruto de tudo o que a humanidade tem passado diante de um ser tão invisível quanto perigoso, que tem dizimado milhares de vidas não só no Brasil, mas, em todo o mundo.

Pensar nessa temática é também uma forma de resgatar os muitos laços estabelecidos entre áreas, é fazer a trans e interdisciplinaridade, exigência primeira do Programa de Educação Tutorial (PET). Este livro conta com a contribuição de professores de universidades distintas como UnB, UEPB, UFPB, UFMA e, na sua maioria, evidentemente, da UFCG. Iniciado os diálogos, no prefácio, do professor Edmundo de Oliveira Gaudêncio: **Torre de Papel: sobre blá-blá-blá, mi-mi-mi, nhe-nhe-nhém...!** já se pode perceber o quanto as pontes entre os mais distintos domínios estão presentes aqui.

Assim, nos capítulos que compõem a primeira parte, o leitor se deparará com os **Diálogos entre as Letras e as ciências da Saúde**, abordando a ***HOMEOPATIA: cuidado integral que visa o equilíbrio orgânico e emocional***, sob a ótica de Berenice Ferreira Ramos; as ***Perspectivas da literatura como uma prática integrativa e complementar em saúde***, sob o olhar de Saulo Rios Mariz e ainda a ***Saúde emocional de crianças: desafios e propostas de intervenção para o desenvolvimento de valores e realização de sentidos***, segundo a experiência de Raisa Fernandes Mariz Simões.

Na sequência, em **Letras por Letras: reflexões necessárias**, o leitor encontrará contribuições de colegas professores que tratam dessa

relação, a partir de seus campos de trabalho, como é o caso do capítulo ***Colonialismo e literatura nacional no romance togolês ‘La fille de Nana-Benz’*** de autoria de João Vicente Pereira Neto e Maria da Glória Magalhães dos Reis; ***Sobre tradução e literatura e as formações em Letras***, de Luciane Leipnitz e Daniela M. Segabinazi; ***As ‘Itálias’ Machadianas***, de Ionara Satin; ***Políticas de formação de professores: discussões sobre o PIBID e a residência pedagógica na UFCG***, de Márcia Candeia Rodrigues; ***‘Isabel de Castilla’: o diálogo histórico/ficcional em produções literárias e audiovisuais contemporâneas***, de Thales Lamonier Guedes Campos e ***Cultura, multiculturalismo e interculturalidade: Um diálogo Brasil x Espanha***, de Aline Carolina Ferreira Farias.

Na quarta parte do livro, **PET Letras e o comportamento humano**, encontram-se os capítulos dos petianos e seus orientadores, originados das pesquisas desenvolvidas em 2019, a saber: ***O ‘Role Playing Game’ (RPG) como alternativa metodológica no desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas e socioemocionais***, de Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento, João Leonel de Farias Silva, com a professora Laura Dourado Loula Régis; ***Os discursos na construção do personagem masculino no conto The Yellow Wallpaper, de Charlotte Perkins Gilman***, de Ana Karenina Silva Arruda, Ana Paula Herculano Barbosa, com a professora Danielle Dayse Marques de Lima ; ***Do navio negreiro ao canto da sala de Dona Inácia: representações sociais de infância e de sofrimento em “Negrinha”, de Monteiro Lobato***, de Emanuelle Maria Brasil de Vasconcelos, Vitória Bento de Meneses e a professora Maria Angélica de Oliveira; ***As representações gráficas da claustrofobia e da prosopagnosia em ‘Diagnósticos’, de Diego Agrimbau e Lucas Varela***, de Fábio Rodrigues da Silva com a professora Mylena de Lima Queiroz; ***‘Maus’: a história de um sobrevivente: a desumanização como elemento comportamental***, de Ana Beatriz Aquino da Silva e Jadna de Sousa Ferreira com a professora Patrícia Pinheiro Menegon;

Sobre a produções literárias para crianças e jovens de autoras africanas de língua francesa: um olhar para o comportamento humano nas literaturas, de Luana Costa de Farias, Manuella Barreto Bitencourt e a professora Josilene Pinheiro-Mariz.

Deixamos na última parte, uma discussão que nos é bastante cara, uma vez que desde 2014, na primeira edição da *Jornada*, promovemos a presença da Língua brasileira de sinais em uma mesa que tratava da inclusão das línguas conhecidas como “minoritárias”. Nesta edição da *Jornada*, o PET-Letras dá ênfase ao tema, dado o contexto de discussão da temática do ano de 2019 e, assim, na parte **A graduação em Letras Libras: discussões imprescindíveis**, professores da Unidade Acadêmica de Letras discutiram, temas concernentes à situação de formação do professor de Letras Libras/UFCG. Assim, o capítulo *Desafios na formação de professores de Libras no curso de Letras LIBRAS/UFCG*, de autoria de Aline Risseli Florindo Silva Fernandes, Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar e José Tiago Ferreira Belo, estabelece pontes com todos os capítulos que constituem **O comportamento humano e as Letras nos nossos dias**. Dessa forma, temos esta obra como resultado, dos diálogos instituídos em setembro de 2019, quando o PET-Letras promoveu a *IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens*, ao lado do grupo de pesquisa LELLC (Laboratório de estudos de letras e linguagens na contemporaneidade) e do grupo Abordagens de textos literários na escola, ambos da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande e ligados ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE).

Este livro é mais do que um produto do PET-Letras/UFCG. É fruto de inquietações e reflexões que nos fazem repensar o nosso lugar, enquanto agentes de transformação social, professores ou profissionais da saúde.

JOSILENE PINHEIRO-MARIZ,
Tutora do PET-Letras-UFCG,
Campina Grande, primavera de 2020

PREFÁCIO

TORRE DE PAPEL: SOBRE BLÁ-BLÁ-BLÁ, MI-MI-MI, NHE-NHE-NHÉM...!

EDMUNDO GAUDÊNCIO

Na noite de 25 de setembro de 2019, na Universidade Federal de Campina Grande, Curso de Letras / Tutoria PET, IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens, ministrei palestra cujo título foi “Torre de Blá-blá-bel: linguagens & ruídos”. Da mesma forma como, àquela data, minha fala iniciei, começo este Prefácio com um Agradecimento, uma metáfora e um mito:

Agradecimentos à Professora Doutora Josilene Pinheiro-Mariz, pela Coordenação daquele Evento, pelo Convite para aquela Conferência e para compor este texto.

Quanto à metáfora, uma lenda persa, muito antiga:

Conta-se que nos tempos do sem-tempo, certa manhã um senhor determinou ao escravo: “Para preparar o melhor almoço, para o melhor de meus convidados, quero que vás à feira, e me tragas o melhor pedaço de carne.” O escravo foi ao mercado e trouxe a língua de um cordeiro – com a qual preparou a melhor das refeições. Passados os dias, voltou-lhe o amo: “Vá ao mercado. Traga da feira o mais vil dos pedaços de carne que consigas encontrar. Faça com ele o almoço para o meu cão.” O servo trouxe à casa uma língua de carneiro – com que preparou o festim do cachorro. Intrigado, o amo lhe indagou: “Dias atrás pedi-te o mais nobre dos festins e me trouxeste uma língua. Dias depois, pedindo-te um almoço pobre, foi língua que trouxeste para mim. Por quê?” Ao que, de joelhos, respondeu-lhe o escravo:

“Com a língua, Amo e Senhor, somos capazes das melhores e das piores coisas...!”

No que tange ao mito, este:

“Então desceu o Senhor para ver a cidade e a torre que os filhos dos homens edificavam; E o Senhor disse: Eis que o povo é um, e todos têm uma mesma língua; e isto é o que começam a fazer; e agora, não haverá restrição para tudo o que eles intentarem fazer. Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda um a língua do outro. Assim o Senhor os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade. Por isso se chamou o seu nome Babel, porquanto ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra, e dali os espalhou o Senhor sobre a face de toda a terra.”—Gênesis 11:5-9

Supondo-se que, naqueles tempos, homens, Deus, mulheres falassem todos a língua dos anjos, como entender o mito da Torre de Babel (do hebraico “balal”, que significa “confundir”)? Uma parábola sobre a origem das diferentes línguas? Alegoria para o medo do Criador quanto à força das criaturas – que, desconfiava Deus, sabiam que O criaram e não Aquele a essas? Alusão à vingança de Deus porque os seres humanos haviam descoberto que, mais que Seu sopro, a essência humana era a linguagem?

Impossível responder a essas perguntas, porque preces são depressa e sem pressa respostas porque, afinal, Ele, eterno, nós, transitórios, resta-nos aceitar, mesmo a contragosto, que Ele escreve certo por linhas tortas – inda perguntando:

Será que Deus apenas aproximou a Sua Mão da mão humana tão-somente na obra de Miguel Ângelo – e por que Adão, talvez temeroso?, não lhe estendeu um só dedo para tocar a Mão do Criador Divino?

Haverá, o ser humano, ensinado a Deus, com a Torre de Babel, o desejo de comunicar-se, a necessidade da comunicação? Afinal, não são mensagens, as preces? E por que há tempos Ele não as escuta, pois não responde? Será culpa de hieróglifos, ideogramas, abecedários? Ou, em se tratando de línguas faladas, diferenças entre denotações,

conotações, pronúncias? Problemas entre emissor humano e receptor divino? Dificuldade de tradução/transdução entre o Ser de Sempre e Para Sempre e este Serzinho que é somente para o Aqui e o Agora? Ou problemas de conexão, quanto ao “Creio em Deus Pai, todo poderoso”, apenas por conta dos ruídos dos *hackers* de Satanás? Talvez, em desespero, alguém até seja capaz de blasfemar: “Hello, Deus...! Está me ouvindo? Me mande notícias, antes que seja tarde e nos venha o Apocalipse...!”

Em defesa de Deus ou em defesa da ideia de Deus, devo, porém, dizer: nunca Ele foi tão sábio quando em sua intervenção na Torre de Babel – e quanto ao uso do vocábulo “balal”, ou seja, “confusão”! Porque, de fato, convenhamos: trazemos, até hoje, na própria linguagem, aquilo que ela se propõe evitar: o confundir-se e a confusão.

Universo confuso, a boca entre lábios, a língua entre dentes, estudamos as Línguas e Linguagens das mais diversas formas, através das mais variadas Ciências, por meio dos mais diversos métodos, buscando entender por que, afinal, o falar é causa de tanta confusão. Temos cá nossas ideias.

Começamos o mi-mi-mi sobre o blá-blá-blá, revelando que, no título de nossa fala, “Torre de Blá-blá-bel: linguagens e ruídos”, esta expressão, “Torre de Blá-blá-bel” não é nossa. Foi inventada por Louis Wolfson, autor de *Le schizo et les langues*, aquele que genialmente se auto intitula “o estudante de língua esquizofrênico”, segundo relata Gilles Deleuze, em *Crítica e clínica*.

Entre “blá-blá-blá” e “mi-mi-mi”, de fato: nunca interpretamos, sem margens de dúvidas, o que nos dizem; nunca interpretam, indubitavelmente, na outra margem do discurso, o que dizemos. Quando falamos, quem fala em nós? Quando escutamos, o quanto, em nós, escuta? Não escutamos o que o outro nos diz: escutamos o que traduzimos do que o outro nos tenta dizer. A palavra não diz tudo, a palavra não diz de todo. Palavra é sonoridade, voz, fala. Dizer e não-dito. Palavra é ruído.

Vejamos, porém, de maneira menos metafísica, o porquê, realmente, por vontade divina, diriam, linguagem é confusão, balbúrdia. E digamos isso em apenas uma palavra: linguagem é “muído” – e moído, do ponto de vista técnico, nada mais seria que forma de ruído, na teoria das comunicações. Ou seja, estudando, pois, os ruídos do “muído”, o que provoca tanto ruído?

Os ruídos são provocados pelos próprios intestinos da linguagem; pela sobreposição das diversas funções da linguagem; pelo uso de diversas linguagens, simultaneamente; pela própria linguagem, em seu processo de tradução; pelo próprio diálogo, dobra entredentes e entrementes entre duas pessoas (o diálogo une separando e separa, unindo); pelas reticências, pelos entre parênteses, não pronunciados, subentendidos, embora, evidentemente, o maior ruído, nas comunicações, seja o silêncio – causa necessária e paradoxal para a própria possibilidade de comunicação: o silêncio mata a comunicação; sem silêncio não existem comunicados.

Ruídos, sim, porque Deus, em sua Suprema Sapiência, descobriu que comunicar é confundir – e, daí, exotéricos e esotéricos, a necessidade da hermenêutica bíblica...!

E por isso determinou que, primeiro, deveriam ser muitas as funções da linguagem: função referencial, tentar expressar, racionalmente, o que é; função emotiva, tentar dizer, com emoção, o que necessita ser dito; função conativa, porque necessário tentar conduzir para o que se diz, a partir do ditado de quem diz, quem tenha ou não escutado; função fática, tentar advertir, conclamar, despertar com “Eis!” e “Psius!”; função metalinguística, quando a linguagem, por mais não saibamos o que seja, é capaz de falar de si mesma; e função poética, quando a palavra, pela beleza, seja capaz de seduzir, conquistar, dizendo de forma bela o que precisa ser dito – e escutado, se assim for possível...!

Segundo, porque são diversas as formas de linguagens: linguagem facial (ou Mímica); linguagem gestual, corporal (ou Cinésica); lin-

guagem do toque (ou Tacêsica); linguagem espacial (ou Proxêmica); linguagem escrita e/ou linguagem de sinais; linguagem falada, sempre confusa, achada e/ou perdida em linguagem Pré-Verbal e Linguagem Verbal, perdendo-se e se achando, por sua vez, entre Denotação (aquilo que se diz) e Conotação (aquilo que se não diz com palavras, mas se pronuncia com inflexões e ironias...!).

Terceiro, que teriam que ser muitos os componentes da comunicação: Emissor, Receptor, Mensagem, Código, Canal, Entorno ou Contexto ou Referente – e claro, Ruídos...! Sobretudo ruídos, mal entendidos, incertezas, desentendidos e desentendimentos localizáveis no emissor, no receptor, na mensagem, na leitura e tradução e transmissão da mensagem...!

Por causa de tantos ruídos, o “muído”: provocado pela enormidade de fatores envolvidos numa comunicação; provocado pela sobreposição das diversas funções da linguagem; provocado pelo uso de diversas linguagens, simultaneamente; provocado pela própria linguagem, em seu processo de comunicação, tradução, recepção, resposta – ação ou omissão! Provocado, enfim, pelo próprio diálogo – e suas reticências e entre parênteses infindos...!

Por isso tudo, a Torre de Babel é o próprio palrear cotidiano, quando ninguém diz de todo o que diz – para isso não se dizendo completamente quem é, quem foi, quem será, o que foi...!

Não nos desesperemos, porém. Deus compreenderá, algum dia, a Teoria das Implicaturas, de Paul Grice – que nos diz (ou assim traduzo): a linguagem deve obedecer ao Princípio da Cooperação. A cooperação conversacional, por seu turno, baseia-se em quatro máximas: Máxima da Quantidade: faça sua comunicação tão informativa quanto possível. Nem informações demais, nem informações a menos; Máxima da Qualidade: Seja verdadeiro. Nada diga em que não acredita e só acredite em evidências; Máxima da Relevância: seja relevante, separe o importante da desimportância; Máxima do Modo: seja claro, seja breve, seja metódico. Emoldurando essas máximas, de

ambos os lados de qualquer discurso, quer seja emissor ou receptor, quer seja humano, seja divino, o máximo: seja polido...! – afinal, apenas porque é Deus (capaz de arrependimento, como no mito bíblico do arco-íris), não precisa nos destruir por conta duma palavra...!

Afinal, necessário que a Ele ensinemos: Quando o invoquemos, seja chamando-O de Deus, Jeová, Oxalá, Javé e Ele não nos escute, a culpa não é nossa – mas d’Ele mesmo – que bem poderia ser chamado por um nome só (não houvesse destruído a Torre de Babel, bem entendido!).

No mais, quanto àquele Congresso, àquele Palestra, este Livro, esta Apresentação: triste do ser humano (pois desumano!) que isto não possa aprender: nenhuma língua separa o que o coração deseje unir...! – apesar do nhe-nhe-nhém, do mi-mi-mi, do blá-blá-blá de toda e qualquer linguagem...!

PARTE I :

DIÁLOGOS ENTRE AS LETRAS E AS CIÊNCIAS DA SAÚDE



UM POUCO DE HISTÓRIA

Há muito tempo, desde a antiguidade, que a humanidade tem conhecimento, mesmo que de forma inconsciente, de que a saúde é determinada pelas boas condições em que se encontram seu corpo, sua mente e o ambiente em que vive, neste incluindo as relações pessoais. Na Grécia, berço da medicina, Sócrates (469-399 a.C) difundiu seu pensamento, que induzia os indivíduos a refletirem sobre seus conhecimentos, gerando uma nova forma de pensar e validar o que já conhecia. Na área da saúde, o pensamento socrático fez surgir a ideia de que o homem seria constituído não apenas de um substrato (corpo e suas funções), mas também de uma essência imaterial, ligada aos sentimentos e a atividade do pensamento (mente).

Hipócrates (460 a.C), o pai da medicina, definiu o homem como sendo um sistema integrado, constando de corpo, mente e ambiente. Ele acreditava que havia, no organismo humano, uma força curativa que estaria sempre pronta a regula-lo, mantendo-o em harmonia e, assim, conservando o estado de saúde. Com esta ideia, Hipócrates sistematizou as ideias vitalistas e chamou esta força curativa de força vital. Platino, baseado nas ideias de Platão e Sócrates, afirmou que “Há saúde quando há unidade de coordenação no corpo”, ou seja, havendo harmonia entre corpo e mente o homem jamais ficará doente.

Aristóteles (384-322 a.C) pensava que a mente estava ligada ao corpo físico e que toda doença física era também uma expressão da mente, onde o adoecer seria provocado pela perversão dos humores, estando o homem sob efeito das paixões que nascem do movimento da mente e do corpo. Cícero (106-43 a. C), mesmo não sendo médico, dizia que as doenças corporais podiam ser resultantes, também, de fatores emocionais, e não entendia o motivo de haver a arte médica para o tratamento do corpo e não existir uma arte para o tratamento da mente. René Descartes (1596-1650) acreditava que o homem era composto de uma substância pensante (mente) e uma substância extensa (corpo) e considerava a consciência como o maior atributo do homem. Thomas Sydenham (1624-1689) foi um médico inglês que muito pesquisou sobre o papel da mente na produção das doenças, concluindo que a histeria era originada por fatores psicológicos. Spinoza (1632-1677) afirmava que a mente e o corpo são inseparáveis porque são idênticos. George Stahl (1660-1734) propagou sua ideia animista de que todos os movimentos vitais eram atribuições da alma e que movimentos sadios ou mórbidos provinham da atuação da alma sobre o corpo.

Barthez (1734-1806), estudando Stahl, converteu o animismo para o vitalismo e usou o termo princípio vital para substituir o termo alma, pois o princípio vital, em sua visão, era a causa que produzia todos os fenômenos da vida no corpo do ser humano. Franz Mesmer (1734-1815), médico austríaco, acreditava que os corpos celestes e os corpos animados se achavam impregnados de um fluido universal e contínuo capaz de transmitir influências mútuas e desenvolveu a teoria do magnetismo animal, segundo a qual a manipulação deste fluido poderia curar doenças. O médico alemão Johann Christian Reil (1759-1813) escreveu que existia interação entre os fenômenos psicológicos e fisiológicos no organismo e que era necessário entender a personalidade sadia para que a mente doente pudesse ser compreendida.

Friedrich Beneke (1798-1854) afirmava que as ideias podiam ser simbolizadas e expressadas em reações fisiológicas, e que havia

uma ação do pensamento na produção de doenças físicas. Ernst von Feuchtersleben (1806-1894) era um crítico do pensamento que mantinha a dicotomia ente o corpo e a mente, pois acreditava que corpo e mente eram um único fenômeno. Foi por esta época que houve um retorno ao pensamento vitalista, ressaltando a existência da energia vital, responsável por todos os processos fisiológicos e, portanto, também pelas doenças. Hahnemann (1755-1843) formalizou, sobre as bases vitalistas, a Homeopatia, reconhecendo a energia vital como o plano dinâmico que permeia todos os corpos do organismo e de onde se origina a doença.

A Medicina Tradicional Chinesa, em particular a acupuntura, é um grande exemplo da aplicação da teoria vitalista, ao basear o tratamento das enfermidades na desarmonia da energia vital (chi) que circula nos meridianos, e ao relacionar os órgãos e vísceras do corpo humano às sensações e sentimentos. Nos dias atuais, em que as palavras mais pronunciadas em nossa sociedade é estresse, ansiedade, medo e depressão, e que a população se encontra cada vez mais doente, a medicina biologicista não consegue mais dar resposta aos males do corpo, comprovando que nem sempre a origem das doenças se encontra no corpo físico, sendo necessário auscultar muito além dos órgãos para poder devolver o estado de saúde às pessoas assistidas.

ENTENDENDO A HOMEOPATIA

A Homeopatia é um sistema médico vitalista que entende as doenças como resultado das alterações da energia vital, tratando tais doenças com medicamentos-energia.

Para se entender melhor esta definição é importante ressaltar que nosso organismo pode ser fortalecido ou enfraquecido por influências benéficas ou maléficas oriundas de outras fontes de energia. Assim, quando somos expostos a um estímulo, a primeira coisa que ocorre

é uma alteração no grau de vibração da energia vital, que geralmente é ajustada sem que se perceba nenhum efeito nos níveis mental, emocional ou físico.

Porém, se a força do estímulo for mais forte do que a energia vital, ou duradoura, o mecanismo de defesa é chamado a agir para contrapor-se ao estímulo, gerando processos expressos em sintomas, agora sim perceptíveis. Os sinais e sintomas, que caracterizam as diversas patologias, podem surgir após algum tempo da exposição ao estímulo e se expressam no nível físico, emocional ou mental. Estes estímulos são de natureza diversa, podendo ser exposição a microrganismos (vírus, bactérias), mudanças de temperatura ambiental, ingestão de alimentos, choques emocionais, sentimentos negativos ou uso de drogas.

Hahnemann, no Parágrafo 16 do Organon, diz que a energia vital só pode ser afetada por influências imateriais, ou seja, dinâmicas, energéticas, que agem sobre o organismo sadio. Sendo assim, do mesmo modo, as perturbações mórbidas (doenças) só serão afastadas por meio do uso de medicamentos imateriais, dinâmicos, que agem sobre a energia vital, que os percebe por meio da faculdade sensitiva dos nervos, restabelecendo a saúde e a harmonia.

Os medicamentos homeopáticos são feitos a partir de plantas, animais, minerais, tecidos orgânicos ou produtos de processos patológicos, e todos passam por preparos padronizados e pelas técnicas de diluição e succussão. A diluição das matérias primas é feita em água ou álcool. Succussão é o modo, desenvolvido por Hahnemann, usado para extrair a energia terapêutica das substâncias sem alterar seu grau de vibração, que consiste em agitar o preparado líquido do medicamento.

A Homeopatia, como método terapêutico, se baseia em normas e princípios:

- I. Lei da Similitude (*Similia similibus curantur* – O semelhante cura o semelhante) – para que o medicamento homeopático

afete o plano dinâmico do doente, ou seja, a energia vital, ele deve ser suficientemente semelhante ao quadro mórbido que este se encontra para que haja ressonância. Em outras palavras, deve-se procurar uma substância que possa produzir no organismo humano uma totalidade de sintomas e sinais semelhante aos da doença que o paciente é portador. Esta percepção inicialmente foi formulada por Hipócrates e materializada por Hahnemann e é a base fundamental da Homeopatia.

- II. Experimentação no homem sadio – os medicamentos homeopáticos são experimentados em indivíduos saudáveis, que anotam as mudanças que vão ocorrendo em seu estado físico e mental. Estas modificações são chamadas de patogenesias, cujo conjunto constitui a Matéria Médica Homeopática, contendo toda a descrição dos medicamentos, a ser consultada para auxiliar na escolha do medicamento a ser prescrito.
- III. Doses mínimas – Hahnemann demonstrou que quanto mais diluído e dinamizado for o medicamento mais será eficaz e penetrante em sua ação e que a quantidade de droga necessária é inversamente proporcional à sua similitude com os sintomas do enfermo.
- IV. Medicamento único – no Parágrafo 272 do Organon Hahnemann diz claramente que “Em nenhum caso é necessário usar mais de um medicamento de cada vez”. Isso porque só tem um medicamento que cobre o quadro atual do enfermo e só o remédio mais semelhante deve ser administrado em cada momento.
- V. Individualização do enfermo – o médico deve conhecer todos os sintomas do paciente (mentais, gerais e locais), com suas modalidades reacionais próprias, assim como suas sensações, sinto-

mas concomitantes e alternantes e, principalmente, os sintomas raros, peculiares, característicos, pois são estes que revelam a constituição, o temperamento, a reação vital do indivíduo, tornando-o único.

- VI. Biografia patográfica – nada mais é que os antecedentes patológicos, só que aqui com uma conotação diversa, pois revela a trajetória cronológica do dinamismo mórbido no decorrer da vida do paciente e é fundamental para a compreensão total do seu estado de saúde.
- VII. História clínica homeopática – compreende quatro diagnósticos: o clínico ou patológico; o individual (modalidades reacionais); o biopatográfico (biografia) e o medicamentoso (o simillimum).

SAÚDE E EQUILÍBRIO

O conceito de saúde vem se modificando ao longo dos anos, a partir do conhecimento que se adquire acerca da natureza humana e seus constituintes (corpo físico, corpo mental, corpo energético, corpo espiritual) e dos reflexos do meio ambiente sobre estes corpos, bem como as consequências das reações do homem diante dos fatos que vivencia. Já pensamos que saúde era o silêncio dos órgãos, a ausência de doenças, que era a resultante dos fatores que compõem nossa existência (moradia, trabalho, alimentação, lazer), que era o estado de completo bem estar físico, psíquico e social. Hoje, estamos propensos a dizer que saúde é a capacidade de se manter íntegro no enfrentamento das coisas que nos circundam. E para se manter íntegro é preciso estar equilibrado, harmônico consigo, com os outros e com o mundo. E o que significa estar equilibrado?

Nos dicionários da língua portuguesa encontramos que equilíbrio é a manutenção de um corpo na posição normal, sem oscilações ou desvios, é a estabilidade mental e emocional. Trazendo estes conceitos para o campo da saúde diremos que quando nós estamos estáveis, sem oscilações no pensar e sentir, sem desvios em nosso querer e agir, estaremos em posição normal, pois nossa existência tem como propósito justamente esta normalidade, este equilíbrio relacionado aos componentes internos e externos que nos integram.

Alcançar o estado de equilíbrio físico, mental e emocional, que significa termos saúde, não é nada fácil, até porque a sociedade em que vivemos está repleta de fatores (energias) capazes de desarmonizar nossa energia vital e, assim, provocar o adoecimento. Alguns acontecimentos ou experiências vivenciadas modificam nossos pensamentos nos levando a desviar o nível energético de nossas emoções, que se tornam negativas, assim, sentimos tristeza, raiva, revolta, decepção, mágoa, culpa ou medo, e todas estas emoções afetam a saúde em termos físicos, podendo causar doenças.

O equilíbrio da energia vital pode, também, ser afetado por outros fatores como a alimentação que consumimos, a água que bebemos, as condições climáticas e ambientais, a qualidade e quantidade do sono, o estilo de vida, entre outros.

Todos estes fatores, que são variações de energia, fazem com que a energia vital seja gasta em demasia, na tentativa de se reequilibrar e, assim, nos defender de possíveis danos. Sendo as agressões intensas e permanentes, não há tempo de ocorrer sua recuperação prontamente e é aí, quando a energia vital está baixa ou desarmônica, que há a propensão de haver modificação em nosso modo de ser, então ficamos irritados, agitados, intolerantes, coléricos, hostis, desconcentrados e, também, cansados, esgotados, ansiosos, temerosos ou deprimidos, podendo surgir, depois, problemas no corpo físico, que caracterizam as enfermidades.

De acordo com os preceitos da filosofia homeopática, as enfermidades são transtornos dinâmicos que, quando evoluem favoravelmente, tomam um sentido centrífugo, começando a se manifestar na mente, modificando o estado geral, para se evidenciar, por fim, na periferia (extremidades, pele e mucosas). Dito em outras palavras, sejam agudas ou crônicas, as doenças se expressam primeiro por perturbações na esfera emotivo-afetiva do ser humano para, depois, somatizar-se através dos transtornos do estado geral e localizar-se em um sistema ou órgão, segundo as tendências mórbidas constitucionais de cada pessoa.

Para que se recupere o equilíbrio da energia vital é necessário o conhecimento da origem do seu desequilíbrio, que se conheça integralmente a pessoa em suas diferentes dimensões para que se possa agir na fonte do problema, não se obtendo bons resultados quando apenas as consequências são abordadas na terapêutica. Como dizia Hahnemann: as doenças são causadas pela modificação na harmonia da energia vital, então somente outra energia será capaz de lhe harmonizar devolvendo o estado de saúde ao enfermo. A terapêutica ideal, portanto, consiste em devolver a harmonia psicofísica do indivíduo, e começa equilibrando as manifestações de desordem em seus sentimentos, emoções e conduta, para depois equilibrar o sistema orgânico. E o tratamento deve se iniciar antes que a somatização seja irreversível, caso contrário não haverá mais possibilidade de devolver a saúde ao doente, restando, apenas, a palição de sua moléstia. Então, a missão do médico é a prevenção do mal, devolvendo ao indivíduo o equilíbrio alterado e anulando sua suscetibilidade mórbida.

CUIDADO INTEGRAL E HOMEOPATIA

A Homeopatia, além de método terapêutico vitalista, é holística, integral, o que quer dizer que aborda o ser humano em sua integridade, reconhecendo nele as várias dimensões de que é constituído,

e a interação que existe entre estas dimensões. As dimensões de que falamos é a mental, a emocional, a energética e a física, que interagem formando a unidade indissociável do indivíduo.

Baseada nestes dois princípios, vitalismo e holismo, a Homeopatia visa, por meio da utilização de seus medicamentos, puramente energéticos, atingir as dimensões do ser humano, através do equilíbrio da energia vital, devolvendo o estado de saúde, de forma segura, rápida e suave. Para alcançar este objetivo, a Homeopatia lança mão de algumas técnicas a fim de chegar ao diagnóstico do paciente que levará a escolha do medicamento a ser prescrito.

Para a Homeopatia os sintomas são uma manifestação anômala da maneira de sentir e de agir do organismo. Quando a energia vital é desarmonizada, ela mesma provoca as sensações desagradáveis que o organismo experimenta e o impele à reações anormais, que, em seu conjunto, conhecemos pelo nome de enfermidades. Assim, os sinais e sintomas expressam a reação do organismo, que pode ser curativa ou patológica, e a totalidade deles nos dá ideia do problema de saúde que as pessoas possuem. Vimos, pois, o quanto os sintomas e sinais são importantes, sendo a base do diagnóstico, devendo o médico valorizá-los em sua anamnese, principalmente aqueles subjetivos, que só o paciente sente, percebe ou vê, e os raros e característicos.

A anamnese homeopática (coleta da história clínica do paciente) inicia-se com a observação do paciente, desde a sua entrada no consultório até sua saída. Observa-se o modo de andar, de cumprimentar, de sentar, falar, seus gestos, reações. Em seguida vem os questionamentos, que são feitos de modo que dê oportunidade ao paciente a falar o máximo possível das coisas que estão lhe incomodando e deram motivo para procurar ajuda. Estes questionamentos são seguidos por perguntas direcionadas à fala do paciente, na busca de modalizar os sinais e sintomas considerados relevantes para a construção dos diagnósticos. Modalizar sintomas significa detalhá-lo o máximo possível para que aponte em direção ao menor número de medicamento. Se uma pessoa

relata que sente dores de cabeça, precisamos saber quando, como e onde sente a dor, o que a provoca, como a pessoa fica quando está sentindo a dor, a periodicidade e quando esta surgiu. Findo o processo de modalização dos sintomas, são feitas perguntas gerais para se conhecer mais sobre o paciente, como seus gostos e aversões, sentimentos, trabalho, relacionamentos, personalidade, temperamento, antecedentes patológicos, entre outras. Quando necessário é feito o exame físico e solicitados exames complementares. Tem-se assim, ao final desta etapa, um perfil inicial do paciente, que vai sendo completado nas consultas de seguimento, porém já se tem elementos suficientes para se chegar ao diagnóstico clínico, individual, constitucional e ao medicamentoso.

O diagnóstico clínico diz respeito ao quadro patológico do paciente, revelado pelos sinais e sintomas que apresenta e confirmado, muitas vezes, pelos exames complementares. Ele guia o médico para os outros diagnósticos e auxilia no prognóstico homeopático.

O diagnóstico individual está relacionado à maneira de ser do paciente, que o distingue dos demais. Construído por meio do conhecimento dos modos de agravação e melhora, dos sintomas raros, peculiares e característicos, dos sintomas gerais e mentais. É considerado o núcleo básico da história clínica homeopática, sendo, por isso, de grande importância a captação correta destas informações.

O diagnóstico constitucional emerge da história biográfica do paciente, da narração dos seus antecedentes patológicos, pessoais e hereditários, dos acontecimentos marcantes ocorridos em sua vida, dos sofrimentos, preocupações, responsabilidades, importando, nestes casos, captar o modo como o paciente vivenciou tais fatos, quais foram suas reações diante deles, pois esta maneira particular de reagir às agressões que sofremos no decorrer de nossa existência expressa nosso temperamento, nossa constituição psicofísica.

O diagnóstico medicamentoso refere-se ao encontro da medicação que vai curar o paciente, que, segundo Hahnemann é “a mais alta e

única missão do médico” (ORGANON, §1). O encontro deste medicamento é possível por meio do estudo de todas as modalidades, dos sintomas constitucionais, bem como da percepção dos sintomas raros e peculiares, com o objetivo de compará-los com um medicamento que na experimentação no homem sadio provocou sintomas patogenéticos semelhantes ao que o paciente apresenta. O importante neste processo é saber captar a totalidade sintomática característica do enfermo para poder comparar com a totalidade característica do medicamento. A totalidade dos sintomas, o quadro da essência interna da doença refletida para fora, que é a afecção da energia vital, é o único meio pelo qual a enfermidade dá a conhecer o medicamento que necessita, isto é, o único meio que determina a escolha do medicamento mais apropriado.

O poder curativo dos medicamentos depende, portanto, de seus sintomas, semelhantes aos da doença, mas superiores em força, de modo que cada caso individual de doença é mais certa, radical, rápida e permanente eliminado e removido apenas por um remédio capaz de produzir no organismo humano, da maneira mais completa e semelhante, a totalidade dos seus sintomas, que são, ao mesmo tempo, mais fortes que a doença. (HAHNEMANN – ORGANON, § 27)

O que tem que ser curado num enfermo é sua suscetibilidade mórbida ou predisposição constitucional que produziu a doença. Enquanto essa base constitucional não for tratada com um medicamento prescrito de acordo com os sintomas mentais, gerais e locais que integram a totalidade característica de cada indivíduo, não haverá cura definitiva. Assim, não podemos dizer que tratamos ou curamos a

asma, o câncer ou a depressão, pois se assim fazemos estamos apenas proporcionando um alívio localizado e transitório e não a cura total e duradoura, que só pode ser feita alcançando a base constitucional psicofísica do paciente. A cura é efetuada pela remoção da alteração interna da energia vital, causadora da doença, e, ao mesmo tempo, pela remoção da totalidade dos sinais e sintomas perceptíveis na doença. Aí repousa a explicação para o alcance da cura integral e duradoura produzida pela Homeopatia, a atuação dos medicamentos no foco da origem das perturbações, que é a energia vital.

Considerando que durante o processo de adoecimento a primeira perturbação acontece no plano dinâmico, na energia vital, que coloca em ação o mecanismo de defesa, para que a terapia seja eficaz ela precisa cooperar com este processo intensificando e fortalecendo o mecanismo de defesa, aumentando, assim, a eficácia do próprio processo de cura do organismo. Então, o medicamento homeopático age diretamente sobre a energia vital fortalecendo o mecanismo de defesa, resultando em cura das doenças, não apenas de um nível, mas da pessoa como um todo.

Pelo exposto concluímos que a cura pela homeopatia é idêntica ao mecanismo que o organismo emprega para a cura natural, não havendo, portanto, diferença entre a maneira de curar-se espontaneamente e o modo em que o faz o medicamento homeopático. É por isso que dizemos que o tratamento homeopático é natural, não agressivo, pois apenas auxilia nosso organismo a se reequilibrar, atendendo ao seu apelo que foi expresso pelos sinais e sintomas.

A Homeopatia cuida dos indivíduos de maneira integral porque enxerga no homem suas mais variadas faces, acreditando que estes podem “adoecer” de diversas formas: orgânica, mental e emocionalmente, e os trata em suas variadas faces, aplicando medicamento que vai abarcar sua totalidade, ordenando os desequilíbrios físicos, mentais, emocionais e morais.

Um indivíduo não está sadio somente quando deixa de ter perturbações orgânicas ou quando supera seus conflitos instintivo-emocionais, mas também quando sua conduta como pessoa individual, familiar e social se submete aos princípios da moral não só natural, mas também divina. Não podemos conceber que alguém esteja são se ao mesmo tempo é adúltero, ladrão ou criminoso.(EIZAYAGA, 1981).

Em minha experiência clínica já observei muitas pessoas que se tornaram melhores, em todos os sentidos, após o tratamento homeopático. Uma das principais modificações que observo em meus pacientes é o modo de encarar as vicissitudes da vida, adquirindo a resiliência e, com isso, perdendo os medos que os faziam viver em ansiedade, angústia e tristeza. Eles passam a se relacionar melhor com as pessoas que lhes cercam, tem mais confiança em si e compreendem melhor o sentido da vida.

A fim de se conhecer e interpretar seguramente os fenômenos fisiopatológicos que ocorrem no enfermo ao tomar a medicação homeopática, para não incorrer em erros terapêuticos que podem ser graves ou fatais e para saber se o paciente se encontra no caminho da cura, observamos alguns princípios que foram descritos por Hering e que são usados até os nossos dias. São eles: a cura procede de cima para baixo em certos processos que atingem a totalidade do corpo humano; a cura procede de dentro para fora; e os sintomas de uma determinada enfermidade desaparecem na mesma ordem em que apareceram.

Os conhecimentos sobre patologia que são ensinados nas faculdades, embora importantes e indispensáveis, não se mostram suficientes para nos dar uma visão completa do problema de cada enfermo, servindo, tão somente, para conhecer a enfermidade e não o enfermo

e, assim, o tratamento baseado apenas nesses conhecimentos vai curar a doença e não a pessoa que se encontra doente, podendo esta pessoa depois apresentar novamente a mesma doença ou outra patologia mais grave, devido ao processo de supressão que costuma ocorrer quando conduzimos um problema de saúde de forma não adequada.

SÓ MAIS ALGUMAS PALAVRAS

Dizem que a Homeopatia é lenta, que não resolve todo tipo de problema de saúde e que atua por meio da fé das pessoas. Sobre isso digo que a Homeopatia não é lenta, ela é complexa, pois tem um ideal de cura complexo, visando à melhora integral e duradoura das pessoas, para que elas possam, segundo as palavras de Hahnemann, alcançar os mais elevados fins de sua existência. A Homeopatia, de fato, não cura, de acordo com o ideal de cura que sua filosofia preceitua, todas as pessoas, pois a referida cura depende de vários fatores e alguns destes fatores podem se apresentar como grandes obstáculos ao reequilíbrio total da energia vital. Em relação à cura por meio da Homeopatia ocorrer devido ao sugestionamento ou fé das pessoas, digo que em tudo que fazemos é preciso que acreditemos que vai dar certo, que será bom para nós e, quando se trata de um tratamento para resolver nossos problemas de saúde acontece a mesma coisa, nós temos que acreditar no profissional que nos atende, que ele é competente e responsável e que vai fazer o melhor para devolver nossa saúde. Para os que afirmam que os medicamentos homeopáticos são placebos, falamos que eles desconhecem os princípios da física, os efeitos eletromagnéticos e o componente energético presente nas coisas da natureza, pois o método de sucussão usado pela homeopatia apenas potencializa a energia presentes nelas.

Os seres humanos nascem com propósitos, com metas e missões a serem cumpridas e para que as atinjam precisam estar bem com

eles mesmos, com os outros e com o mundo em que vive. Se estiverem doentes não poderão atingir o mais alto fim de sua existência, como dizia Hahnemann. Sendo a saúde o completo estado de bem estar, segundo a OMS, então a saúde só vai ser conseguida por meio do equilíbrio de todos os planos que compõem o ser humano, que somente são atingidos com terapias que tocam a energia vital. Espero que em breve possamos observar a disseminação dessas terapias para que muito mais pessoas possam usufruir de seus benefícios e para que tenhamos uma sociedade mais saudável.

REFERÊNCIAS

BONTEMPO, M. **Manual da Medicina Integral**. 2 ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

DOENÇA PSICOSSOMÁTICA: **o que é, quais os tipos, sintomas e tratamento?** Disponível em <zenklub.com.br/doencas-psi-ossomaticas/>. 12/04/2018. Visto em 06/04/2020.

EIZAYAGA, F. X. **Tratado de Medicina Homeopática**. Buenos Aires: Ediciones Mercel, 1981.

GALBEIRO, J.P; FERMIANO, L. C. **A perspectiva histórica da psicossomática**. Bebedouro: Fafibe, 2009. Disponível em <unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistapsicologia/sumario/14/06122010140029.pdf> Visto em 06/04/2020.

HAHNEMANN, C.F.S. **Organon da Arte de Curar**. Tradução da 6 ed. São Paulo: Grupo Benoit Mure, 1980.

HISTÓRIA DO VITALISMO. Disponível em <medicinahomeo-

patica.com.br/vitalismo/> Visto em 07/04/2020.

HOLANDA, A.B. **Mini Aurélio** Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

O QUE SÃO DOENÇAS PSICOSSOMÁTICAS. Disponível em <psicologosberrini.com.br/blog/o-que-sao-doencas-psicossomaticas/>. Atualizado em 26/02/2020. Visto em 06/04/2020.

VITHOULKAS, G. **Homeopatia**: Ciência e Cura. Tradução Sônia Regis. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

02

PERSPECTIVAS DA LITERATURA COMO UMA PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR EM SAÚDE

SAULO RIOS MARIZ

INTRODUÇÃO

O conceito de saúde, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS) é, conhecidamente, algo bem mais amplo do que aquilo em que, comumente, pensamos. Trata-se de uma “... situação de perfeito bem-estar físico, mental e social”. Apesar de ainda ser mencionado como algo relevante, há muito tempo que vem sendo duramente questionado, por enfatizar a “perfeição inatingível, desconsiderar a integralidade humana fragmentando-a em soma, psiquê e sociedade e pela relatividade inerente ao termo “bem-estar” (SEGRE; FERRAZ, 1997). Esse conceito complexo, refere-se a um estado raramente atingido. Afinal, o bem-estar, ou estar bem, pode nos ser bastante flutuante, a depender de vários fatores, inclusive dos padrões que nós mesmos, ou os outros, estabelecermos como sendo o necessário, ou o ideal, para que nos consideremos em boas condições físicas, emocionais e sociais. Por outro lado, no senso comum cotidiano, a saúde é algo tão essencialmente constitutivo, que somente lembramos dela quando a mesma nos falta. Assim, a tendência natural é a de reduzirmos o amplo conceito de saúde à simples noção de ausência de enfermidades, dores ou qualquer desconforto que possamos vir a sentir!

As iniciativas humanas para promoção e/ou reestabelecimento da saúde, ao longo da nossa trajetória sobre a face da terra, podem ser

resumidas em: olhar para o meio que nos circunda e tentar encontrar nele, algum produto que possa vir a ser usado, com maior ou menor grau de processamento, como um agente que, por mecanismos e estratégias as mais diversas, irá ser capaz de interromper o processo patogênico, que desequilibrou o funcionamento do nosso organismo, resultando na enfermidade, ou em algum sintoma ou sinal desagradável. Na grande maioria dos casos, tais produtos naturais eram oriundos do reino vegetal.

Não se sabe exatamente quando se iniciou a experiência do ser humano com o uso terapêutico de plantas medicinais. Registros cuneiformes em placas de barro, feitos pelos Sumérios, provavelmente por volta do ano 4.000 a.C. apresentam informações sobre indicações terapêuticas e modo de preparo de tomilho, alcaçuz, ópio e mostarda. Entretanto, existem fortes suspeitas que essa prática já ocorresse há mais de 60.000 anos. Em 1975, arqueólogos encontraram, em cavernas no Iraque, fósseis do homem de neandertal em torno do qual havia resíduos também fossilizados, de grãos de pólen. Com o uso de técnicas adequadas, foi possível identificar as espécies vegetais, constatando-se que se tratava de plantas com propriedades terapêuticas. A pergunta que não foi possível responder é: essas plantas floridas, foram colocadas lá como mero ornamento fúnebre, como se faz até hoje, ou com alguma intenção terapêutica? (CASTRO, 2005).

Mesmo com a limitação do conhecimento científico em acessar a verdade na sua plenitude, sobre alguns assuntos, uma resposta devemos buscar. Por qual motivo, ainda hoje, alguns profissionais de saúde consideram a fitoterapia, e outras terapias não convencionais, como “...uma prática terapêutica de leigo ignorante”. Ora, o uso de produtos naturais no tratamento de enfermidades é uma prática que tem atravessado gerações; além disso, boa parte dos medicamentos industrializados, disponíveis atualmente, são obtidos a partir de produtos naturais dos quais se extrai e se purifica a substância ativa.

Outra possibilidade é o caso das moléculas semissintéticas, oriundas da modificação laboratorial de um princípio ativo disponível na natureza. Em uma menor proporção, os constituintes bioativos de medicamentos são integralmente sintéticos, e mesmo assim, por vezes, tal síntese se baseia na estrutura molecular de substâncias naturais. Assim, propomos uma reformulação na pergunta feita no início do parágrafo: quem é, de fato, o leigo ignorante?

Da mesma forma que não convém desprezar o potencial terapêutico, bem como os riscos toxicológicos, dos produtos naturais usados *in natura*, ou com um grau mínimo de processamento, também seria distanciar-se da verdade, negar os muitos benefícios que o desenvolvimento científico e tecnológico tem trazido para a humanidade, principalmente na área da saúde. Isso tem nos permitido um maior conhecimento sobre os agentes patogênicos, a fisiopatologia do agravo orgânico por eles provocados, entre outros aspectos que, cada vez mais, nos têm capacitado a desenvolver produtos terapêuticos mais específicos e com menor potencial de efeitos colaterais indesejáveis. Portanto, não se trata de defender a bandeira de um procedimento, ou produto terapêutico, em detrimento do outro, apenas pelo fato de que esse outro é hegemônico ou retroalimentado pelo poder do capital. A questão é pensar-se na ampliação das opções terapêuticas, um aumento da diversidade de procedimentos e produtos que visem a promover ou restaurar a saúde, entendida no seu conceito mais amplo, e internacionalmente aceito, que é o de “estar bem” nas diversas dimensões que compõem a complexidade do ser humano e do meio ambiente no qual ele vive e com o qual se relaciona.

Desse modo, nos últimos anos o termo “prática terapêutica alternativa” foi, gradativamente, perdendo lugar e progressivamente passou-se a se falar mais e mais em “práticas integrativas e complementares”. Propostas terapêuticas que, embora marginalizadas pelas sociedades (principalmente ocidentais) vêm recuperando espaço,

mesmo nesses tempos difíceis, em que não temos tempo a perder, sequer conosco mesmo. Essas abordagens terapêuticas possuem uma longa história de resistência e, ultimamente, têm sido revisitadas por parcelas das populações que buscam outras formas de enfrentamento dos seus problemas de saúde. Pessoas que teimam em não sucumbir ao “imediatismo terapêutico” da grande Indústria Farmacêutica com seus jargões do tipo “Tomou D..., a dor sumiu”! Expressões massificadas pela grande mídia que, rapidamente, deixam nossos cérebros “lavados e enxaguados” por esse discurso, altamente eficaz em termos publicitários, mas com grande potencial de danos à saúde coletiva e individual. Se os consumidores de medicamentos não forem estimulados à reflexão e ao autocuidado responsável para com a própria saúde, provavelmente irão sucumbir à mensagem de que não temos mais tempo a “perder”, inclusive com as “vozes” do nosso corpo. Essas, com frequência, falam através de sinais e sintomas, os quais não são, necessariamente, uma enfermidade em si, mas apenas consequências dela.

Como fruto de toda essa “efervescência” social na área da saúde e como consequência do trabalho articulado de profissionais da saúde, legisladores, lideranças dos mais diversos segmentos sociais e, sobretudo, os usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) através de suas representações nos conselhos municipais e estaduais de saúde, no ano de 2006 foi publicada a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (PNPIC-SUS) (BRASIL, 2006a).

AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES (PIC) NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS)

O processo de construção da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (SUS) surge das discussões e recomendações de diversas Conferências

Nacionais de Saúde, subsidiadas pelas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), nessa área. Especificamente no mês de junho do ano de 2003, foram apresentadas, ao Ministério da Saúde, demandas nesse sentido por representantes das Associações Nacionais de Fitoterapia, Homeopatia, Acupuntura e Medicina Antroposófica. Em resposta a essa articulação, foi criado um Grupo de Trabalho, com representantes tanto de diversos setores do Governo Federal quanto das Associações supracitadas, com vistas às discussões para elaboração da PNPIC-SUS (BRASIL, 2006b, p.6).

A partir de então, várias estratégias de ação foram implementadas, inclusive de modo específico e independente para cada uma dessas quatro práticas, mas interligadas pela coordenação geral do Grupo gestor. Após consulta à sociedade civil organizada, aos profissionais atuantes em cada área e, ainda, depois de amplo levantamento sobre recursos materiais e humanos disponíveis nas Unidades da rede de atenção básica do SUS, o fruto do trabalho dos 4 Grupos foi consolidado em um documento denominado de “Política Nacional de Medicina Natural e Práticas Complementares”. Esse documento foi avaliado pelas câmaras técnicas dos Conselhos Nacionais de Secretários de Saúde e Conselhos Municipais de Saúde, de tal forma que, em setembro do ano de 2005, o texto estava aprovado pela Comissão Intergestores Tripartite. Nas sequências da tramitação, o documento foi avaliado e modificado, ainda, por instâncias diversas, como: Conselho Nacional de Saúde, Comissão de Vigilância Sanitária e Farmacoepidemiológica e por outros setores técnicos do governo federal. Em fevereiro de 2006, O Conselho Nacional de Saúde aprovou a redação final do texto da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (PNPIC-SUS), publicado pela Portaria nº 971, em 03/052006 (BRASIL, 2006b, p.9; BRASIL, 2006c).

A criação da PNPIC-SUS constituiu-se como um marco no processo de institucionalização do reconhecimento de abordagens

terapêuticas diferentes do padrão hegemônico. Na ocasião, foram reconhecidas as seguintes PIC: Plantas Medicinais e Fitoterapia, Homeopatia, Medicina Tradicional Chinesa/Acupuntura e, ainda, Termalismo Social/Crenoterapia. Os conceitos e breves descrições, dessas e de outras PIC, estão apresentados no Quadro I.

A Política nasce com os objetivos de:

Incorporar e implementar a PNPIC no SUS, na perspectiva da prevenção de agravos e da promoção e recuperação da saúde, com ênfase na atenção básica, voltada para o cuidado continuado, humanizado e integral em saúde.

Contribuir ao aumento da resolubilidade do Sistema e ampliação do acesso à PNPIC, garantindo qualidade, eficácia, eficiência e segurança no uso.

Promover a racionalização das ações de saúde, estimulando alternativas inovadoras e socialmente contributivas ao desenvolvimento sustentável de comunidades.

Estimular as ações referentes ao controle/participação social, promovendo o envolvimento responsável e continuado dos usuários, gestores e trabalhadores nas diferentes instâncias de efetivação das políticas de saúde. (BRASIL, 2006b, p. 24)

Quase que de modo simultâneo à criação da PNPIC-SUS, foi criado também o Observatório das Experiências de Medicina Antroposófica no SUS, com objetivos que podem ser resumidos no “desenvolvimento de metodologias adequadas para o acompanhamento e a avaliação de práticas de Medicina Antroposófica, desenvolvidas no SUS, inclusive elaborando e publicando material informativo

sobre essa avaliação” (BRASIL, 2006d). Também nesse mesmo ano, a Fitoterapia, apesar de já estar contemplada na PNPIC desde sua criação, experimentou uma espécie de “emancipação” com a publicação da primeira edição da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF), mediante o Decreto n. 5.813 de 22/06/2006 (BRASIL, 2006a).

Essa PNPMF seria detalhada, no que tange às suas diretrizes com respectivas ações, na Portaria 2.960 de 09/12/2008, que criou o Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, bem como um órgão encarregado de monitorar e avaliar esse Programa Nacional, denominado de Comitê Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (BRASIL, 2008). Essa Política Nacional, bem como o Programa que ela gerou, seriam atualizados em 2016, com a publicação da sua segunda edição (Brasil, 2016).

Vale lembrar que, quando da publicação da PNPIC-SUS, muitas outras abordagens terapêuticas nominadas de “alternativas”, já existiam, mesmo não estando contempladas pela Política. Ora, obviamente todos os praticantes de determinada atividade profissional querem ter seu ofício regulamentado pelo poder público. Na área da saúde, as temáticas mais relevantes, principalmente aquelas com caráter de forte interdisciplinaridade e de exercício multiprofissional, veem nas Políticas Nacionais um forte amparo não só em termos de regulamentação, como também por apresentar conceitos, objetivos e diretrizes, entre outros elementos, que favorecem a otimização do exercício da respectiva atividade. Nessa perspectiva, sempre foi natural esperar que a PNPIC-SUS passasse por revisões periódicas, com a possibilidade da inclusão de novas abordagens terapêuticas integrativas e complementares. Entretanto, isso aconteceu, mas de modo bem mais demorado do que o esperado.

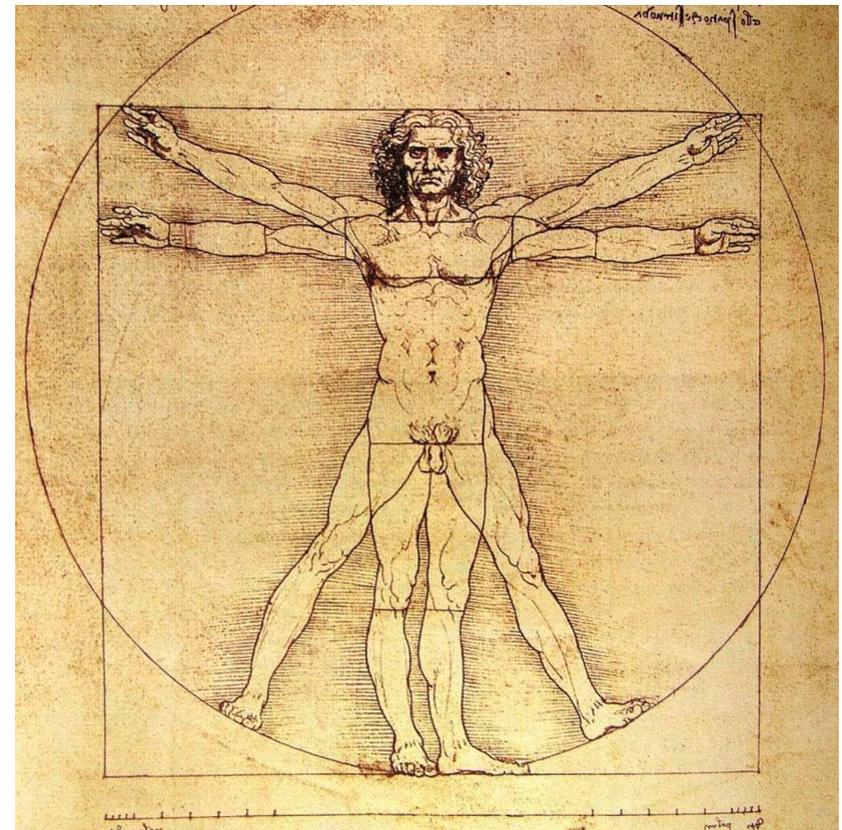
No ano de 2017, através da Portaria Ministerial n. 849, de 27/03/2017, incluiu-se 14 novas práticas terapêuticas na PNPIC-

-SUS, foram elas: Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga (Brasil, 2017). No ano seguinte, com a inclusão de novas abordagens terapêuticas integrativas e complementares, através da Portaria Ministerial n. 702 de 21/03/2018 (Brasil, 2018), chegou-se ao total de 29 práticas, que atualmente integram a PNPIC-SUS, conforme apresentado no Quadro I.

As breves descrições, de cada PIC, apresentadas nesse Quadro, obviamente serão insuficientes para uma plena compreensão de cada uma delas. Todavia, tanto por questões da necessária limitação da extensão desse texto, quanto pelo fato de evitar um cansaço desnecessário ao nosso leitor, o nosso intento foi, tão somente, apresentar uma breve ideia sobre cada PIC, que pudesse despertar o interesse para leituras mais aprofundadas sobre cada uma delas, ou sobre aquela que mais lhe aprouver! Ressaltamos ainda, que em praticamente todas as descrições, o texto usado foi transcrito da norma que aprovou a PIC, incluindo-a na Política Nacional, a fim de reforçarmos esse documento como guia norteador de práticas e saberes nessa área.

A figura I apresenta uma das obras mais conhecidas do célebre Leonardo da Vinci. Nesse desenho, inspirado na obra do arquiteto romano Vitrúvio, da Vinci ilustra as proporções do corpo humano. O desenho é considerado como uma das obras que inspiradoras para o Renascimento italiano. Como ícone da simetria e harmonia do corpo humano, não é raro ser usado para ilustrar a essência das abordagens terapêuticas conhecidas como Práticas Integrativas e Complementares (PIC), pela ênfase no equilíbrio do organismo como um todo, em suas várias dimensões, como essência da promoção e/ou recuperação da saúde.

FIGURA 1. O HOMEM VITRUVIANO, DE LEONARDO DA VINCI (1490)



Fonte: Google imagens

Ao apresentarmos as Práticas Integrativas e Complementares no Sistema Único de Saúde, embora de modo demasiadamente resumido, esperamos ter alcançado nosso intento de prover o leitor de melhores condições para refletir sobre o foco desse capítulo e, quem sabe, nos ajudar a responder a pergunta inicial; afinal, poderíamos considerar

a narrativa literária como um candidato a, quem sabe um dia, entrar nessa seleta lista de PIC que compõem a PNPIC-SUS? Como já ampliamos nossa visão sobre abordagens terapêuticas que fogem do padrão hegemônico e, considerando ainda, que esse texto percorre a tênue linha divisória (provavelmente imaginária) da interdisciplinaridade entre ciências da saúde e literatura, podemos supor que nem todos os nossos possíveis leitores tenham um conceito bem elaborado do que seja Literatura e quais suas características.

QUADRO I. RELAÇÃO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES, ATUALMENTE INCLUÍDAS NA PNPIC-SUS, COM RESPECTIVOS CONCEITOS E BREVE DESCRIÇÃO.

PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR	DESCRIÇÃO*	FONTE
1. Apiterapia	...é método integrativo que utiliza os produtos produzidos pelas abelhas em suas colmeias para promoção e manutenção da saúde, e auxílio complementar no tratamento de algumas condições alteradas...Esses produtos são denominados apiterápicos e incluem a apitoxina, a geleia real e o pólen, a própolis, o mel, dentre outros, que compõem categorias diferenciadas.	Portaria 702 Brasil (2018)
2. Aromaterapia	A aromaterapia é prática terapêutica secular que consiste no uso intencional de concentrados voláteis extraídos de vegetais - os óleos essenciais (OE) - a fim de promover ou melhorar a saúde, o bem-estar e a higiene.	Portaria 702 Brasil (2018)
3. Arteterapia,	É uma prática que utiliza a arte como base do processo terapêutico. Faz uso de diversas técnicas expressivas como pintura, desenho, sons, música, modelagem, colagem, mímica, tecelagem, expressão corporal, escultura, dentre outras. Pode ser realizada de forma individual ou em grupo. Baseia-se no princípio de que o processo criativo é terapêutico e fomentador da qualidade de vida. A Arteterapia estimula a expressão criativa, auxilia no desenvolvimento motor, no raciocínio e no relacionamento afetivo.	Portaria 849 Brasil (2017)

PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR	DESCRIÇÃO*	FONTE
4. Ayurveda,	...significa a Ciência ou Conhecimento da Vida. Este conhecimento estruturado agrega em si mesmo princípios relativos à saúde do corpo físico, de forma a não desvinculá-los e considerando os campos energético, mental e espiritual.	Portaria 849 Brasil (2017)
5. Biodança	É uma prática de abordagem sistêmica inspirada nas origens mais primitivas da dança, que busca restabelecer as conexões do indivíduo consigo, com o outro e com o meio ambiente, a partir do núcleo afetivo e da prática coletiva.	Portaria 849 Brasil (2017)
6. Bioenergética	A bioenergética é uma visão diagnóstica que, aliada a uma compreensão etiológica do sofrimento/adocimento, adota a psicoterapia corporal e os exercícios terapêuticos em grupos, por exemplo, e movimentos sincronizados com a respiração. Trabalha o conteúdo emocional por meio da verbalização, da educação corporal e da respiração, utilizando exercícios direcionados a liberar as tensões do corpo e facilitar a expressão dos sentimentos. Propõe a interação homem-corpo-emoção-razão, sendo conduzida a partir da análise desses componentes por meio de conceitos fundamentais (couraça muscular, anéis ou segmentos da couraça muscular) e técnicas corporais (grounding, respiração e massagem).	Portaria 702 Brasil (2018)
7. Constelação familiar	A constelação familiar é uma técnica de representação espacial das relações familiares que permite identificar bloqueios emocionais de gerações ou membros da família. Desenvolvida nos anos 80 pelo psicoterapeuta alemão Bert Hellinger, que defende a existência de um inconsciente familiar - além do inconsciente individual e do inconsciente coletivo - atuando em cada membro de uma família.	Portaria 702 Brasil (2018)
8. Cromoterapia	A cromoterapia é prática terapêutica que utiliza há milênios as cores no tratamento de doenças, sendo utilizada pelo homem desde as antigas civilizações, e atua do nível físico aos mais sutis com o objetivo de harmonizar o corpo. Antigamente, o uso terapêutico era realizado principalmente através da luz solar, pela forte crença no seu potencial de cura.	Portaria 702 Brasil (2018)

PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR	DESCRIÇÃO*	FONTE
9. Dança Circular	Danças Circulares Sagradas ou Dança dos Povos, ou simplesmente Dança Circular é uma prática de dança em roda, tradicional e contemporânea, originária de diferentes culturas que favorece a aprendizagem e a interconexão harmoniosa entre os participantes. Os indivíduos dançam juntos, em círculos e aos poucos começam a internalizar os movimentos, liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito. Por meio do ritmo, da melodia e dos movimentos delicados e profundos os integrantes da roda são estimulados a respeitar, aceitar e honrar as diversidades.	Portaria 849 Brasil (2017)
10. Geoterapia	A geoterapia é prática relativamente simples, na qual a argila (cor selecionada de acordo com o objetivo de tratamento) é diluída em água e manipulada até formar um material homogêneo, de textura colóide para ser aplicada no corpo. Essa massa de argila é rica em elementos minerais e estruturas cristalográficas que permitem reações bioquímicas e vibracionais nos tratamentos de saúde.	Portaria 702 Brasil (2018)
11. Hipnoterapia	A hipnoterapia é um conjunto de técnicas que, por meio de intenso relaxamento, concentração e/ou foco, induz a pessoa a alcançar um estado de consciência aumentado que permita alterar uma ampla gama de condições ou comportamentos indesejados como medos, fobias, insônia, depressão, angústia, estresse, dores crônicas. Pode favorecer o autoconhecimento e, em combinação com outras formas de terapia, auxilia na condução de uma série de problemas.	Portaria 702 Brasil (2018)
12. Homeopatia	Sistema médico complexo de caráter holístico, baseada no princípio vitalista e no uso da lei dos semelhantes foi enunciada por Hipócrates no século IV a.C. Foi desenvolvida por Samuel Hahnemann no século XVIII. Após estudos e reflexões baseados na observação clínica e em experimentos realizados na época, Hahnemann sistematizou os princípios filosóficos e doutrinários da homeopatia em suas obras Organon da Arte de Curar e Doenças Crônicas. Etimologicamente a palavra deriva do termo grego “homoiós” (semelhante) e “pathos”. O medicamento homeopático é um produto no qual o princípio ativo está altamente diluído e dinamizado, para liberação da energia, a qual será a responsável pelo reestabelecimento da energia orgânica do enfermo.	Portaria 971 Brasil (2006c)

PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR	DESCRIÇÃO*	FONTE
13. Imposição de mãos	A maioria das formas de cura pela imposição das mãos envolve de fato o posicionamento das mãos sobre o próximo ao corpo da pessoa para transferência de energia do agente de cura para o paciente. Essa prática fundamenta-se no princípio de que a energia do campo universal sustenta todos os tipos de organismos vivos e que este campo de energia universal tem a ordem e o equilíbrio como base. No estado de saúde, esta energia universal flui livremente dentro, através e fora do campo de energia humano promovendo equilíbrio. Na doença, o fluxo de energia pode estar obstruído, desorganizado ou em desequilíbrio.	Portaria 702 Brasil (2018)
14. Medicina antroposófica/ antroposofia aplicada à saúde	A Medicina Antroposófica (MA) foi introduzida no Brasil há aproximadamente 60 anos e apresenta-se como uma abordagem médico-terapêutica complementar, de base vitalista, cujo modelo de atenção está organizado de maneira transdisciplinar, buscando a integralidade do cuidado em saúde. Considerada uma abordagem terapêutica integral com base na antroposofia, avalia o ser humano a partir dos conceitos da trimembrança, quadrimembrança e biografia, oferecendo cuidados e recursos terapêuticos específicos. Atua de maneira integrativa e utiliza diversos recursos terapêuticos para a recuperação ou manutenção da saúde, conciliando medicamentos e terapias convencionais com outros específicos de sua abordagem.	Portaria 702 Brasil (2018)
15. Medicina Tradicional Chinesa/ Acupuntura	Utiliza linguagem que retrata simbolicamente as leis da natureza e que valoriza a inter-relação harmônica entre as partes visando à integridade. Como fundamento, aponta a teoria do Yin-Yang, divisão do mundo em duas forças ou princípios fundamentais, interpretando todos os fenômenos em opostos complementares. O objetivo desse conhecimento é obter meios de equilibrar essa dualidade. Também inclui a teoria dos cinco movimentos que atribui a todas as coisas e fenômenos, na natureza, assim como no corpo, uma das cinco energias (madeira, fogo, terra, metal, água). A acupuntura, uma das formas de tratamento utilizadas pela MDC, compreende um conjunto de procedimentos que permitem o estímulo preciso de locais anatômicos definidos por meio da inserção de agulhas filiformes metálicas para promoção, manutenção e recuperação da saúde, bem como para prevenção de agravos e doenças.	Portaria 971 Brasil (2006c)

PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR	DESCRIÇÃO*	FONTE
16. Meditação	É uma prática de harmonização dos estados mentais e da consciência, presente em inúmeras culturas e tradições. Também é entendida como estado de Samadhi, que é a dissolução da identificação com o ego e total aprofundamento dos sentidos, o estado de “êxtase”. A prática torna a pessoa atenta, experimentando o que a mente está fazendo no momento presente, desenvolvendo o autoconhecimento e a consciência, com o intuito de observar os pensamentos e reduzir o seu fluxo	Portaria 849 Brasil (2017)
17. Musicoterapia	É a utilização da música e seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia), em grupo ou de forma individualizada, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas.	Portaria 849 Brasil (2017)
18. Naturopatia	É entendida como abordagem de cuidado que, por meio de métodos e recursos naturais, apoia e estimula a capacidade intrínseca do corpo para curar-se. Tem sua origem fundamentada nos saberes de cuidado em saúde de diversas culturas, particularmente aquelas que consideram o vitalismo, que consiste na existência de um princípio vital presente em cada indivíduo, que influencia seu equilíbrio orgânico, emocional e mental, em sua cosmovisão. A Naturopatia utiliza diversos recursos terapêuticos como: plantas medicinais, águas minerais e termais, aromaterapia, fitoterapia, massagens, recursos expressivos, terapias corpo-mente e mudanças de hábitos.	Portaria 849 Brasil (2017)
19. Osteopatia	É um método diagnóstico e terapêutico que atua no indivíduo de forma integral a partir da manipulação das articulações e tecidos. Esta prática parte do princípio que as disfunções de mobilidade articular e teciduais em geral contribuem no aparecimento das enfermidades.	Portaria 849 Brasil (2017)
20. Ozônioterapia	...utiliza a aplicação de uma mistura dos gases oxigênio e ozônio, por diversas vias de administração, com finalidade terapêutica... Há algum tempo, o potencial terapêutico do ozônio ganhou muita atenção através da sua forte capacidade de induzir o estresse oxidativo controlado e moderado quando administrado em doses terapêuticas precisas. A molécula de ozônio é molécula biológica, presente na natureza e produzida pelo organismo sendo que o ozônio medicinal (sempre uma mistura de ozônio e oxigênio), nos seus diversos mecanismos de ação, representa um estímulo que contribui para a melhora de diversas doenças...	Portaria 702 Brasil (2018)

PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR	DESCRIÇÃO*	FONTE
21. Plantas Medicinais e Fitoterapia	A fitoterapia é uma “terapêutica caracterizada pelo uso de plantas medicinais em suas diferentes formas farmacêuticas, sem a utilização de substâncias ativas isoladas, ainda que de origem vegetal”. O uso de plantas medicinais na arte de curar é uma forma de tratamento de origens muito antigas, relacionada aos primórdios da medicina e fundamentada no acúmulo de informações por sucessivas gerações. Ao longo dos séculos, produtos de origem vegetal constituíram as bases para tratamento de diferentes doenças.	Portaria 971 Brasil (2006c)
22. Quiropraxia	É uma abordagem de cuidado que utiliza elementos diagnósticos e terapêuticos manipulativos, visando o tratamento e a prevenção das desordens do sistema neuro-músculo-esquelético e dos efeitos destas na saúde em geral. São utilizadas as mãos para aplicar uma força controlada na articulação, pressionando além da amplitude de movimento habitual. É comum se ouvir estalos durante as manipulações, isso ocorre devido à abertura da articulação, que gera uma cavitação.	Portaria 849 Brasil (2017)
23. Reflexoterapia	Também conhecida como reflexologia, é uma prática que utiliza estímulos em áreas reflexas com finalidade terapêutica. Parte do princípio que o corpo se encontra atravessado por meridianos que o dividem em diferentes regiões. Cada uma destas regiões tem o seu reflexo, principalmente nos pés ou nas mãos. São massageados pontos-chave que permitem a reativação da homeostase e equilíbrio das regiões do corpo nas quais há algum tipo de bloqueio ou inconveniente.	Portaria 849 Brasil (2017)
24. Reiki	É uma prática de imposição de mãos que usa a aproximação ou o toque sobre o corpo da pessoa com a finalidade de estimular os mecanismos naturais de recuperação da saúde. Baseado na concepção vitalista de saúde e doença também presente em outros sistemas terapêuticos, considera a existência de uma energia universal canalizada que atua sobre o equilíbrio da energia vital com o propósito de harmonizar as condições gerais do corpo e da mente de forma integral.	Portaria 849 Brasil (2017)
25. Shantala	É uma prática de massagem para bebês e crianças, composta por uma série de movimentos pelo corpo, que permite o despertar e a ampliação do vínculo cuidador e bebê. Além disso, promove a saúde integral, reforçando vínculos afetivos, a cooperação, confiança, criatividade, segurança, equilíbrio físico e emocional.	Portaria 849 Brasil (2017)

PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR	DESCRIÇÃO*	FONTE
26. Terapia Comunitária Integrativa	É uma prática de intervenção nos grupos sociais e objetiva a criação e o fortalecimento de redes sociais solidárias. Aproveita os recursos da própria comunidade e baseia-se no princípio de que se a comunidade e os indivíduos possuem problemas, mas também desenvolvem recursos, competências e estratégias para criar soluções para as dificuldades. É um espaço de acolhimento do sofrimento psíquico, que favorece a troca de experiências entre as pessoas. A TCI é desenvolvida em formato de roda, visando trabalhar a horizontalidade e a circularidade. Cada participante da sessão é corresponsável pelo processo terapêutico produzindo efeitos individuais e coletivos. A partilha de experiências objetiva a valorização das histórias pessoais, favorecendo assim, o resgate da identidade, a restauração da autoestima e da autoconfiança, a ampliação da percepção e da possibilidade de resolução dos problemas.	Portaria 849 Brasil (2017)
27. Terapia de florais	As essências florais são extratos líquidos naturais, inodoros e altamente diluídos de flores que se destinam ao equilíbrio dos problemas emocionais, operando em níveis sutis e harmonizando a pessoa internamente e no meio em que vive. São preparadas a partir de flores silvestres no auge da floração, nas primeiras horas da manhã, quando as flores ainda se encontram úmidas pelo orvalho, obtidas através da colheita de flores extraídas de lugares da natureza que se encontram intactos. A essência floral que se origina da planta em floração atua nos arquétipos da alma humana, estimulando transformação positiva na forma de pensamento e propiciando o desenvolvimento interior, equilíbrio emocional que conduz a novos comportamentos.	Portaria 702 Brasil (2018)
28. Termalismo social/Crenoterapia.	O uso das Águas Minerais para tratamento de saúde é um procedimento dos mais antigos, utilizado desde a época do Império Grego. Foi descrita por Heródoto (450 a.C.), autor da primeira publicação científica termal. O termalismo compreende as diferentes maneiras de utilização da água mineral e sua aplicação em tratamentos de saúde. A crenoterapia consiste na indicação e uso de águas minerais com finalidade terapêutica atuando de maneira complementar aos demais tratamentos de saúde.	Portaria 971 Brasil (2006c)

PRÁTICA INTEGRATIVA E COMPLEMENTAR	DESCRIÇÃO*	FONTE
29. Yoga	É uma prática que combina posturas físicas, técnicas de respiração, meditação e relaxamento. Atua como uma prática física, respiratória e mental. Fortalece o sistema músculo-esquelético, estimula o sistema endócrino, expande a capacidade respiratória e exercita o sistema cognitivo. Um conjunto de ásanas (posturas corporais) pode reduzir a dor lombar e melhorar para harmonizar a respiração, são praticados exercícios de controle respiratório denominados de prânâyâmas.	Portaria 849 Brasil (2017)

*Em descrição, os textos em *itálicos* foram aproveitados na íntegra a partir da fonte bibliográfica. Obviamente, buscou-se apresentar em um texto, o mais resumido possível, informações que, mesmo não permitindo uma compreensão completa de cada prática, estimule o leitor interessado em buscar ampliar sua leitura, acessando a fonte bibliográfica aqui utilizada, além de outros textos.

A NARRATIVA LITERÁRIA: CARACTERÍSTICAS E POTENCIAL TERAPÊUTICO

É bem provável que não se tenha sequer noção do exato momento em que a Literatura, enquanto forma de expressão humana, se iniciou. Por certo, bem antes da invenção da escrita e, talvez, logo depois do momento em que o homem desenvolveu a linguagem. Aí, passou a compartilhar vivências com seus semelhantes, inclusive com os descendentes. Não é impossível que esses registros da vida real tenham em algum desses momentos, que costumamos chamar de mágicos, recebido uma pitada de imaginação, outra característica essencial da nossa espécie, a inventividade que constrói a ficção. Desse modo, cada história, posteriormente denominadas pelos estudiosos no assunto de “contos de tradição oral”, talvez tenha recebido incrementos para que se tornasse mais interessante aos expectadores, levando-os mais e mais cativos em termos de atenção e de encantamento. Aí está a palavra provocando emoção, ou melhor, talvez apenas fazendo agitar aquela emoção, em nós guardada; agitar-se ao ponto de emergir, de

manifestar-se! Não teria sido aí o início da Literatura? Mas, como saber quando ela surgiu se mal sabemos o que ela é?

Não é fácil definir, ou pelo menos conceituar, o que seja Literatura. Se mesmo os estudiosos do assunto pensam assim (ZOLIN, 2015), creio que cabe-nos comentar algumas das características dessa forma de expressão artística, e deixar que cada leitor desenvolva o seu próprio conceito, se assim o que quiser. Dizer que se trata de toda a qualquer narrativa que emociona, seria um grave simplismo, pelo simples fato de que o emocionar ou não, vai depender de quem entra em contato com a narrativa, oral ou escrita; suas vivências, perspectivas, características de personalidades e tantos elementos não apenas ligados ao indivíduo, como também ao meio e à época em que esse vive. Além disso, mesmo que jamais fosse encontrada por um leitor ou ouvinte, a narrativa literária não deixaria de existir, pois foi criada por seu autor. Ademais, a Literatura nos parece algo que existe para além da narrativa literária, enquanto sua materialização.

A literatura, enquanto forma de expressão artística, brinca com as palavras percorrendo com destreza o tênue limiar entre a verossimilhança, que gera identificação no leitor, e a ficção que o encanta, cativando-o até a última página; fazendo-o experimentar diversas emoções como recompensa por ter aceitado o convite a visitar outros mundos – por vezes tão (ou mais) reais quanto o seu próprio (PINHEIRO-MARIZ; MARIZ, 2016, p. 272).

Ora, enxergar nessas, e em outras, características da Literatura, algum potencial terapêutico, não nos parece algo novo, muito menos uma ideia plena de originalidade. Muitas obras já o fizeram, entre as quais podemos citar apenas alguns exemplos, para que o nosso arrazoado não seja enfadonho.

Para não voltarmos muito, no tempo e na história, podemos correr a vista por vários excertos do texto bíblico, dividido em livros, cada um com seus capítulos e respectivos versículos. Independente do seu uso como guia religioso de fé e prática, é inegável o valor histórico e literário da Bíblia. Dramas, romances, poesias, contos e cânticos, são apenas algumas formas de expressão literária ali presentes. No maior dos capítulos bíblicos, o Salmo 119, é possível se ler, no versículo de número 105: “...lâmpada para os meus pés é a tua palavra e, luz para os meus caminhos”. Se quiséssemos falar da riqueza literária do texto de onde pinçamos esse excerto, diríamos se tratar de um acróstico de 22 estrofes, uma para cada letra do alfabeto hebraico, sendo que as 8 linhas poéticas de cada estrofe começam pela mesma letra hebraica (BÍBLIA, 1999). Melhor deixar essa tarefa aos críticos literários e teólogos. Como um simples leitor, me cabe pensar no poder que seria ter a capacidade de trabalhar com as palavras a fim de ajudar, senão a outros, pelo menos a mim mesmo, a diagnosticar e tratar minhas dores; como usuário dessa “literatura como remédio” só me resta ansiar por uma poesia que me leve a conhecer melhor onde estou, como uma lâmpada que clareia meus pés e que me deixa ver onde pisam; qual luz que me ajude a decidir por qual dos clareados caminhos devo seguir.

Nos clássicos, temos um bom exemplo com Baudelaire, um dos maiores nomes da Literatura mundial da metade do século XIX. Ao apresentar, em sua obra “Paraisos Artificiais”, e com inquestionável destreza, a capacidade que tem a Literatura de nos “embriagar”, anestesiando as dores da alma, principalmente aquelas produzidas pelo tempo, impiedoso na sua marcha constante e que não pode ser interrompida. A poesia é então colocada no mesmo patamar de potencial “analgésico, anestésico” e inebriante que o álcool e, até mesmo, a virtude.

...deve-se estar embriagado. Nada mais conta. Para não sentir o horrível fardo do Tempo que esmaga os

vossos ombros e vos faz pender para a terra, deveis embriagar-vos sem tréguas. Mas de quê? De vinho, de poesia ou de virtude, à vossa escolha. Mas embriagai-vos. (BAUDELAIRE, 2005, p. 189).

As propostas de uma, por assim dizer, “Literatura terapêutica”, não parecem ter se perdido no tempo. Em um passado mais recente, no romance “A Livraria mágica de Paris”, a autora apresenta o seu protagonista, Jean Perdu, um livreiro que, em seu barco-livraria, conhece profundamente qual romance seria mais indicado para os mais diversos males da alma humana. “Vendendo romances como se fossem remédios”. Entretanto, um paciente sem cura o desafia: ele mesmo. E assim ele segue sua jornada em busca de um bálsamo para o seu próprio sofrimento, causado pela bela Manon, que partiu enquanto Jean dormia. “...-Um livro é médico e remédio ao mesmo tempo. Faz o diagnóstico e oferece tratamento. Combinar os romances certos com as enfermidades em questão: é assim que vendo livros.” (GEORGE, 2016, p.30).

Nesse mesmo ano, publica-se no Brasil uma tradução da obra “*The Novel Cure: Na A – Z of Literaty Remedies*” (BERTHOU; ELDERKIN, 2016). Essa obra, já no seu título em língua portuguesa, identificada como “Farmácia literária”, poderia sim ser considerada como uma verdadeira farmacopeia, ou como um memento terapêutico, no qual, os remédios ali apresentados, para cada enfermidade, não possuem como princípios ativos, substâncias químicas cujas moléculas podem se acoplar a algum sítio receptor do organismo, em um esquema metafóricamente bem explicado pela relação chave-fechadura, como os medicamentos de uma farmácia “de verdade”. A essência dos remédios relacionados nessa obra, por serem livros dos mais diversos gêneros, é a narrativa literária. A arte de contar histórias envolvendo o leitor, arrebatando-o para dentro desse mundo ficcional pleno de semelhanças

com o que ele já viveu, mas com novidades com as quais ele jamais sonhou. E isso em concentrações tão harmonicamente equilibradas, ao ponto de atraí-lo pela verossimilhança, encantando-o pelo imaginário.

Assim a metáfora da chave/fechadura também cabe para explicar a possível ação terapêutica da função poética de uma narrativa. Ora, a molécula de um fármaco precisa ter tanto afinidade, quanto atividade intrínseca pelo seu receptor, na membrana celular, onde irá agir. Do mesmo modo, não basta que a chave entre na fechadura (afinidade); ela precisa ser capaz de girar as engrenagens dessa fechadura (atividade intrínseca) de modo a encolher a trava (ação) e permitir que, por exemplo, uma porta se abra (efeito). De modo muito semelhante, entre a obra literária (remédio) e o leitor (paciente) precisa haver a afinidade, a empatia, a identificação não somente com elementos da história (personagens, lugares etc.) e com o próprio estilo de escrita; carecemos de que a narrativa tenha a “atividade intrínseca” para produzir uma ação modificadora tal, na alma do leitor/ouvinte, que resulte em um efeito. Essa tal atividade não seria a capacidade de uma dada obra literária me emocionar? Mas, nem todas as emoções são positivas, algumas representam dor e sofrimento! Se a Literatura as pode causar também; assim como o remédio que cura e que pode matar, com seus efeitos colaterais; pronto! A metáfora nos parece perfeita. Livros podem ser remédios, ou melhor, medicamentos para a alma.

Desse modo, cremos que poderíamos seguir citando, quase que infinitamente, mais e mais exemplos de escritores que consideravam o potencial terapêutico da Literatura, inclusive cuidando para que suas obras percorressem, com habilidade de equilibrista, o tênue limiar entre o terapêutico e o tóxico; entre o bem e o mal. Para os incrédulos, não será o número de milagres vistos que os convencerá, mas talvez, a qualidade, a intensidade, do milagre vivido. Quem nunca adormeceu embalado por uma história contada, quase que em sussurros, jamais poderá entender os sonhos de paz que dela decorrem.

DA IDEIA À VIABILIDADE DE EXECUÇÃO: RELATOS DE VIVÊNCIAS TERAPÊUTICAS COM A LITERATURA

Um leitor mais atento poderia questionar a relevância de um texto que tente propor o trabalhar-se a narrativa literária como uma Prática Integrativa e Complementar (PIC), inclusive na rede pública de saúde. Poderia ser bem mais cômodo, inclusive para os gestores dos serviços públicos de saúde, rotular tal proposta de redundante, haja visto que na atual Política Nacional sobre o assunto (PNPIC) já existe uma prática que contemplaria tal demanda, a Arteterapia, conforme exposto no Quadro I desse capítulo. Todavia, na descrição dessa PIC, conforme o texto da Portaria 849, apesar de serem citados 10 diferentes tipos de manifestações artísticas, em nenhum momento se especifica a Literatura ou qualquer prática a ela relacionada, tais como: leitura literária, contação de histórias, oficinas de produção textual etc. Resta-nos supor que essa manifestação artística, apesar da sua complexidade e alta capacidade de fazer emergir fortes emoções no ser humano, deve estar dentro da Arteterapia, em uma subcategoria nominada de “dentre outras”.

Isso nos causa estranheza, pois, mesmo a Música, que se apresenta na Política Nacional como uma PIC autônoma, com todo o mérito, chega a ser especificada, dentro da Arteterapia como uma expressão artística relevante. Por qual motivo a Literatura, ou atividades a ela relacionadas, não o são também? Será que não existem experiências exitosas e metodologicamente bem conduzidas, utilizando-se do prazer da narrativa literária como abordagem terapêutica integrativa e complementar? Vejamos!

Em uma rápida busca sobre publicações em periódicos científicos indexados, feita em 16/05/2020 no *Google Acadêmico*, com o recorte temporal do ano de 2020 e usando-se a expressão *Contação de histórias como tratamento de saúde*, encontramos 260 citações de trabalhos.

Em uma recente pesquisa bibliométrica sobre publicações, apresentando o desenvolvimento de alguma PIC na atenção básica do SUS, Aguirra et al (2019) selecionaram 18 artigos para análise e relatam a fitoterapia, homeopatia e acupuntura, como sendo as abordagens mais prevalentes nessas publicações. A atividade mais próxima da Literatura, relatada em uma das publicações analisadas nessa revisão foi: os “grupos de contação de histórias”. Nesse relato, as autoras (Nascimento e Oliveira, 2016) realizaram uma avaliação da inserção de PIC grupais nos serviços de saúde de atenção básica em Natal (RN). Após seis entrevistas e duas rodas de conversa, com a participação de 57 profissionais, constatou-se que mais da metade dos 66 equipamentos contactados realizavam alguma PIC de natureza coletiva. Entre 14 práticas citadas, encontrou-se a realização de “grupos de contação de histórias”.

A contação de história é, também, uma ferramenta bastante utilizada nas PIC's grupais. Nesse contexto, as pessoas são convidadas a levar ao grupo objetos que representem alguma memória de afeto para, a partir destes, construírem as suas narrativas (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p.277, 278).

Sem dúvidas que o compartilhar de alguma vivência pessoal, até então guardada em nós, possui efeito terapêutico, pois se amplia ao ganhar um dimensão social, ao chegar aos ouvidos atentos de testemunhas que terão sua experiência de vida ampliada pela(s) outra(s) vida(s) carreada(s) pelas palavras proferidas (Nascimento e Oliveira, 2016). Entretanto, em relação ao nosso objetivo primeiro, nesse momento do texto, que é o de encontrar algum registro exemplar de atividade que trabalhe a narrativa literária, enquanto abordagem terapêutica e complementar, parece faltar, nesse registro supracitado, o caráter

ficcional da história relatada, mesmo que mesclado à realidade; o lúdico que envolve e seduz pelo desejo, quase que essencial, que o ser humano tem de conhecer, e até mesmo viver, outras realidades, vidas e contextos, mesmo que sejam “apenas” imaginários. Esse tipo de contação de histórias, com um maior apelo à imaginação, é bem mais frequente como terapia complementar para melhoria da saúde e da qualidade de vida, entre crianças hospitalizadas (GIARDINETTO *et al*, 2011; GARCIA-SCHINZARI *et al*, 2014; BUSCARATTO, 2020; RODRIGUES; ALBUQUERQUE, 2020).

Em recente publicação, Buscaratto (2020) relata suas impressões sobre os resultados de uma pesquisa experimental com base observacional, durante a realização de contação de histórias para um público de 85 crianças e adolescentes, internados em um Hospital de alta e média complexidade. Ao comentar sobre os resultados e importância das atividades, destacamos uma parte do texto que nos chamou a atenção pela conexão com a nossa proposta nesse capítulo. Trata-se de quando o autor afirma: “A narrativa literária aguça no ouvinte o seu imaginário, despertando conforto e esperança de sair desta situação de enfermidade, trazendo a lume sua identificação com o personagem da história e a certeza que terá esperança para um final feliz” (BUSCARATTO, 2020, p.108).

A contação e construção de histórias, foi uma das atividades lúdicas realizadas por Rodrigues e Albuquerque (2020). As autoras relatam os casos de duas crianças, internadas em um Hospital Infantil em Fortaleza (CE), nas quais foram avaliados o antes e o depois, em vários parâmetros comportamentais associados ao lúdico. Segundo a pesquisa:

Os resultados apontaram que houve modificações do comportamento lúdico das crianças mediante internação prolongada quando comparado ao que

foi relatado pelos responsáveis sobre a prática do brincar em casa. Foi observada diminuição do interesse, motivação, interação e expressividade. Após as intervenções houve melhorias, sobretudo no interesse lúdico pelo espaço, pelo ambiente sensorial e pela interação com outras crianças. Conclui-se, portanto, que a internação prolongada oferece estímulos negativos para a criança hospitalizada. Contudo, o brincar apresenta potencial terapêutico para a recuperação da criança e adaptação ao novo ambiente em que se encontra. (RODRIGUES; ALBUQUERQUE, 2020, p. 27).

É muito provável que conseguiríamos ultrapassar o limite adequado de páginas para um texto no formato de capítulo de livro, caso nos dedicássemos a apresentar e comentar todos os muitos trabalhos científicos já publicados, nos quais se avaliou o potencial terapêutico da Literatura, no formato de contação (e/ou criação) de histórias para / por crianças com graves problemas de saúde, hospitalizadas em instituições de média ou alta complexidade. Mas, lembrando que o nosso objetivo era apenas apresentar alguns exemplos de que a proposta da Literatura como PIC é possível e viável, cremos que o comentado até aqui, já seja o suficiente.

Antes de concluir, consideramos importante lembrar que as potencialidades terapêuticas nos parecem ir muito além da maravilhosa atividade de contação de histórias para crianças hospitalizadas. Jovens, adultos e idosos, de todos os gêneros, etnias e classes socioeconômicas; quem nunca soltou um suspiro em dada página de um livro, ou no momento de maior suspense de uma história ouvida ou imaginada! Quem nunca considerou, embora que por breves momentos, a possibilidade de ser um criador de histórias que emocionassem a si e aos outros!

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEVANEIOS DE UM LEITOR

Ao se considerar a saúde como um conceito mais amplo do que a simples ausência de enfermidade, bem como algo ainda mais complexo do que o bem-estar biopsicossocial, apresentado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), nos parece razoável que quanto maior for a diversidade de abordagens terapêuticas, com vistas à promoção da saúde e prevenção de agravos ao equilíbrio do funcionamento orgânico, mais estaremos contribuindo para a qualidade de vida das pessoas. Nesse contexto, as Práticas Integrativas e Complementares (PIC) surgem como propostas de um cuidar em saúde que já não busca tão somente o se opor à enfermidade, ou aos seus sinais e sintomas, mas, sobretudo, a restauração do equilíbrio orgânico.

Atualmente, em nosso país, as PIC estão amparadas por uma Política Nacional (PNPIC) que se propõe tanto a reconhecer a eficácia e segurança de tais práticas, quanto desenvolvê-las, inclusive no Sistema Único de Saúde (PNPIC-SUS). Entre as 29 práticas, atualmente reconhecidas pela PNPIC-SUS, temos a Arteterapia, a qual, já tem se consolidado no cuidado em saúde para os mais variados tipos de pacientes e enfermidades. Entretanto, a literatura não é especificada no texto da norma, ao relacionar-se as mais diferentes manifestações artísticas com potencial terapêutico; restando-nos supor que ela estaria, injustamente, abrigada na categoria “entre outras”.

O potencial terapêutico da narrativa literária, seja na forma oral ou escrita, não é novidade alguma. A humanidade o conhece e o experimenta, muito provavelmente, desde o surgimento dessa manifestação artística, talvez em algum momento da nossa trajetória, quando o ser humano passa a encontrar prazer no contar (ou no ouvir) histórias sobre as vivências do mais velhos. Em algum momento a ficção entra em tais narrativas, talvez como um tempero que realça os sabores de uma refeição. Daí por diante as narrativas, ficcionais ou não, se proliferam e se aprofundam, graças ao desenvolvimento

da capacidade do homem de contar histórias associada à necessidade humana de ouvi-las, de transportar-se para outros mundos e outras “peles”. Talvez o simples conviver, embora que momentâneo, com o viver de outros personagens, diferentes ou semelhantes àquelas da minha vida “real”, me ajudem a melhor compreender a minha trajetória e a ampliar o meu leque de caminhos possíveis, encontrando algum prazer, que me traga enlevo e restauração do equilíbrio orgânico.

Cremos ser possível pensar em abordagens diversas da narrativa literária como uma PIC. Afirmamos isso por sabermos que apresentamos aqui, apenas alguns poucos exemplos. Uns desses exemplos teóricos, outros práticos; alguns pertencentes à ficção ou mesmo à realidade dos autores e outros oriundos de relatos de experiências reais de vivências ficcionais, como a contação de histórias para crianças hospitalizadas. O fato é que, se “...O livro caindo n'alma é germe que faz a palma, é chuva que faz o mar”, como disse o escritor Castro Alves (ALVES, s.d.), devemos imaginar que estamos apenas no início da contemplação do quanto a Literatura pode ser terapêutica, não apenas para quem a produz, mas também para quem a recebe, não apenas para as crianças encantadas com as histórias fantásticas que ouvem ou leem, mas para todas as pessoas, de todos os gêneros, etnias e idades e, ainda, em todas as situações, para sempre!

REFERÊNCIAS

AGUIRA, J.; KANAN, L. A.; MASIERO, A. V. Práticas Integrativas e Complementares na atenção básica em saúde: um estudo bibliométrico da produção brasileira. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 43, n. 123, p.1205-1218, 2019.

ALVES, C. Espumas flutuantes. in Poesias Completas. São Paulo: Ediouro, s.d. (Prestígio). Disponível em: <<http://www.dominiopubli->

co.gov.br/download/texto/bv000067.pdf>. Acesso em 23 mai 2020.

BAUDELAIRE, C. **Os paraísos artificiais**. Trad. José Saramago. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BERTHOU, E.; ELDERKIN, S. **Farmácia Literária: mais de 400 livros para curar males diversos, de depressão e dor de cabeça a coração partido**. Trad. Célia Camargo Bartolitti. 1ª ed. Campinas, SP: Venus, 2016. 374 p.

BÍBLIA, A. T. Salmos 119. *In: Bíblia de Estudo de Genebra*. São Paulo e Barueri: Cultura Cristã e Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. p.701-707.

BRASIL. **Decreto n. 5.813, de 22 de junho de 2006**. Aprova a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de junho de 2006. Seção 1, página 2.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS - PNPIC-SUS** - Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 92 p. - (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 190 p.

BRASIL. **Portaria n. 702, de 21 de março de 2018**. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integra-

tivas e Complementares - PNPIC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de março de 2018. Seção I, página 74.

BRASIL. **Portaria n. 849, de 27 de março de 2017**. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de março de 2017. Seção I, página 68.

BRASIL. **Portaria n. 971, de 03 de maio de 2006**. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de maio de 2006. Seção I, página 20.

BRASIL. **Portaria n. 1.600, de 17 de julho de 2006**. Aprova a constituição do Observatório das Experiências de Medicina Antroposófica no Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de julho de 2006. Seção I, página 65.

BRASIL. **Portaria n. 2.960, de 09 de dezembro de 2008**. Aprova o Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e cria o Comitê Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de dezembro de 2008. Seção I, página 56.

BUSCARATTO, C. E. Contação de história como forma terapêutica na recuperação de crianças e adolescentes de um Hospital de Santa Catarina. Revista de Extensão da UNIVASE, v. 8, n. 1, p. 100-112, 2020.

CASTRO, M. S. A. **Farmacologia de produtos naturais: plantas**

medicinais. IN: FRANCISCHI, J. N. A farmacologia em nossa vida. Belo Horizonte: Editora UFMG. p.115-135, 2005.

GARCIA-SCHINZARI, N. R.; PFEIFER, L. I.; SPOSITO, A. M. P.; SANTOS J. L. F.; NASCIMENTO, L. C.; PANÚNCIOPINTO, M. P. Caixas de histórias como estratégia auxiliar do enfrentamento da hospitalização de crianças e adolescentes com câncer. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar.** v.22, n.3, p. 569-577, 2014.

GEORGE, N. **A livraria mágica de Paris.** Trad. Petê Rissatti. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016. 308 p.

GIARDINETTO, A. R. S. B.; ALVES, P. V.; SILVA, M. N. F.; ZANCO, A. H. Contação de histórias em enfermagem pediátrica: leitura, aprendizagem e entretenimento. **Rev. Ciênc. Ext. Marília.** v.7, n.2, p.166-167, 2011.

NASCIMENTO M. V. N.; OLIVEIRA I. F. As práticas integrativas e complementares grupais e sua inserção nos serviços de saúde da atenção básica. **Estud. Psicol.** v.14, n.3, p.272-281, 2016.

PINHEIRO-MARZ, J.; MARIZ, S. R. Uma leitura de *Os paraísos artificiais*, de Charles Baudelaire, sob a ótica da psicofarmacologia. **Via Atlântica**, n. 29, p. 271-284, 2016

RODRIGUES, A. A.; ALBUQUERQUE, V. B. O brincar e o cuidar: o olhar da terapia ocupacional sob o comportamento lúdico de crianças em internação prologanda. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** v.4, n.1: p.27-42, 2020.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, v.31, n.5: p.538-42, 1997.

ZOLIN, L. O. O que é literatura? Provocações metalinguísticas em narrativas de Luci Collin. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 45, p. 321-340, jan./jun. 2015.

A sociedade moderna, marcada pelo conceito de liquidez, ou seja, as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, no que diz respeito a hábitos, rotinas e formas de agir (BAUMAN, 2000), traz desafios de atuação para quem lida com a atual infância e os novos recursos a ela apresentados, como a tecnologia excessiva e a demanda por diversas atividades que esgotam o tempo e a disposição das crianças, comprometendo, muitas vezes, a saúde emocional das mesmas.

Nesse cenário, a família e os profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança sofrem para encontrar caminhos e possibilidades de melhor gerir as situações vivenciadas. O educador, que é uma referência para a criança, deve estar ciente da importância do conhecimento sobre o comportamento humano, atentando para a observação, percepção e sensibilidade permitindo sempre o encontro entre o “eu e o outro”.

Uma das formas de se manter antenados na busca de estratégias e formas de atuação é permanecer estudando sobre a figura da criança e do adolescente, que é uma ação complexa pois envolve uma série de fatores que devem ser levados em consideração, como o período histórico e as correntes teóricas da psicologia e educação, por exemplo.

Por muito tempo a criança foi vista como “homem de tamanho reduzido”, sem características e necessidades próprias. O sentimento e a afeição não foram percebidos ou foram sufocados, chegando mesmo

a não existir. O surgimento da noção de infância se deu por volta do século XVI, com a ideia da criança real, em que apareciam imagens em efígies funerárias e em salas de aula junto com os seus professores (ARIÈS, 1981).

Com as transformações que começaram a se processar na transição para a sociedade moderna, a trajetória da criança foi marcada por discriminação, marginalização e exploração. Assim, Ariès constata que, com a interferência dos poderes públicos, da escola e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente este caráter, incluindo aí o infanticídio, surgem as mudanças com relação ao cuidado com a criança, inclinando-se também para as mudanças no interior da família. A criança passa a ser educada pela própria família, o que despertou um novo sentimento por ela. Com o afeto, a criança passa a ser definida como ingênua e frágil, que deve receber todos os incentivos possíveis para sua felicidade.

Durante este processo de identidade da infância, surgiram muitas teorias no campo da psicologia e educação. Segundo Bock (2008), a que mais se destaca é a de Jean Piaget porque debruçou-se sobre uma vasta produção contínua de pesquisas com rigor científico, assim como pelas implicações práticas de sua teoria.

Piaget faz uma divisão do desenvolvimento humano em períodos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento que interfere diretamente no desenvolvimento global. Cada período, então, é caracterizado por aquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor em determinada faixa etária, tomando como referência, e não regra exclusiva (BOCK, 2008).

Dessa forma, tem-se os seguintes períodos: primeiro período denominado de Sensório-motor, compreendido de 0 a 2 anos; seguido do período pré-operatório, entre 2 e 7 anos; dando início ao próximo período das operações concretas, a partir de 7 anos até os 11 ou 12; finalizando com o último período, das operações formais, que vai dos 11 ou 12 anos em diante.

“Para a construção de suas ideias, Piaget utilizou o modelo biológico: o ser humano é guiado pela busca do equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais de sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio para a satisfação dessas necessidades. Nessa relação, a organização – como capacidade do indivíduo de condutas seletivas – é o mecanismo que permite ao ser humano ter condutas eficientes para atender às suas necessidades, isto é, a sua demanda de adaptação.” (BOCK, 2008).

Outro teórico de destaque no contexto do desenvolvimento humano foi Lev Vygotsky, que buscou uma alternativa dentro da concepção mecanicista da psicologia na época em que viveu. Ele construiu e solidificou propostas inovadoras principalmente em relação ao pensamento e a linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

“Um pressuposto básico da obra de Vygotsky é que as origens das formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária, etc – formas que diferenciam o homem dos outros animais, devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém. Mas Vygotsky não via o homem como um ser passivo, consequência dessas relações. Entendia o homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno.” (BOCK, 2008).

Para Vygotsky o desenvolvimento infantil é visto sob três aspectos, sendo o instrumental quando refere-se a natureza mediadora das

funções psicológicas complexas, afirmando que não só respondemos aos estímulos mas também o alteramos e podemos utilizar essa alteração como um instrumento para nosso comportamento; o cultural, quando envolve os meios socialmente estruturados pelas quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento pode enfrentar e os tipos de instrumentos que ela dispõe para dominá-las, seja no campo físico ou mental; e o aspecto histórico, levando em consideração que é necessário observar a modificação social ao longo da história para adequar-se ao tempo em que se encontra.

Uma outra teoria do campo da Psicologia apresenta um novo conceito que amplia o entendimento sobre a formação e desenvolvimento humano. A Logoterapia e Análise Existencial, desenvolvida pelo psiquiatra, neurologista, psicólogo e filósofo austríaco Viktor Emil Frankl, apresenta a espiritualidade como uma dimensão especificamente humana, e tem a visão de homem sustentada por três pilares: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida (FRANKL, 2011).

Frankl afirma que a liberdade da vontade opõe-se a princípio que caracteriza a maior parte dos saberes que se ocupam do homem: o determinismo. Ele compreende que o homem não é livre de seus determinantes, mas é livre para tomar uma atitude diante de quaisquer que sejam as condições apresentadas a ele. Esta capacidade de oferecer uma atitude diante dos fenômenos somáticos e psíquicos configura a dimensão dos fenômenos noéticos (dimensão noológica ou espiritual), marcada por eventos tipicamente humanos.

Então, para a Logoterapia e Análise Existencial, o sujeito não se compõe de apenas duas dimensões (física e a psíquica), mas, sim, de três, acrescentando a dimensão noética ou espiritual, entendendo aqui que a dimensão social insere-se na dimensão espiritual, ou seja, na dimensão de abertura do ser frente ao seu mundo. Tal dimensão constitui a essência do homem, sendo a esfera sábia do sujeito, de onde emergem os valores, a religiosidade e a vontade de sentido (FRANKL, 2003).

Para Frankl todo ser humano é impelido a buscar o sentido da vida, um sentido em cada situação e um supra-sentido, que se encontra além do espaço físico vital. Para este ser, a vida não é um mero acidente sem propósito. O autor também afirma que a experiência mais nobre do sentido se reserva aquelas pessoas que, privadas da possibilidade do trabalho ou do amor, escolhem livremente uma atitude afirmativa da vida, erguendo-se sobre si mesmas e crescendo para além de si. O que conta nesses casos é a postura que se decide ter, a atitude que permite transformar a miséria de um sofrimento inevitável em uma conquista.

“Se alguém preferir, neste contexto, falar de valores, deve-se discernir aí três grupos principais de valores. Eu os classifiquei com os seguintes nomes: valores de criação, valores de experiência e valores de atitude. Essa sequência reflete as três principais vias através das quais o ser humano encontra sentido em sua vida. O primeiro grupo se refere ao que o homem dá ao mundo, sob a forma de suas obras, de suas criações. O segundo se relaciona ao que o homem recebe do mundo, em termos de encontros e experiências. Por fim, o terceiro diz respeito a atitude que se toma, a postura que se adota diante da vida quando se é defrontado com um destino que não se pode mudar.”(FRANKL, 2011).

Até o século XX, portanto, muitos teóricos se debruçaram sobre aspectos físicos e psicológicos da criança e de seu desenvolvimento, como visto anteriormente. Com o surgimento da psicologia fenomenológica existencial, em que a Logoterapia finca-se com seu viés espiritual, novos autores passam a enxergar a infância também sob o aspecto noético, sugerindo que a criança, como todo ser humano, é composta das dimensões bio-psico-espiritual.

O autor Larry Cullyford (2015), em seu livro sobre a psicologia da espiritualidade, afirma que autores como Adams, Hyde e Wolley, em suas pesquisas no ano de 2008, enfatizaram que a espiritualidade é integral à vida de toda criança, como uma parte muitas vezes invisível para o adulto e muitas vezes desprezada ou não incentivada o suficiente.

“A espiritualidade das crianças também é importante, afirma Hyde, como base para encontrar significado, propósito e conexão duradouros ao longo de toda a vida. (...) Hyde sugere como os aspectos da espiritualidade das crianças podem ajuda-las a enfrentar perdas e outras formas de adversidade. (...) a consciência espiritual das crianças precisa ser descoberta, reconhecida e acalentada para que se tornem pessoas holísticas, desenvolvidas não apenas cognitivamente, mas também social, emocional e espiritualmente.” (CULLYFORD, 2015).

Surgem assim, no século XXI, as primeiras colaborações da Logoterapia infantil através de Clara Martínez Sánchez, considerada uma das pioneiras no trabalho logoterápico com crianças por realmente aplicar na prática do seu consultório esta abordagem:

“Alguns não estão de acordo com essas propostas, dizem que a criança não está capacitada para encontrar sentido tão cedo e que a estruturação de sua personalidade lhe impede de clarificar a respeito da sua liberdade e responsabilidade. A prática clínica nos diz o contrário. É desde a infância que o homem orienta seu sentido na companhia de adultos, facilitando que se extravie a voz de sua consciência. O espaço clínico da logoterapia se orienta princi-

palmente a facilitar este processo de autoconsciência reflexiva que permita a expressão do existencial na criança, diluindo as expressões sintomáticas do organismo psicofísico.” (MARTÍNEZ, 2014).

Desta forma, se o próprio termo “Logos”, no contexto de Logoterapia, detona sentido através dos valores, que, segundo Frankl (2011), não podem ser ensinados, nem dados, mas sim vividos, independente das circunstâncias, inclusive sob situações adversas, realizou-se, no ano de 2015, uma proposta de trabalho interventivo em uma comunidade de crianças vulneráveis de uma província de Buenos Aires, na Argentina, com o objetivo de promover e/ou resgatar sentido através da vivência e emergência de valores.

A experiência deu-se com crianças assistidas por uma Fundação de Assistência a Niños Abandonados, mais precisamente entre 6 e 12 anos, no período de dezembro de 2015. A Fundação é uma instituição argentina sem fins lucrativos que trabalha para a promoção e proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes. Na época atendia entre 40 e 50 crianças em situação de risco, devido à ausência de famílias, má nutrição e/ou educação.

A missão da Fundação centra-se na interação com a criança e seus familiares para que possam coletivamente reverter situações de vulnerabilidade social e educacional. O objetivo é trabalhar para uma infância decente, segura e feliz, abordando os seguintes temas: direitos da Criança e do Adolescente, importância do trabalho, valores éticos, treinamento, auto-suficiência, familiaridade, respeito, amor ao próximo e meio Ambiente.

As atividades oferecidas pela Fundação incluem oficinas de vários temas educativos, artesanato, apoio escolar, jogos, teatro, música, leitura, importância do meio ambiente, e atividades que funcionam como reforço escolar, dirigidas e acompanhadas pelos membros da

fundação (presidente, vice presidente, secretários) e jovens voluntários de todo o mundo.

O funcionamento se dá de terça a sexta-feira, deixando as segundas-feira para planejamento interno semanal. O dia na fundação inicia às 11h da manhã com a chegada dos voluntários para organizar o ambiente para chegada das crianças, às 11:30h. Ao meio dia e meio há o almoço coletivo, oferecido pela instituição todos os dias. Em seguida, às 13:30h, as crianças são divididas por faixa etária e guiadas para atividades com os responsáveis. As atividades realizam-se até as 16:30h, quando é oferecido um lanche e, posteriormente, às 17h, há a volta das crianças pra casa.

Segundo a diretora do local, as crianças são consideradas abandonadas tendo em vista que muitas não conhecem a mãe ou o pai, ou tiveram o pai preso ou morto em decorrência das drogas, ou tem a mãe ausente devido ao trabalho fora de casa como doméstica ou profissional do sexo, sendo criadas por outras figuras familiares ou amigos que já tem suas próprias famílias e que por isso muitas vezes não tem tempo ou condição para criar adequadamente a criança vulnerável. Por este motivo, a fundação realiza atividades educacionais, criativas, esportivas e tudo que possa auxiliar no desenvolvimento saudável das crianças que a frequenta.

Para que a intervenção fosse possível, inicialmente houve a apresentação do projeto à diretora da fundação, que autorizou a realização da proposta afirmando que é necessário fomentar nas crianças a visão sobre valores e sentido de suas vidas. De posse da autorização institucional, deu-se o reconhecimento do local e da rotina diária, estabelecendo a realização de três encontros semanais durante três semanas, com a duração de duas horas cada, buscando propiciar para as crianças um espaço de vivências em que emergisse aspectos da dimensão espiritual, possibilitando novos olhares acerca de si mesma e da realidade na qual estão inseridas, pautando-se nos princípios da Logoterapia e análise existencial. Assim, elaborou-se o seguinte cronograma:

PERÍODO	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA
Primeira semana	Reconhecimento do local e acompanhamento de atividades já existentes para coletar dados e propor atividades adequadas a realidade local
Segunda semana	Apresentação e entrosamento – roda de conversa Atividades ao ar livre em equipe - circuito Desenhos e pinturas individuais
Terceira semana	Apresentação do Brasil e cultura do Norte brasileiro Cultura e danças típicas da região Nordeste Artesanato – confecção de velas na região Sul brasileiro
Quarta semana	Apresentação da cultura do centro Oeste e Sudeste. Contação de história Fechamento: confecção de calendário 2016

Cada encontro teve a duração de duas horas e contou com diversos recursos materiais como papel, cola, tesoura, lápis de cor, hidrocor, giz de cera, recortes, jogo da memória, quebra-cabeças, materiais esportivos, materiais decorativos, velas, miçangas, elástico e material multimídia, com vídeos e músicas através de um computador e data-show.

Na primeira semana de observação, constatou-se que as meninas gostam de realizar atividades que envolvem histórias, como brincar de boneca e cuidar da casinha, e descobertas de outros lugares e culturas, ao perguntar constantemente aos voluntários como é o local de onde vieram. Os meninos, em contrapartida, interessam-se mais por atividades esportivas e de construção, seja na horta, seja em carpintaria. Ambos gostam de realizar atividade criativas, relacionadas ao desenho e pintura, bem como desenvolver atividades de culinária e dança.

A primeira semana de intervenção deu-se com três atividades planejadas: a apresentação das pessoas envolvidas e a duração das atividades por dia e por semana, bem como um momento inicial de entrosamento com uma roda de conversa acerca de temas familiares, encontro sobre a confiança e, por fim, um momento de pintura e desenho.

No primeiro encontro, o objetivo foi falar o nome e uma palavra que a pessoa considerasse boa e o porque. Reunidas em uma roda, sentadas na grama da parte externa da fundação, elas relataram as palavras: família, amor, união, confiança, amizade, explicando que era bom porque as fazia bem. Algumas relataram que gostariam de tudo isso na sua vida, mesmo que no momento não tivesse, ou que via nos outros essas coisas, pois em casa era difícil. Como este foi um momento inicial de entrosamento e o objetivo não era realizar uma escuta de grupo terapêutico, os dados foram apenas coletados e serviram para confirmar a situação e vulnerabilidade em que estas crianças se encontram.

O encontro seguinte contou com uma das palavras ditas por elas no primeiro encontro: confiança. O objetivo deste encontro foi realizar uma atividade em que precisavam trabalhar em equipe e assim perceber o que de fato significa confiança e como ela pode ser adquirida e fortificada. Utilizou-se materiais desportivos como cones e discos para simular obstáculos, bem como vendas para os olhos, e objetos diversos para o recolhimento no final de cada percurso.

Para isto, dividiu-se as meninas em duplas e realizou-se um circuito na parte externa da fundação, no campo de futebol. O primeiro momento consistia em atravessar o campo e deixar ou pegar objetos, fazendo um revezamento com a dupla. No segundo momento, esta travessia era dificultada por obstáculos no chão e uma venda nos olhos, de forma que uma das pessoas da dupla eram guiadas apenas pela voz da sua companheira, tendo que chegar ao outro lado do caminho.

A atividade rendeu, além de um grande momento de descontração e felicidade das crianças, um momento de discussão a respeito de saber ouvir e conduzir o outro de forma cofiante. Houve uma criança que quis desistir do caminho pois batia nos obstáculos e se mostrava muito estressada. O interessante neste momento foi perceber que todas as outras, e não só sua dupla, incentivaram a continuar e chegar no local, o que foi feito. A menina não desistiu e ao chegar no fim, retirou a

venda e comemorou indo de encontro as outras crianças. Houve um grande momento de abraços e sorrisos.

Aqui pode-se perceber que o homem está sujeito a relação “eu-tu”. Frankl (2011) vai mais além quando afirma que pra além disso há a qualidade essencial autotranscendente da existência que confere ao homem a qualidade de um ser que se move numa busca para além de si mesmo. O encontro com o outro nos faz perceber quem somos e nos impulsiona a transcender.

Sobre a autotranscendência, (MARTÍNEZ, 2014) afirma que mesmo que a criança possa ser direcionada a algo no período de seu desenvolvimento, seja pelos pais, familiares, cuidadores, professores e até mesmo pela cultura, ela tem a capacidade de se autodistanciar, transformando-se num ser que assume a responsabilidade de realizar valores e exercer a liberdade para tomar posições ante estes condicionamentos.

No terceiro encontro, deu-se um espaço para que as crianças pudessem expressar-se através da pintura. Utilizou-se um livro de desenhos inacabados que foi passado de mão em mão e elas podiam escolher o desenho que queriam preencher, bem como lápis de cor, giz de cera e hidrocor, além de algumas folhas ofício. O objetivo desta atividade foi manter a confiança com o grupo, no sentido de permitir a escolha de desenhos, bem como promover um espaço de manifestação do seu potencial criativo, através das cores e modos de pintura.

Interessante destacar que alguns meninos viram a atividade e quiseram se inserir, o que foi aberto no momento tendo em vista que não infringia nenhum aspecto da intervenção. De modo geral, pôde-se observar que as crianças sentiram-se a vontade com a atividade, e, mesmo após o término, perguntaram se podiam levar para casa mais desenhos para colorir. Neste momento constatou-se que o vínculo estava alicerçado e que o grupo estava coeso para as próximas intervenções.

Este modelo de intervenção logoterapeuta infantil é semidiretivo, como afirma (MARTÍNEZ, 2014), é inevitável não participar ou

deixar que a criança dirija o momento, e ainda assim ele também aprende a fazer isso com os outros, ou seja, é uma construção conjunta do espaço para que ambos se sintam a vontade na descoberta do caminho do sentido.

Devido ao interesse das crianças pela cultura brasileira, demonstrado pelas perguntas desde o primeiro momento de chegada, reconhecimento do local e entrosamento, decidiu-se realizar atividades que mostrassem um pouco do Brasil. Assim, as atividades da segunda semana foram planejadas desta forma: apresentação da cultura do norte do Brasil, seguido pela cultura do nordeste, e por fim, da cultura do sul brasileiro.

Para iniciar, foi necessário conhecer o Brasil em sua totalidade através de uma atividade de quebra-cabeça com todas as regiões do Brasil. Dessa forma, quando fosse falado nas intervenções sobre cada região, as crianças iriam entender melhor cada cultura. Assim, para o primeiro encontro sobre o Norte do Brasil, utilizou-se quebra-cabeças, fotografias, materiais como papel kraft, giz de cera, hidrocor, lápis de cor, fita adesiva, plumas, grampeador e pintura para face.

De início, pintou-se a face das crianças com cores verde e amarela e mostrou-se o mapa do Brasil em tamanho grande, confeccionado em papel kraft, e suas regiões através de fotografias de tamanho 10x15. Em seguida, entregou-se a cada criança um quebra-cabeça contendo o mesmo mapa em tamanho menor, e cinco gravuras representando cada uma uma região.

As crianças montaram seus quebra-cabeças e em seguida colaram as fotografias menores nos seus mapas, e as maiores no mapa grande exposto na parede da parte interna da fundação. Após este momento, destacou-se a região Norte e entregou-se fitas de papel kraft já cortadas, plumas e giz de cera para que confeccionassem seu próprio cocar, como os indígenas da região. Após este momento, cada uma colocou o seu cocar e foi apresentada a dança indígena, através de link multimídia, para que todos dançassem.

O objetivo desta atividade foi despertar e/ou desenvolver habilidades de criação, trabalho em equipe, fortalecer a motricidade e cognição, e despertar o sentido da cultura. Observou-se que as crianças ficaram muito concentradas nas explicações e desenvolveram muito bem o seu potencial criativo ao desenvolver sua própria peça. Notou-se que a atividade motora é deficiente em algumas das crianças, que algumas vezes não sabiam movimentar uma peça pois não sabia encontrar o local adequado. A falta de estímulo e conhecimento na escola e na família pode ser a causa destes fatores deficitários, necessitando de uma análise mais aguçada para corroborar tal tese.

No segundo encontro o foco foi a apresentação da cultura nordestina, com atividades de trabalho manual e danças típicas, objetivando os mesmos tópicos da atividade anterior. Para isto, foi necessário utilizar dos seguintes materiais: peneira de palha, fitas de cetim, elástico, miçangas, tesoura, fita adesiva, e material multimídia com o link da dança da peneira.

Iniciou-se com a apresentação de artesanato da região nordeste e doces típicos como a paçoca, e, em seguida, a confecção de pulseiras artesanais. Cada uma recebeu um elástico e alguns artigos de bijuteria e desenvolveram sua própria pulseira. Após este momento, mostrou-se a roda de palha utilizada para fazer a dança da peneira e pediu-se para analisar como ela estava no momento que foi entregue (vazia). Pediu-se que cada uma escolhesse uma fita colorida para preencher a roda de palha. Assim, a medida que iam construindo a peneira ia ficando “mais alegre”, como constatou uma criança.

Discutiu-se sobre a transformação da peneira, que saiu de um vazio para transformar-se em algo colorido e útil, como a dança da peneira que foi mostrada no momento posterior. Todas puderam dançar e mexer com a peneira, fazendo os movimentos das fitas girarem cada vez mais.

Diante dessa atividade ficou claro o que disse Frankl (2011) acerca do sentido único, que pode-se transformar o vazio ou o nada,

em algo que tenha sentido. O sentido aqui é o que projetamos nas coisas que são, em si, neutras. E, sob a luz dessa neutralidade, o real passa a ser uma tela na qual projetamos o que gostaríamos que fosse verdade, levando-os a enxergar o que é único para nós.

No próximo encontro apresentou-se a cultura do sul do Brasil, através de imagens coletadas na internet e o relato de um voluntário que viveu nesta região. Devido a se encontrar no período natalino, mostrou-se a decoração festiva que se encontra nas principais cidades do Sul, a exemplo de Gramado. Assim, a ideia era que as crianças pudessem confeccionar também suas próprias produções natalinas e levar para enfeitar sua residência, servindo também como um ponto de assunto com suas famílias.

O material utilizado para esta atividade foi: velas, artigos para decoração como fitas, glitter, cola, papel recortado em formatos de estrela, coração, e afins, papelão para suporte, barbante. Passou-se para cada criança uma vela e os materiais para decoração encontravam-se dispostos na mesma para que usassem da maneira como achassem interessante.

Cada uma pôde confeccionar a vela de acordo com o que entendia sobre o Natal, o que foi mais um momento de discutir sobre o sentido que este momento traz para nossa vida e resgatar um pouco mais sobre a vida das crianças. Muitas relataram que passam esta época com suas famílias, algumas ganham roupa nova, outras disseram receber doações, mas todas relataram sentir falta de algum membro da família, seja por estar preso, ou porque faleceu ou abandonou o lar.

Ao finalizar os trabalhos e observar as criações, as meninas olhavam encantadas para o objeto e uma delas afirmou que aquela vela “levaria a luz para iluminar sua família neste dia”. O relato desta criança corrobora aquilo que Frankl fala a respeito de encontrar sentido diante do sofrimento.

“O que fizemos não pode ser desfeito. E isso pesa no que diz respeito à responsabilidade humana, por-

que, em face do caráter transitório da vida, o ser humano é responsável por fazer uso das oportunidades que lhe aparecem para atualizar suas potencialidades e realizar valores. (...) Em outras palavras, o homem é responsável pelo que fizer, por quem amar e por como sofrer. Uma vez que tenha realizado um valor, uma vez que tenha preenchido um sentido, ele o terá feito de uma vez por todas. (...) Só foi muito tempo depois que compreendi o sentido do sofrimento. Ele pode ter sentido se fizer você mudar para melhor.” (FRANKL, 2011).

O homem em sofrimento mostra-se capaz de se erguer sobre sua dor e tomar uma atitude significativa em relação a ela, movendo-se para além de si mesmo, o que acontece com as crianças quando vivenciam valores criativos, atitudinais e vivenciais.

Na última semana de intervenção o grupo encontrava-se cada vez mais aberto a troca de experiências e contribuía cada vez mais com as atividades propostas. Planejou-se então três encontros que trouxeram os seguintes pontos: apresentação da cultura do centro Oeste e Sudeste; contação de história; e o fechamento com confecção de um calendário para 2016.

Para a apresentação da cultura do centro oeste e sudeste, utilizou-se os seguintes materiais: jogo da memória, link multimídia, e bola. Com o jogo objetivou-se reforçar aspectos cognitivos. Com a bola, realizou-se atividade desportiva para demonstrar um pouco do futebol brasileiro. Além disso, através do link multimídia pode-se mostrar aspectos das regiões e fechar a discussão acerca das diferenças, mesmo estando num mesmo país.

Esta reflexão foi positiva principalmente por trazer à tona que cada ser humano é único e irrepetível, como preconiza Frankl ao falar de unicidade:

“o homem é único tanto em termos de essência como de existência. (...) Ninguém pode ser substituído, exatamente, em virtude desse caráter de unicidade da essência de cada homem. A vida de cada ser humano é absolutamente singular: ninguém pode repeti-la – ninguém pode viver a vida de ninguém, em virtude do caráter de unicidade da existência humana.” (FRANKL, 2011).

Sobre a técnica do jogo utilizada, justifica-se a escolha do recurso tendo em vista que é reconhecido na psicologia desde a década de 1920 com Melanie Klein, psicoterapeuta infantil que implantou e deu seguimento a técnica do jogo. Klein entendia que brincar faz parte da expressão e desenvolvimento da personalidade da criança, e, desde então, os brinquedos passaram a ser usados como instrumento do trabalho com crianças. Em seguida, Virginia Axline, psicóloga infantil que desenvolveu a Ludoterapia, traz jogos e brincadeiras como forma de auto-expressão, dando a oportunidade às crianças que as vivenciam de se libertarem de seus sentimentos e problemas por meio do brincar (ou) dos brinquedos (ARMOND, 2013).

Após realizarem a atividade do jogo da memória, que continha imagens da fauna brasileira, mais localizado na região centro-oeste, passou-se a região Sudeste, bastante conhecida pelos grandes clubes de futebol do país. Assim, para descontrair, realizou-se um breve momento de toque de bola entre as meninas, passando para o momento seguinte que foi a exibição de um vídeo com as belezas das regiões.

O segundo encontro da semana foi realizado por meio da contação de uma história chamada “O jovem e as estrelas do mar” (autor desconhecido *apud* Aquino, 2015). Em seguida realizou-se uma discussão acerca de dizer sim à vida apesar de tudo. Na situação em que as crianças se encontram, muitos são os motivos para não acreditar na vida, mas, muitas relatam que embora sintam falta de algumas coisas,

podem sorrir porque “tem amigos aqui (na fundação)”, ou encontraram “um lugar que podem ser elas mesmo, sem julgamentos e com a possibilidade de crescer”.

Frankl caracteriza o vazio existencial como a perda de sentido ou uma frustração de vontade de sentido, e afirma que cada vez mais pessoas estão queixando-se desse sentimento, inclusive crianças e jovens. Ele questiona até onde a educação reforça o vácuo existencial e contribui para uma falta de tensão e afirma que o papel da educação deve ir além de transmitir tradições e conhecimentos, refinando a capacidade humana de encontrar sentidos únicos e encorajando o desenvolvimento da capacidade individual de tomada de decisões autênticas e independentes (FRANKL, 2011).

No último encontro houve o fechamento das intervenções com uma atividade que propunha planejar um projeto de vida. Com o encerramento do ano, propôs-se a confecção de um calendário para o ano seguinte com o objetivo de projetar o que queriam para os próximos dias, meses e anos. Para este encontro, utilizou-se materiais artísticos como papéis coloridos, barbantes, tesoura, recortes, folhas de calendário, cola, glitter e artigos decorativos. Cada um foi livre para escolher a sua cor, seu formato de calendário e o título e desejo que colocaria para nomear a folha.

Nesta atividade pode-se explorar o que as crianças entendiam sobre meses, anos, dias de aniversários (delas e de pessoas próximas), datas comemorativas, percebendo como davam importância aos momentos vivenciados em casa, na escola e na vida, realizando uma sensibilização sobre finais de ano e projetos para os próximos sonhos.

Uma delas falou sobre seu sonho de crescer e sair de onde morava, para se tornar uma médica que ajudasse os outros ao seu redor. Algumas concordaram, acrescentando que ajudar é muito importante para o ser humano. Durante a confecção dos calendários, muitos comentários foram falados pelas meninas, como a vontade de ter festas de aniversário, a vontade de ter o pai presente, a vontade de passar de

ano e “se livrar desta vida” e também o amor pelos familiares. Segundo (MARTÍNEZ, 2014), o processo de maturação na ética na infância envolve um processo de autoconsciência que abra as possibilidades de elaboração da realidade de uma forma diferente, onde acreditam, descobrem e constroem os significados de sentido, ou seja, tudo que orienta os pensamentos, crenças, emoções, ações e decisões.

Todas as atividades descritas, desde o primeiro ao último encontro, totalizando nove intervenções, foram planejadas levando em consideração a realidade local das crianças e buscando estratégias para vivenciar valores, buscando a emergência do encontro consigo mesmas e com o outro. Mesmo em pouco tempo, no período de um mês de aplicação das atividades, pôde-se observar que houve mudança de atitude em relação ao tratamento com o próximo e consigo mesma, abertura para construção dos valores criativos, vivenciais e atitudinais.

Diante do exposto, pôde-se perceber que as crianças estão, desde o nascimento, em constante interação com os adultos, que devem incorporá-las as suas relações e culturas. No início, as respostas das crianças são dominadas por processos naturais. Seria então posteriormente, pela mediação dos adultos, que os processos psicológicos mais complexos tomam forma (BOCK, 2008).

Pode-se inferir que a criança que está passando pela fase de desenvolvimento carrega inúmeros questionamentos. A criança que encontra-se em situação de vulnerabilidade, então, seja pelo abandono, carência afetiva ou por sofrer maus tratos, tende a questionar muito mais o porquê de vivenciar determinadas situações, inclusive comparando-se a outras vidas que assistem pela televisão ou observam em outros lares quando tem a oportunidade.

Com percebeu Frankl, no auge de seus estudos e formulação da teoria logo terapêutica, o fenômeno do vazio existencial está cada vez mais frequente e inicia-se cada vez mais cedo. Para lidar com esse vazio, deve-se basear no conceito de valor de atitude, levando em consideração que o sentido nunca será dado, e sim vivenciado. (FRANKL, 2011).

A autoconsciência nas crianças permite diminuir as somatizações características de algumas etapas da vida (MARTÍNEZ, 2014), onde utilizam a enfermidade como meio de expressão emocional. A consciência de si possibilita o recurso do autodistanciamento que levará a autotranscendência, promovendo assim o sentido de vida daquele infante. Oferecer à criança um espaço em que sua expressividade possa ser liberada, e não condenada, é, certamente, um dos melhores caminhos para promoção da saúde emocional das crianças, conduzindo a descoberta de seu lugar no mundo, e, conseqüentemente do sentido de sua vida.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. A. A. de. **Sentido da vida e valores no contexto da educação: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl**: Thiago A. Avellar de Aquino. São Paulo: Paulinas, 2015.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**: Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. 14 Edição. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.

CULLYFORD, L. **A psicologia da espiritualidade: O estudo do equilíbrio entre mente e espírito**: Larry Cullyford [versão brasileira da editora] Primeira edição. São Paulo, SP: Ed. Fundamento Educacional Ltda, 2015.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. Editora Quadrante. São Paulo, SP. 2003.

O Togo é um dentre os tantos países que, como consequência do processo colonial, adotam o francês como língua oficial. Neste capítulo, discutiremos como um possível sistema literário togolês tem sido forjado e, especialmente, qual é o lugar da obra “La Fille de Nana-Benz”, da escritora Edwidge Edoth, dentro de um complexo contexto para a produção literária. Além de um breve panorama da historiografia literária togolesa, apresentaremos alguns temas para estudo e crítica da obra.

No Togo, apesar de a língua oficial ser o francês, as duas principais línguas são o *éwé* e o *kabyé*, nas quais também se produz literatura. Além disso, pelo menos outras cinquenta línguas locais são faladas, além do inglês e do alemão (AFRICAN UNION TOGO, 2019). As características de extensão e multiplicidade de etnias ilustram as palavras de Achille Mbembe (2018, p. 107-108): “No quadro da colonização, grupos que não reivindicavam nem as mesmas origens nem a mesma língua e menos ainda a mesma religião, foram levados a coabitar em entidades territoriais forjadas no ferro das conquistas”. Nesse sentido, a imposição das fronteiras também atua como violência linguística:

A questão da língua é crucial e sempre esteve no centro das grandes violências contra a África no século XX. Tudo começou cem anos atrás, em 1885, em

Berlim, no dia em que as potências capitalistas da Europa se sentaram à mesa e cortaram um continente em colônias sem se preocupar com os povos que moravam ali, com suas culturas ou com suas línguas¹². (THIONG'O, 2011, p. 19-20).

O Togo, ou República Togolesa, é um país situado no Golfo do Benin, fazendo divisa com o Benin a leste, com Gana a oeste e, ao norte, com Burkina Faso. O país recebeu o nome de um vilarejo da etnia *éwé* e significa nessa língua: *To*, “água”, e *Go*, “costa” (GIAN-SANTE, 2005, p. 55). O país é um dos menores do continente africano, conta com 7,6 milhões de habitantes espalhados em 56.785 km² área semelhante ao estado da Paraíba no Brasil. Historicamente, o que se conhece hoje como República Togolesa foi, até 1884,

uma zona intermediária entre os estados de Asante e Daomé, e seus vários grupos étnicos viviam em isolamento geral um do outro. Em 1884, tornou-se parte do protetorado alemão da Togolândia, que foi ocupado pelas forças britânicas e francesas em 1914. Em 1922, a Liga das Nações designou o leste da Togolândia à França e a parte ocidental à Grã-Bretanha. Em 1946, os governos britânico e francês colocaram os territórios sob tutela das Nações Unidas (ver Conselho de Tutela). Dez anos depois, a Togolândia Britânica foi incorporada na Costa do Ouro, e a Togolândia Francesa se tornou uma

república autônoma na União Francesa. O Togo conquistou a independência em 1960. A economia depende principalmente da agricultura, embora as extensas reservas de fosfato do país também sejam significativas³. (DESCHAMPS *et al.*, 2019).

A história colonial do Togo está fortemente ligada à história da escravização de pessoas e da deportação forçada iniciada no século XVI. De acordo com o *site* do Consulado Geral do Togo no Brasil (CONSULADO DO TOGO, 2019), desde o século XVIII os dinamarqueses estabeleceram um intenso tráfico de pessoas escravizadas na região. Cabe ainda lembrar que os navegadores portugueses tiveram forte presença, como destaca Simon Amegbleame (1987, p. 1):

Depois dos exploradores portugueses e dinamarqueses, os missionários alemães de Bremen já tinham cruzado a costa em meados do século XIX e criado escolas *éwés* em várias localidades no sul do Togo. Tendo se tornado uma colônia alemã, o país sofreu uma ruptura em 1918 e passa a estar sob a influência dos aliados britânicos e franceses. O lado francês conquistou a independência em 1960⁴.

1 Todas as traduções apresentadas neste capítulo foram realizadas pelos autores do presente trabalho.

2 “La question de la langue est cruciale et a toujours été au cœur des grandes violences faites à l’Afrique au XXe siècle. Tout a commencé il y a cent ans, en 1885, à Berlin, le jour où les puissances capitalistes d’Europe se sont assises à une table et ont découpé un continent en colonies sans se soucier des peuples qui y vivaient, de leurs cultures et de leurs langues”.

3 “[...] an intermediate zone between the states of Asante and Dahomey, and its various ethnic groups lived in general isolation from each other. In 1884 it became part of the Togoland German protectorate, which was occupied by British and French forces in 1914. In 1922 the League of Nations assigned eastern Togoland to France and the western portion to Britain. In 1946 the British and French governments placed the territories under United Nations trusteeship (see Trusteeship Council). Ten years later British Togoland was incorporated into the Gold Coast, and French Togoland became an autonomous republic within the French Union”.

4 “À la suite des explorateurs portugais et danois, les Missionnaires allemands de Brême avaient déjà sillonné la côte au milieu du XIXe siècle et avaient créé des écoles Ewe dans plusieurs localités du Sud Togo. Devenu une colonie allemande, le pays a subi un éclatement en 1918 et est passé sous l’influence des Alliés britanniques et français. La partie française a accédé à l’indépendance en 1960”.

Há ainda que ser mencionada a “volta” de pessoas que foram escravizadas no Brasil para a região. Em geral, os “brasileiros” atuaram fortemente no comércio. Os agudas, como ficaram conhecidos, já foram representados em romances da literatura brasileira, a exemplo de “Casa d’água” (1999), de Antonio Olinto, e possivelmente também em “Um defeito de cor” (2006), de Ana Maria Gonçalves, tendo em vista que a autora não nomeia o país para o qual a personagem Luiza Kehinde retorna. A respeito dos chamados “brasileiros” ou “retornados”, Bernard Müller (2016) explica:

São chamados de Agoudas, no Benin e no Togo, de Amaros, na Nigéria ou, ainda, de Tabon, em Gana, e que designam os descendentes de escravos originários do litoral do golfo do Benin que voltaram livres do Brasil. [...] De fato, sabe-se, sem muita precisão estatística que, entre 1793 e 1880, milhares de escravos libertos voltaram da América para a terra de seus pais e avós. Trata-se, sobretudo, dos retornados, escravos banidos do Brasil por terem participado das revoltas que movimentaram principalmente Salvador da Bahia em 1805, em 1822 e em 1835. (MÜLLER, 2016, p. 95-96).

Seguiu-se a imposição de trabalho escravo na região durante o protetorado da Alemanha, iniciado em 1884. A partir desse período, e após a derrota na primeira guerra, a Alemanha tenta provar que pode colonizar de maneira eficaz, tomando inclusive a literatura como ferramenta e buscando tornar o Togo sua colônia modelo, como explica János Riesz (1991):

A produção alemã e francesa no Togo entre as duas guerras, por exemplo, é determinada pela rivalidade entre os dois países: a Alemanha, que tinha perdido

não apenas suas colônias, mas que também foi repreendida no Tratado de Versalhes como sendo incapaz de colonizar e, assim, civilizar e, portanto, excluída da comunidade de nações civilizadas, buscou, através de uma literatura abundante entre as duas guerras, provar os benefícios de sua colonização e, mais particularmente, o que ela havia feito na *Musterkolonie*, a colônia modelo como era então chamado o Togo. De fato, foi nessa época, entre 1919 e 1945, que a maioria dos romances coloniais foi publicada no Togo, as Memórias de antigos administradores coloniais, médicos etc. (RIESZ, 1991, p. 12).⁵

Apesar das ações travestidas de boas intenções, sabemos que “o verdadeiro objetivo do colonialismo era controlar a riqueza: controlar o que as pessoas produziam, mas também como elas a produziam e distribuíam”⁶ (THIONG’O, 2011, p. 38). Após a Segunda Guerra Mundial, com a derrota da Alemanha, o país foi dividido entre Inglaterra e França. A porção concedida pela Organização das Nações Unidas (ONU) à Inglaterra foi incorporada à Gana, e a parte destinada à França veio a conhecer a independência apenas em 1960, apesar de ter mantido sempre relações estreitas com a metrópole.

De acordo com Issa Takassi (1987, p. 1), professor do Departamento de Letras Modernas da Universidade do Benin, localizada

5 “[...] la production allemande et française sur le Togo entre les deux guerres par exemple est déterminée par la rivalité entre les deux pays : l’Allemagne qui avait perdu non seulement ses colonies mais à laquelle on avait reproché dans l’annexe au Traité de Versailles d’être incapable de coloniser, donc de civiliser, et que l’on avait exclue ainsi de la communauté des nations civilisées, cherchait précisément, à travers une littérature abondante entre les deux guerres, à prouver les bienfaits de sa colonisation et plus particulièrement ce qu’elle avait fait dans la *Musterkolonie*, la colonie modèle comme on appelait alors le Togo. En fait, c’est à cette époque, entre 1919 et 1945, que furent publiés la plupart des romans coloniaux ayant pour cadre le Togo, les Mémoires d’anciens administrateurs coloniaux, de médecins, etc.”

6 “Le véritable objectif du colonialisme était de contrôler les richesses : contrôler ce que les gens produisaient, mais aussi la façon dont ils le produisaient et se le répartissaient”.

em Lomé, “apesar da sua vitalidade e de sua variedade, a literatura togolesa é ainda a ‘prima pobre’ das ‘literaturas nacionais africanas’”⁷ e foi “praticamente excluída das obras gerais de história literária, das antologias, dos manuais e dos catálogos, ela apenas sobrevive na ‘cultura’ graças a breves alusões esparsas”⁸. Apesar de tudo isso, como afirma Takassi (1987, p. 1), no prefácio da obra “La littérature togolaise”, “ela existe”⁹.

As relações entre o passado pré-colonial e as imposições da colonização entram em jogo na construção do campo literário daquele país. O crítico literário togolês Guy Kokou Missodey (2007), em um breve panorama da literatura togolesa, aponta que:

Uma das peculiaridades do Togo colonial é ter conhecido três administrações sucessivas: alemã (1884-1918), franco-inglesa (1914-1919) e francesa (1919-1960). Cada um dos poderes tutelares, em sua política de exploração do território colonial, contribuiu de uma maneira ou de outra para o surgimento da literatura togolesa, pelo menos em sua forma escrita¹⁰. (MISSODEY, 2007, p. 11).

Para Amegbleame (1987, p. 2), podem ser definidos três períodos distintos para essa literatura: o início (de 1929 a 1960), a primeira década de independência (1960 a 1970) e a “era dos universitários”

7 “Malgré sa vitalité et sa variété, la littérature togolaise est encore le ‘parent pauvre’ des ‘littératures nationales africaines’”.

8 “Pratiquement exclue des ouvrages généraux d’histoire littéraire, des anthologies, des manuels et des catalogues, elle ne survit dans la ‘culture’ que grâce à des brèves allusions éparses”.

9 “Et pourtant elle existe”.

10 “L’une des particularités du Togo colonial est d’avoir connu trois administrations successives: allemande (1884-1918), franco-anglaise (1914-1919) et française (1919-1960). Chacune des puissances tutélaires, dans sa politique d’exploitation du territoire colonial, a contribué d’une manière ou d’autre à l’émergence de la littérature togolaise, du moins dans sa forme écrite”.

(1971 a 1984), além de um período menos determinado, que ocorreu anteriormente: “Os anos de 1856 a 1929 foram marcados pela produção de livros escolares e religiosos, incluindo a tradução da Bíblia ou partes dela”¹¹. Com a primeira guerra e a diminuição das atividades, surgem as primeiras obras de ficção. Já haviam sido escritos poemas e contos, mas é a peça *Toko Atolia* (“A quinta língua”) que marca esse início, com F. Kwasi Fiawoo, autor que se inspirou na cultura e na literatura popular *éwé*. O livro foi traduzido para o inglês e o alemão.

A publicação de *L’Esclave*, por Félix Couchoro, em 1929, marca o início da literatura togolesa em língua francesa (APEDO-AMAH, 1987, p. 124). O autor atuou ativamente no movimento de descolonização, o que lhe trouxe problemas com a administração colonial. Couchoro publicava seus romances pela imprensa, especialmente no “Togo Press”, na forma de folhetins, o que lhe rendeu grande popularidade e permitia diálogo com seus leitores. Ainda que tenha participado ativamente dos movimentos que buscavam a independência (AMELA, 1987, p. 15), foi chamado de “o moralista cristão” (MIDIOHOUAN, 1986, p. 68), pois, em sua literatura, mostrava conservadorismo, como destaca Amegbleame (1987), ao tratar do romance *Amour de Féticheuse*:

[...] é um trabalho que elogia os valores morais e religiosos do povo africano e, especialmente, o progresso e a evolução de uma África, onde uma categoria de pessoas que vivem da credulidade do povo se opõem à sua emancipação. [...] uma obra romanesca em que o autor, enquanto condena alguns animistas, fazendo apologia ao cristianismo¹². (AMEGBLEAME, 1987, p. 5-6).

11 “Les années des 1856 à 1929 ont été marquées par la production d’ouvrages scolaires et religieux et notamment la traduction de la Bible ou de certaines parties”.

12 “[...] est une œuvre qui fait l’apologie des valeurs morales et religieuses des populations africaines et surtout du progrès et de l’évolution dans une Afrique où une catégorie de gens vivant de la crédulité des populations s’opposent à leur émancipation. [...] une œuvre romanesque où l’auteur tout en condamnant certains animistes fait l’apologie du Christianisme”.

Apesar de ser marcante no início da formação de um possível sistema literário togolês, “nos últimos anos, a produção literária *éwé* sofreu uma desaceleração acentuada, não por causa do esgotamento dos talentos, mas por causa das dificuldades vividas pelas editoras”¹³ (AMEGBLEAME, 1987, p. 2). Já a literatura *kabyé* não experimentou o mesmo sucesso que a *éwé* e, na ficção, caracteriza-se mais pelas coleções de contos.

O segundo período, de 1960 a 1970, é marcado por grandes mudanças no Togo, já que são os primeiros dez anos após a independência. Apesar de a população ter sido consultada em 27 de abril de 1958, por intermédio da ONU, a independência foi proclamada apenas em 1960. Nesse período, a respeito dos contextos históricos e literários, Amegbleame (1987) considera que:

Durante o período que antecedeu essa [a] proclamação e os dois anos que se seguiram, instalou-se uma espécie de euforia popular que, durante algum tempo, eclipsou a atividade literária. F. Couchoro, que a partir daí é caracterizado pela prolixidade, só voltará à vida em 1962 e continuará escrevendo a primeira década da independência. Dezesete de seus vinte e dois romances aparecerão durante esse período. [...] O sucesso de suas obras reside no fato de que elas traçam o cotidiano da vida togolesa e que seu estilo apresenta um sabor exótico¹⁴. (AMEGBLEAME, 1987, p. 7).

13 “La production littéraire ewe a connu ces dernières années un net ralentissement non du fait d’un tarissement des talents mais des difficultés qu’éprouvent les maisons d’édition”.

14 “Pendant la période qui a précédé cette proclamation et les deux ans qui ont suivi, il s’est installé comme une sorte d’euphorie populaire qui a durant quelque temps éclipsé l’activité littéraire. F. Couchoro qui se caractérise désormais par la prolixité ne refera surface qu’en 1962 et marquera encore de sa plume la première décennie de l’indépendance. Dix-sept de ses vingt-deux romans paraîtront pendant cette période. [...] Le succès de ses œuvres réside dans le fait qu’elles retracent le quotidien de la vie togolaise et que son style présente une saveur exotique”.

O terceiro período, de 1971 a 1984, é aquele em que os intelectuais togoleses demonstram interesse crescente pela literatura e há uma efervescência especialmente do teatro. Quanto ao romance, explica Amegbleame (1987), o gênero parece começar a se firmar devido ao número de títulos que surgem. É nesse terceiro período também que surgem alguns prêmios literários e editoras como a “Éditions Akpagnon”, criada pelo renomado escritor togolês Yve-Emmanuel Dogbé (GIANSANTE, 2005, p. 55) e que publicou a obra de E. Edoh. A “Éditions Akpagnon” estava instalada em Paris, mas “não parava de proclamar seu desejo de se colocar a serviço dos jovens escritores togoleses”¹⁵ [...] (AMEGBLEAME, 1987, p. 7).

Considerando seu estado até 1987, Amegbleame (1987) resume assim o cenário da literatura togolesa:

A literatura togolesa de língua francesa não conhece nem a abundância, nem a vitalidade daquela do país vizinho que é a República Popular do Benin. [...] Essa situação é explicada pelas influências políticas de que o país estava em jogo e que determinaram os primeiros intelectuais a se envolverem mais em uma ação política do que em uma atividade literária. Além disso, a existência de uma produção em línguas nacionais não favoreceu o rápido desenvolvimento da escrita em idiomas estrangeiros¹⁶. (AMEGBLEAME, 1987, p.4).

15 “[...] ne cessent de proclamer leur désir de se mettre au service de jeunes écrivains Togolais”.

16 “La littérature togolaise de langue française ne connaît ni l’abondance, ni la vitalité de celle du pays voisin qu’est la République Populaires du Bénin. [...] Cette situation s’explique par les influences politiques dont le pays a été l’enjeu et qui ont déterminé les premiers intellectuels à s’engager plutôt dans une action politique que dans une activité littéraire. De plus l’existence d’une production de langue nationale n’a pas favorisé un développement rapide d’une écriture de langue étrangère”.

O romance *La fille de Nana-Benz* [*A filha de Nana-Benz*] foi finalizado em 1994, em Lomé, capital do Togo, e publicado pela primeira e única vez em 1996. De acordo com informações da própria edição, sua autora contava apenas 17 anos à época. Trata-se de um romance relativamente curto, são 111 páginas. Após as leituras iniciais, poderíamos dizer que é um texto juvenil, sem maior sofisticação em relação ao trabalho literário, mas que tem interessante linha narrativa e estilo descritivo um tanto naturalista. Soma-se à sua extensão o grande número de acontecimentos narrados, porém sem maior aprofundamento das questões relativas a cada um deles, assim como não podemos perceber um maior desenvolvimento dos caracteres de cada personagem.

A seguir, trataremos de alguns aspectos que consideramos importantes na análise e crítica do livro e que poderão também ser de grande valia no momento do ensino da literatura em língua francesa no contexto brasileiro: postura da narradora em relação aos leitores, práticas de comércio como mediadoras das relações sociais e percepção da espiritualidade na contemporaneidade togolesa.

“CHERS LECTEURS, COMPRENEZ-MOI!”: UM DIÁLOGO MEDIADO POR PRÁTICAS COMERCIAIS E RELIGIOSAS

La fille de Nana-Benz é o primeiro romance de Edwidge Eadorh, que nasceu em Lomé, em 1971. Por causa de uma doença misteriosa, ela não concluiu os estudos nem seguiu os estudos superiores. Nesse interregno, tornou-se secretária de edição nas “Edições Akpagnon”, pela qual publicou seu romance. Segundo Tchotcho Ékué e Yasmîn Issaka-Coubegat (2008, p. 64), ela adotou a escrita como terapia e, após a cura e a maternidade, passou a cuidar do filho e a preparar outras obras. Como secundarista, algumas escolhas estilísticas soam marcadas pela formação escolar, por modelos ou fórmulas de escrever,

o que se nota, por exemplo, na escolha pelo tempo verbal da língua francesa passado simples, como em busca de demonstrar rebuscamento. A autora cursava o ensino médio no Togo na época da publicação de seu livro (VIOLET, 2004). Apesar da simplicidade estilística, o livro consegue destaque pela importância do nascimento de um discurso feminino no Togo, como destaca o crítico togolês Komla Nubukpo (1998), ainda que possa ser encarado à primeira vista apenas como

um simples repertório de nomes de lugares onde Lomé, algumas de suas regiões, dos seus lugares públicos mais famosos e alguns outros pontos-chave, são tomados pela autora com milhares de significados pessoais e coletivos, locais e nacionais. Além das descrições miméticas do que dá alívio à cidade, o enredo do romance gira em torno dos problemas de saúde física e psicológica de Vidio, um jovem estudante de uma família rica (já que sua mãe é Nana-Benz, nome dado em Lomé às comerciantes muito prósperas que circulam de Mercedes Benz)¹⁷. (NU-
BUKPO, 1998, p. 479)

Essa tarefa fundadora de narrativa feita por mulheres é também ressaltada pela pesquisadora italiana Gabriella Giansante (2005):

O mérito da jovem autora de ter apoiado sua batalha em favor da mulher togolesa, ali no Togo, sem

¹⁷ “La fille de Nana-Benz est, à première vue, un simple répertoire de toponymes où Lomé, certains de ses quartiers, une de ses places publiques les plus connues et quelques autres points-clés, se trouvent chargés par l’auteur de mille significations personnelles et collectives, locales et nationales. Au-delà des descriptions mimétiques de ce qui donne du relief à la ville, la trame du roman s’articule autour des problèmes de santé physique et psychologique de Vidio, une jeune lycéenne issue d’une famille très aisée (puisque sa mère est une nana-Benz, nom donné à Lomé aux commerçantes très prospères qui circulent en Mercedes Benz)”.

controvérsia, sem, como dizem, forçar a mão, mas deixar o leitor, ou melhor, leitoras, a liberdade de sacar apenas as conclusões que, naturalmente, são edificantes, um prenúncio de uma desejada renovação e de independência intelectual e social¹⁸. (GIAN-SANTE, 2005, p. 58)

Se, por um lado, temos o romance *L'Esclave*, publicado em 1929, por Félix Couchoro, como um dos primeiros romances africanos em língua francesa (MISSODEY, 2007, p. 12), de fato *La fille de Nana-Benz* teria sido o terceiro romance escrito em francês por um africano (APEDO-AMAH, 1987, p. 124); portanto, a entrada das escritoras é bastante tardia. Ainda de acordo com Missodey (2007, p. 12), quanto às romancistas, entre 1929 e 1990, apenas Gad Ami, com *Étrange héritage* (1985) e Akoua Tchotcho Ékué, com *Le crime de la rue des notables* (1989), foram vozes que se fizeram ouvir. Para o autor, uma série de fatores estão na base da demora da entrada das mulheres na literatura africana como autoras, e isso não se trata de uma exclusividade togolesa:

A entrada tardia de mulheres na arena literária não é uma particularidade. Corresponde a uma estrutura sociocultural quase universal que não favorece (ou não favorecia?) o discurso das mulheres. E, de acordo com as análises do professor Adrien Hannou, foi necessário combinar certos fatores determinantes para que a mulher africana entrasse na literatura

18 “Il merito della giovane autrice di aver sostenuto la sua battaglia a favore della donna togolese, lì in Togo, senza polemiche, senza, come si dice, forzare la mano, ma lasciare con abilità al fruitore, alle fruitici meglio, la libertà di trarre da sole le conclusioni che, senza dubbio, risultano edificanti, foriere di un auspicato rinnovamento e di indipendenza intellettuale e sociale”.

como escritora: a Década das Mulheres das Nações Unidas, o Ano Internacional da Mulher Africana decretado pela OUA [Organização da Unidade Africana] em 1975, a fundação das Nouvelles Éditions Africaines por [Léopold Sédar] Senghor, o monopólio econômico das Nana-Benz do Togo¹⁹. (MISSODEY, 2007, p. 14).

Missodey (2007) considera que a entrada das mulheres na literatura togolesa foi ainda mais tardia que no restante do continente africano, com exceção da literatura infantil e da literatura juvenil. No entanto, o crítico togolês aponta que o Togo tem uma das precursoras da literatura africana em língua estrangeira, Marthe Aféwélé Kwami:

De resto, cabe especificar que a primeira mulher de letras africanas foi togolesa. O nome dela era Marthe Aféwélé Kwami, e sua autobiografia, em alemão, foi publicada em 1938 por Westermann, um missionário alemão e professor de linguística africana na Universidade de Berlim. Este livro, cuja tradução em francês leva o título “Autobiographies d’Africains”, reúne os textos de quatro autores togoleses de várias origens sociais, e a crítica universitária hoje o considera como parte dos “textos fundadores da literatura togolesa”²⁰. (MISSODEY, 2007, p. 14)

19 “L’entrée tardive des femmes dans l’arène littéraire n’est pas une particularité. Elle correspond à une structure socio-culturelle quasi-universelle qui ne favorise pas (ou ne favorisait pas ?) la prise de parole par la femme. Et, selon les analyses du Professeur Adrien Hannou, il a fallu la conjugaison de certains facteurs déterminants pour que la femme africaine fasse son entrée en littérature en tant qu’écrivain : la décennie de la femme proclamée par l’ONU, l’année internationale de la femme africaine décrétée par l’OUA en 1975, la fondation des Nouvelles Éditions Africaines par Senghor, le monopole économique des Nana Benz du Togo”.

20 “Au demeurant, c’est quand même le lieu de préciser que la première femme de lettres africaine fut une Togolaise. Elle s’appelait Marthe Aféwélé Kwami et son autobiographie,

É necessário acrescentar ainda que as mulheres constituem a maioria dos analfabetos em África, além de sofrerem os efeitos do patriarcado, de forma que a menor representatividade na literatura e na crítica apenas reflete questões da sociedade em si, como explana Nubukpo (1999), da Universidade de Lomé:

No Togo, como em outras partes da África, as mulheres constituem a maior parte do contingente de iletrados. No contexto de uma modernidade invasiva, apenas as instruídas podem analisar apropriadamente a experiência de todas as mulheres e mostrar orientações relevantes a seguir para seu futuro crescimento coletivo. Ainda é necessário que essas privilegiadas permaneçam atentas às suas irmãs da base²¹. (NUBUKPO (1999, p. 223).

Enquanto os escritores africanos de países de colonização francesa faziam exaltação da África pré-colonial, mítica e paradisíaca, além de contestação e denúncia do poder colonial, para Missodey (2007, p. 15), os togolezes como Félix Couchoro e David Ananou “cultivaram mais o mimetismo, seduzidos pela cultura colonial, em nome de quem se insurgiam contra as práticas culturais tradicionais africanas”, e talvez tenha sido a falta de engajamento que excluiu seus textos das primeiras antologias de literatura africana. Dessa forma, o país,

en allemand, fut publiée en 1938 par Westermann, missionnaire allemand, professeur de linguistique africaine à l'Université de Berlin. Ce livre, dont la traduction française porte le titre *Autobiographies d'Africains*, réunit les textes de quatre auteurs togolais d'origines sociales diverses et la critique universitaire le considère aujourd'hui comme faisant partie des « textes fondateurs de la littérature togolaises »”.

21 “Au Togo, comme partout ailleurs en Afrique, les femmes constituent le gros du contingent des illettrés. Dans le contexte d'une modernité envahissante seules celles qui sont instruites peuvent valablement analyser rationnellement l'expérience de l'ensemble des femmes et montrer des directions pertinentes à suivre pour leur future croissance collective. Encore faut-il que ces privilégiées restent à l'écoute de leurs sœurs de la base”.

sua vida sociocultural e, em especial, a literatura são o reflexo desse processo de formação, como explicam os teóricos a seguir:

Esta literatura, de quase um século, é escrita em *éwé*, inglês e francês. Resultado de uma excepcional mistura cultural, é também uma ilustração concentrada de todos os problemas relacionados à natureza, função e especificidade da literatura africana²². (AMELA, 1987, p. 11)

O Togo guardou profundamente a marca dessa evolução histórica, e a vida cultural é afetada, especialmente a produção literária. De fato, o que hoje se chama literatura togoleza é a circulação de textos das línguas nacionais e da língua francesa²³. (AMEGBLEAME, 1987, p. 1)

Ainda a respeito de uma possível falta de engajamento, complementa Amela (1987):

É verdade que a literatura togoleza em francês se desenvolveu ignorando as ideologias da negritude: o problema do desenraizamento é estranho a ela. Literatura de autodidatas, professores e pessoas marginalizadas que não tiveram nenhum papel político importante em nossa história e que passaram a maior parte de sua existência no Golfo do Benin,

22 “Cette littérature, vieille de près d'un siècle, est écrite en Éwé, Anglais et Français. Résultat d'un brassage culturel exceptionnel, elle est également une illustration concentrée de tous les problèmes afférents à la nature, la fonction et à la spécificité de la littérature africaine”.

23 “Le Togo a profondément gardé la marque de cette évolution historique et la vie culturelle s'en ressent, notamment la production littéraire. En effet ce qu'on appelle littérature togolaise aujourd'hui, c'est la circulation de textes à la fois de langues nationales et de la langue française”.

essa produção fica fora do discurso normativo sustentada pelos teóricos da identidade cultural²⁴. (AMELA, 1987, p. 11).

A partir dos anos 1980, certos aparatos, como prêmios literários, festivais e ações de editores, favorecem o surgimento de uma nova geração de escritores togolenses, em especial, no gênero teatral (MISSODEY, 2007; TAKASSI, 1987). É importante ressaltar que, ainda que tenha ocorrido a independência, o país seguiu um regime ditatorial, com um mesmo presidente por cinquenta anos. No Togo, assim como em outros países de colonização francesa, não parece ainda haver um termo consensual para referir-se à literatura produzida em língua francesa:

O critério linguístico para a caracterização da literatura é expresso de três maneiras, cujas implicações e escopo ideológico devem ser especificados, embora reconhecendo que o uso às vezes indiferenciado de três designações que derivam dele (literatura africana de língua francesa, literatura africana francófona, literatura africana de expressão francesa) nem sempre vem de uma intencionalidade consciente²⁵. (MIDIOHOUAN, 1986, p. 19).

24 “C’est vrai que la littérature togolaise en français s’est développée en ignorant les idéologies de la négritude : la problématique du déracinement lui est étrangère. Littérature d’autodidactes, d’enseignants et de marginaux n’ayant joué aucun rôle politique majeur dans notre histoire, et qu’ont passé la plus grande partie de leur existence dans le Golfe du Bénin, cette production s’inscrit en dehors du discours normatif tenu par les théoriciens de l’identité culturelle”.

25 “[...] en ce qui concerne les pays africains où la création se fait en français, le critère linguistique de caractérisation de la littérature s’exprime de trois manières dont il convient de préciser les implications et la portée idéologique tout en reconnaissant que l’usage parfois indifférencié des trois désignations qui en découlent (littérature africaine de langue française, littérature africaine francophone, littérature africaine d’expression française) ne relève pas toujours d’une intentionnalité consciente.

Segue-se a esse período uma renovação da literatura togolesa, dentro ainda de uma série de restrições, porém significando um novo período de sua história literária:

A escrita romanesca renovada é enriquecida por novas publicações que se distinguem por sua originalidade: parece que cada novo romance togolês inaugura uma nova apropriação da narrativa, que impõe, cada vez mais, uma leitura plural por sua natureza às vezes confusa para o leitor desinformado. Mas o romance togolês mostra um grande domínio da linguagem e das teorias romanescas de escritores que passaram de “escrever uma aventura” para a “aventura de escrever”²⁶. (MISSODEY, 2007, p. 15).

É nesse contexto que surge o romance *La fille de Nana-Benz*: é uma tomada da palavra pela autoria feminina no Togo da década de 1990, frente a uma hegemonia de discursos masculinos. Em uma sociedade machista, em que o papel destinado às mulheres acaba agindo como um “freio” artístico, tivemos no Togo a edição, em 1986, de *Étrange héritage*, romance escrito por Gad Ami e esgotado depois do encerramento das atividades da editora *Nouvelles Éditions Africaines du Togo* (ALEM, 2017). É Nubukpo (1998) quem vai notar e destacar esse aspecto:

La fille de Nana-Benz é um romance escrito em primeira pessoa e é um momento chave em que uma

26 L’écriture romanesque renouvelée s’enrichit de nouvelles parutions qui se distinguent par leur originalité : on a l’impression que chaque nouveau roman togolais inaugure une nouvelle appropriation du récit, ce qui impose de plus en plus une lecture plurielle par leur nature parfois déroutante pour le lecteur non averti. Mais le roman togolais témoigne d’une grande maîtrise de la langue et des théories romanesques par les écrivains qui sont passés de l’écriture d’une aventure à l’aventure d’une écriture.

voz feminina, anunciando a irrupção das Togolesas no campo literário togolês até agora dominado por homens, exige que usemos um novo olhar para o próprio contexto das realidades transfiguradas pela imaginação criativa. A série de “moi” e “je” que encontramos nas primeiras linhas do romance fortalece a ideia de que uma nova leitura dessas realidades está ocorrendo. Agora, o indivíduo que lê atrai o solo social, onde ele próprio planta uma boa parte da substância psico-intelectual que lhe permite identificar categorias de valores e interesses nos quais apoiará para fazer seu sentido e diga a verdade dele. Visto deste ângulo, Edwidge Edoth fala pelas Togolesas²⁷. (NUBUKPO, 1998, p. 480).

Na primeira parte do romance, as vozes da autora e da narradora se entrelaçam. As palavras parecem ser da própria autora e carregam em seu tom um choque entre a pessoa que escreve e o leitor que espera encontrar. Suas palavras soam como advertências ao leitor moderno que pertence, sobretudo, a um “universo tecnicista, materialista, racionalista”²⁸ (EDORH, 1996, p. 7). É possível correlacionar a idade e o estilo de vida da jovem retratada no romance com aquele de sua autora. O nome da família dos personagens principais é Redoh, um anagrama do nome da autora (Edoth), assim como é possível também ouvir

27 “*La fille de nana-Benz* est un roman écrit à la première personne et qui constitue un moment-clé où une voix féminine, annonçant l’irruption des Togolaises dans le champ littéraire togolais jusqu’ici dominé par les hommes, nous oblige à porter un nouveau regard sur le contexte même des réalités que transfigure l’imagination créatrice. La série de “moi” et de “je” que nous rencontrons dès les premières lignes du roman nous renforce dans l’idée qu’une nouvelle lecture desdites réalités est en train de s’opérer. Or, l’individu qui lit tire du terreau social où il est lui-même planté une bonne partie de la substance psycho-intellectuelle qui lui permet de dégager des catégories de valeurs et d’intérêts sur lesquelles il s’appuiera pour fabriquer son sens et dire sa vérité. Vu sous cet angle, Edwidge Edoth parle pour les Togolaises.

28 “[...] univers technisé, matérialiste, rationaliste”.

algo de sonoridade do prenome da personagem Vidio em Edwidge, prenome da autora. Nubukpo (1998, p. 479), ao analisar a obra de Edoth, a considera de caráter autobiográfico, também pelas palavras da narradora, porém sem verificação dos fatos da vida da autora. Esse trabalho publicado em uma obra comemorativa dos cem anos da capital de Togo é a análise mais completa que encontramos sobre esse romance. Giansante (2005, p. 56) também aponta um caráter autobiográfico na obra.

Já nas primeiras páginas do romance, sua autora manifesta pelo menos duas vezes o desejo de, pela realização da narrativa, compreender o mundo. Primeiramente, encontramos “simplesmente, um desejo, de dizer no que se transformou minha vida, de ver, de compreender o homem, de me conhecer também”²⁹ (EDORH, 1996, p. 7) e, posteriormente, “das profundezas do abismo, eu grito e me interrogo sobre a natureza do ser humano, além do seu envelope, dessa aparência. Sim! Homem, quem é você?”³⁰ (EDORH, 1996, p. 7). Tal pensamento faz pensar na importância da literatura como forma de ler e entender o mundo, portanto, uma forma de conhecimento e saber que se opõe à hierarquização dos conhecimentos que rege a atualidade, na qual o saber dito científico se sobrepõe a todos os demais. Aliás, a autora também manifesta essa preocupação, revelando um desejo, mais ou menos consciente, de “descolonização do saber e produção de um conhecimento” (CARDOSO, 2014, p. 965).

Na conclusão desse *prólogo*, será anunciado aquele que parece ser o tema principal do romance, o mundo espiritual:

Além do meu ser, se abre um mundo, eterno, o mundo das profundezas, dos primeiros anos da hu-

29 “Tout simplement, une envie de dire ce qu’est devenue ma vie, de voir, de comprendre l’homme, de me connaître aussi”.

30 Des profondeurs de l’abîme, je crie et je m’interroge sur la nature de l’être humain, au-delà de son enveloppe, cette apparence... Oui ! Homme, qui es-tu ?”.

manidade, na hora em que os mortos e vivos comungam, os espíritos habitam as coisas, e os seres. Não é o mundo do invisível, bem o contrário! Esse mundo existe, ele é o nosso, ele está em nós; mas, por incredulidade, por acaso também, ele está longe de vocês, ou então, vocês se tornaram simplesmente cegos³¹. (EDORH, 1996, p. 8)

Desde seu título, o romance, que se propõe a tratar do mundo do invisível, imaterial e dos tempos iniciais da humanidade, coloca em primeiro plano relações sempre mediadas pelo dinheiro, pelo comércio. Por exemplo, na vida de Dadavi, uma Nana-Benz, não apenas no trabalho, mas até em seus momentos fora do mercado, seus hábitos giram em torno do negócio, ir ao banco realizar transações, reunir-se com as demais Nanas-Benz ou buscar mercadorias no porto ou aeroporto. Ao longo do texto, percebemos que a vida cotidiana é marcada pelo comércio, na forma apresentada pela colonização.

No trecho a seguir, a beleza da construção imagética dá indícios interessantes sobre a obra e seu contexto: “Fomos a tal ponto cobertas de fregueses, Nadou, minha mãe e eu, que não tive mais o direito de fazer minha caminhada na orla do mar, do lado do antigo cais carcomido pelo sal e pelo tempo, vestígio de um passado muito recente”³² (EDORH, 1996, p. 14). Inicialmente, apresenta-se uma coletividade feminina composta pela narradora, sua mãe e uma funcionária de sua loja no mercado, que estão assoberbadas de trabalho, justamente como sinal

31 “Par-delà de mon être, s’ouvre un monde, éternel, le monde des profondeurs, des premiers âges de l’humanité, à l’heure où les morts et les vivants communiaient, les esprits habitaient les choses et les êtres. Ce n’est pas le monde de l’invisible, bien au contraire ! Ce monde existe, il est le nôtre, il est en nous ; mais, par incrédulité, par chance aussi, il est loin de vous, ou alors, vous êtes devenus tout simplement aveugles”.

32 “Nous avons été submergées, Nadou, ma mère et moi, de clients, à telle enseigne que je n’eus plus droit à ma promenade au bord de la mer, du côté de l’ancien wharf mangé par le sel et le temps, vestige d’un passé très récent”.

de sucesso nos negócios. A narradora perde sua liberdade de caminhar pela orla do mar, pois precisa trabalhar junto com sua mãe. Além disso, o cais novo, mas já corroído, pode ser lido como uma metáfora do que chegou pelo mar ali, esse passado recente, porém desgastado, uma ruína nova produzida pelo avanço do capital. Se é verdade que “as romancistas africanas tenham feito de temas como casamento, restrições sociais e familiares, maternidade, prostituição, esterilidade, libertação das mulheres [...] seus assuntos favoritos e que alimentaram seus escritos³³ (TÊKO-AGBO, 1999, p. 120), também é preciso ver que não apenas utilizaram esses temas, mas também os aprofundaram e acrescentaram a eles outros temas, como é caso de Edorh, que se vale, por exemplo, da metalinguagem literária e do diálogo com o leitor.

Na própria construção da palavra Nana-Benz, juntamente com Nana, encontramos o termo “Benz”, que faz referência à marca alemã de automóveis. De acordo com os relatos, essas mulheres de negócios costumavam possuir um automóvel desse tipo devido ao alto poder aquisitivo. Na história do Togo, elas se relacionaram com os governos de diversas formas, desde próximas, alugando ou cedendo seus automóveis para a recepção de autoridades, até protestando contra ele e promovendo greves importantes (NANA BENZ, 2012). De acordo com Comi Toulabor (2012), as Nana-Benz constituem uma categoria especial entre os comerciantes togoleses, pois são componentes de uma classe média naquele país. Elas representam uma burguesia que enriqueceu com o comércio de tecidos estampados, os “pagnes” (MARGUERAT, 1993, p. 138). Para Missodey (2007, p. 15), a emergência das Nana-Benz pode ser considerada um dos fatores que promoveram o desenvolvimento da literatura de autoria feminina no Togo.

33 “Nul ne contestera que les romancières africaines aient fait des thèmes du mariage, des contraintes sociales et familiales, de la maternité, de la prostitution, de la stérilité, de la libération de la femme, de la corruption, de la pauvreté paysanne, etc., des sujets de prédilection qui ont alimenté leurs écritures”.

Os efeitos da mundialização podem ser lidos no texto de Edorh. Em vez de tecidos locais, temos a presença de vendedores libaneses ou paquistaneses que substituem a indústria local. A miséria também é retratada na forma dos “milégos”, como são conhecidos os jovens que praticam pequenos roubos (MARGUERAT, 1993, p. 151). Do contato com os colonizadores europeus, restam relações recentes, mas já corroídas, a exemplo da bela e melancólica imagem do cais que Vidio avista ao passear pela borda do mar. O próprio edifício em que mais tarde encontrarão a pitonisa será também descrito como “belo edifício branco, assemelhava-se às vilas de estilo colonial alinhadas na Rua da Marina”³⁴ (EDORH, 1996, p. 21).

Um último aspecto a abordar neste texto seria a presença do mundo espiritual, é um tema oportuno a ser estudado na obra, pois “a religião é um aspecto de superestrutura da sociedade que é determinado em última instância pelo grau de controle e compreensão do mundo material” (RODNEY, 1975, p. 53). Em outras palavras, a religião é uma forma de perceber determinada sociedade, seus hábitos e maneiras de pensar, “uma dimensão privilegiada para o entendimento das diversas maneiras de viver, sentir e pensar a vida entre os diferentes povos e sociedades” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 20). A crítica apresentada pela narradora de *La fille de Nana-Benz* ao seu possível incrédulo leitor está traduzida na reflexão de Antônio Bispo dos Santos (2015), apresentada a seguir:

O povo eurocristão monoteísta, por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de, ao

³⁴ “Jolie bâtisse de couleur blanche, elle ressemblait aux villas de style colonial alignées rue de la Marina”.

tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos. (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 38-39).

No Togo, apesar do crescimento das religiões cristãs e muçulmanas, permanecem fortes as religiões animistas e o vodu. As expressões religiosas ligadas à ancestralidade local permeiam as práticas sociais do povo togolês. Tais religiões pregam a existência de, além de um ser superior, divindades mais próximas da humanidade, que fariam uma ligação entre o Supremo e os humanos encarnados. Assim, os altares familiares e feitiçeiros locais ainda possuem grande importância cultural e criam formas de proteção pessoal e da saúde das pessoas que os procuram, como acontece no romance em estudo.

Para Atafëi Pewissi (2009, p. 48-49), a religiosidade surge como um primeiro aspecto quanto à gestão do tradicional e do cultural na atual geração de autores togoleses. Segundo o pesquisador, essa gestão do tradicional é apresentada em articulação com o real:

O vodu sendo uma divindade, a feitiçaria uma crença compartilhada em sociedades tradicionais e má sorte uma obsessão permanente para muitas pessoas, alusões a esses valores são uma reminiscência da África tradicional como uma fonte que continua a saciar a sede de neoafricanos, apesar do efeito destrutivo da colonização na cultura africana nascida das relações interculturais³⁵. (PEWISSI, 2009, p. 48-49).

³⁵ “Le vodu étant une divinité, la sorcellerie une croyance partagée dans les sociétés traditionnelles et le mauvais sort une hantise permanente chez beaucoup de personnes, des

No romance, um trecho que chama a atenção é aquele em que, em busca de uma resolução para a má sorte anunciada, a personagem é conduzida a um “charlatan” (EDORH, 1996, p. 29). Apesar do sentido pejorativo da palavra, inclusive em português, Giansante (2005, p. 57) esclarece que o termo não guarda sentido negativo em francês africano, designando apenas aquele que tem poderes de adivinhação, de cura. A análise de Pewissi (2009) é precisa a esse respeito, ao considerar que, em *La fille de Nana-Benz*, de Edorh,

esta sobrevivência se manifesta através do uso de crenças em divindades como o vodu, a expressão da necessidade de fazer sacrifícios para fins de proteção divina e o convite de exorcistas à beira do leito de Vidio, a personagem principal, para salvá-la da morte. O tradicional é reconhecido nessas práticas³⁶. (PEWISSI, 2009, p. 49).

A atmosfera do mercado é comparada a um templo religioso com sentimentos e desejos em contradição: “Tudo isso, por vezes, deixava a atmosfera sufocante, mesmo para além da catedral engolfada por tantos apetites luxuriosos³⁷”. Em um segundo trecho, mais uma vez, a questão religiosa se aproxima do ambiente fervoroso do mercado: “Às vezes, tudo isso era como uma multidão participando de uma festa

allusions faites à ces valeurs rappellent l’Afrique traditionnelle comme une source qui continue d’étancher la soif des néo-Africains malgré l’effet destructeur de la colonisation sur la culture africaine née des rapports interculturels”.

36 “Chez Edwidge Edorh, cette survivance se manifeste à travers l’usage des croyances en des divinités comme le vodu, l’expression de la nécessité de faire des sacrifices à des fins de protection divine et l’invitation des exorcistes au chevet de Vidio, le personnage principal, pour le sauver de la mort. Le traditionnel se reconnaît dans ces pratiques”.

37 “Tout cela rendait parfois suffocante l’atmosphère, même au-delà de la cathédrale engloutie par tant d’appétits lubriques”.

religiosa, em um grande *sabbat*, aos pés de uma enorme divindade³⁸ (EDORH, 1996, p. 10). Segue-se no romance, especialmente no capítulo intitulado “Minha via crucis”, uma série de rituais religiosos. Normalmente, são descritos como estranhos, assustadores ou dolorosos, e quase sempre há alguma forma de pagamento por eles. De certa maneira, nos parecem um tanto estigmatizados, porém cabe ainda uma análise mais demorada dessa categoria na representação do aspecto transcendental na obra. No entanto, considerando-se a história literária togolesa, as afirmações mostram mais uma filiação aos produtos literários do país que um simples preconceito. Amela (1987, p. 13) explica que a literatura *éwé*, até pela sua forma de surgimento, sempre esteve impregnada de imagens bíblicas e veiculava frequentemente uma moral. Para o pesquisador, a literatura em língua francesa se aproxima de um produto de ideologias reacionárias e assimilacionistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto que estudamos neste capítulo apresenta riqueza de outros extratos que mostram como a vida das personagens está fortemente mediada pelo dinheiro e, por extensão, pelos resultados das empresas colonizadoras das nações europeias, em uma relação mais ou menos conflituosa com as experiências anteriores à colonização, aqui representadas pelas práticas religiosas e por crenças. As referências ao mercado, ao porto já enferrujado, às relações comerciais e mesmo a valores em dinheiro vão aparecer com frequência no romance. Muitas vezes, o surgimento das referências ao dinheiro está permeado pelas insurgências do sobrenatural, dos presságios e das divindades, elementos

38 “Parfois, tout ceci ressemblait à une foule qui prenait part à une fête religieuse, à un grand sabbat, au pied d’une énorme divinité, car ces gens se sentaient pris d’une fiévreuse hystérie collective, dont les clameurs jusqu’à nous montaient, puis se perdaient dans le ciel, chargées, de tous les espoirs et de toutes les abominations”.

característicos das religiões locais. Pela proposição da autora, leríamos uma história sobre o mundo do invisível, no entanto, a narrativa está fortemente calcada no que há de mais mundano, que é o dinheiro. É nessa relação complexa que vemos o despontar da habilidade de narrar dessa jovem autora togolosa.

O romance “La Fille de Nana-Benz”, em um primeiro momento, pode parecer apenas um relato fantasioso de uma adolescente secundarista que alia romance a toques de mistério do mundo espiritual. No entanto, ao ser analisado levando em consideração seu contexto de produção, no âmbito de uma complexa estrutura, mostra-se como um exemplar único da literatura de autoria feminina africana que aborda e apresenta ao leitor atento uma série de elementos representativos da vida social no Togo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AFRICAN UNION TOGO. **Le Togo**. 2019. Disponível em: <http://www.african-union-togo2015.com/fr/togo/about>. Acesso em: 12 out. 2019.

ALEM, K. **Remarques à propos de la littérature féminine togolaise**. 11 fev. 2017. Disponível em: <http://kangnialem.togocultures.com/remarques-a-propos-de-la-litterature-feminine-togolaise3>. Acesso em: 12 out. 2019.

AMEGBLEAME, S. A. Approche générale et historique. *In*: LES PROFESSEURS DU DÉPARTEMENT DE LETTRES MODERNES. **La littérature togolaise**. Lomé: Université du Bénin, 1987. v. 1. p. 01-10.

AMELA, Y. E. A. Une littérature togolaise? Contribution au débat sur la littérature nationale. *In*: LES PROFESSEURS DU DÉPAR-

TEMENT DE LETTRES MODERNES. **La littérature togolaise**. Lomé: Université du Bénin, 1987. v. 1. p. 11-17.

APEDO-AMAH, A. T. Le roman. *In*: LES PROFESSEURS DU DÉPARTEMENT DE LETTRES MODERNE. **La littérature togolaise**. Lomé: Université du Bénin, 1987. v. 2. p. 124-141.

BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. 16. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579>. Acesso em: 12 out. 2019.

CONSULADO DO TOGO. **História do Togo**. 2019. Disponível em: http://www.consuladotogo.org.br/pagina_html_portuguesa/hist%C3%B3ria.html. Acesso em: 12 out. 2019.

DESCHAMPS, H. J. *et al.* Togo. **Encyclopaedia Britannica [online]**, 2019. Disponível em: <https://www.britannica.com/place/Togo>. Acesso em: 12 out. 2019.

EDORH, E. **La fille de Nana-Benz**. 1. ed. Lomé: Éditions Akpagnon, 1996.

ÉKUÉ, T. C.; ISSAKA-COUBEGEAT, Y. **Acteurs du livre au Togo: avec un panorama de la littérature togolaise**. Lomé: Graines de Pensées, 2008.

GIANSANTE, G. La fille de Nana-Benz di Edwidge Edoth. **Bérénice**, L'Aquila, n. 33, p. 54-59, mar. 2005.

MARGUERAT, Y. **Dynamique urbaine, jeunesse et histoire au Togo**. Lomé: Presses de l'Université du Bénin, 1993.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. 2. ed. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1, 2018.

MIDIOHOUAN, G. O. **L'idéologie dans la littérature négro-africaine d'expression française**. Paris: L'Harmattan, 1986.

MISSODEY, G. K. Panorama de la littérature togolaise. *In*: ÉKUÉ, T. C.; ISSAKA-COUBAGEAT, Y. **Acteurs du livre au Togo: avec un panorama de la littérature togolaise**. Lomé: Graines de Pensées, 2007. p. 11-21.

MÜLLER, B. Do trabalho etnográfico à dramaturgia: uma pesquisa teatral sobre os afro-brasileiros do Togo, atualmente. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 94-109, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbep/v6n1/pt_2237-2660-rbep-6-01-00094.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

NANA-Benz. Direção: Thomas Böltken. Produção: Stefan Schneider. [S.L.]: Schneiderfilm, 2012.

NUBUKPO, K. M. Lomé, espace psycho-littéraire. *In*: GAYIBOR, N. L.; MARGUERAT, Y.; NYASSOGBO, K. **Le centenaire de Lomé, capitale du Togo (1897-1997)**. Lomé: Presses de l'Université du Bénin, 1998. p. 471-484.

NUBUKPO, K. M. Vers une critique littéraire au féminin: les

cas du Togo. *In*: TÊKO-AGBO, A.; AMEGBLEAME, S. A. **Les femmes dans le processus littéraire au Togo**. Berlin: Peter Lang, 1999. p. 221-236.

ONU. **National accounts - Analysis of Main Aggregates**. 2018. Disponível em: <https://unstats.un.org/unsd/snaama/Index>. Acesso em: 12 out. 2019.

PEWISSI, A. Littérature togolaise et idéologie de la différence. **Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest**, Sylvains-lès-Moulins, n. 3, p. 47-59, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Afriqueouest3/pewessi.pdf>. Acesso: 12 out. 2019.

RIESZ, J. La notion de champ littéraire appliquée à la littérature togolaise. *In*: RIESZ, J.; RICARD, A. **Le champ littéraire togolais**. Bayreuth: Eckhard Breiting, 1991. p. 11-20.

RODNEY, W. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Tradução de Edgar Valles. Lisboa: Seara Nova, 1975.

TAKASSI, I. Préface. *In*: LES PROFESSEURS DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES. **La littérature togolaise**. Lomé: Université du Bénin, 1987. v. 1. p. I.

TÊKO-AGBO, A. Le roman féminin togolais: le discours et l'état. *In*: TÊKO-AGBO, A.; AMEGBLEAME, S. A. **Les femmes dans le processus littéraire au Togo**. Berlin: Peter Lang, 1999. p. 107-127.

THIONG'O, N. W. **Décoloniser l'esprit**. Tradução de Sylvain Prudhomme. Paris: La Fabrique, 2011.

TOULABOR, C. Les Nana-Benz de Lomé. Mutations d'une bour-

geoisie compradore, entre heur et décadence. **Afrique Contemporaine**, Paris, v. 4, n. 244, p. 69-80, 2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2012-4-page-69.htm#>. Acesso em: 12 out. 2019.

VIOLET, J. M. **Edwidge EDORH**. 2004. Disponível em: <https://aflit.arts.uwa.edu.au/EdorhEdwidge.html>. Acesso em: 2 mar. 2018.

05

SOBRE TRADUÇÃO E LITERATURA E AS FORMAÇÕES EM LETRAS

LUCIANE LEIPNITZ
DANIELA M. SEGABINAZI

INTRODUÇÃO

Em tempos de internacionalização, de crescimento exponencial de ferramentas e tecnologias e, conseqüentemente, do acesso à informação e à integração proporcionada por essas novas mídias, é preciso que as formações acadêmicas sejam pensadas como complementares e estejam em crescente interseção, proporcionando a graduandas/os a crescente autonomia nas decisões sobre sua carreira acadêmica, de modo que percebam a função de suas formações e, ainda antes disto, que compreendam a lógica na organização dos currículos dos cursos de graduação e na grade de disciplinas ofertadas, ao mesmo tempo em que se sintam responsáveis por suas escolhas e pelo caminho acadêmico que irão trilhar na Universidade.

Diferentemente de formações estanques e compartimentadas, devemos, como docentes, pesquisadoras/es e orientadoras/es, proporcionar a estas/es graduandas/os uma formação universal em conformidade com o que se espera de instituições de ensino superior, sob a orientação de leis e diretrizes curriculares em nível nacional, mas respeitando o espaço e a realidade particular nos quais nos inserimos.

Mas, para alcançarmos essa integração continuada, se faz necessário que busquemos o estreitar de laços entre formadoras/es acadêmicas/os e o objetivo comum da oferta de currículos não pensados de forma

isolada em espaços acadêmicos compartimentados, mas discutidos e compartilhados em momentos de formação e reflexão entre os pares das mais diversas áreas do conhecimento. Assim, quando nos reunimos na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em setembro de 2019 para a IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens, apresentamos as formações atuais em Tradução e em Letras Português na UFPB e buscamos compactuar com a necessidade dessa complementariedade na academia.

Para falarmos sobre esse futuro complementar, precisamos antes referir de onde viemos, quais os caminhos trilhados para o ajuste das estruturas curriculares de nossos cursos a esses novos tempos e a renovadas exigências de formação e demandas do mercado profissional, para então definirmos aonde queremos chegar.

AS FORMAÇÕES EM TRADUÇÃO NO BRASIL

Sabemos que, no Brasil, as formações em Tradução surgem nos cursos de Letras, mais especificamente nos bacharelados em Letras. De forma ampla teríamos: as licenciaturas objetivam a formação de professoras/es em línguas materna e/ou estrangeiras; os bacharelados objetivam capacitar futuras/os pesquisadoras/es e tradutoras/es das e nas línguas estrangeiras.

Essas formações em Letras – licenciaturas e bacharelados, há não muito tempo, compartilhavam um tronco comum em seus currículos, para, a partir da metade do curso, oferecerem disciplinas específicas. Nas licenciaturas, essas disciplinas se concentravam, de modo geral, em didáticas, práticas de ensino em línguas estrangeiras e/ou materna, morfologia, sintaxe e semântica das diferentes línguas e, mais especificamente, do par de línguas de formação da/o graduanda/o. Nos bacharelados, essa especificidade compreendia um maior número de disciplinas de língua estrangeira, de prática de tradução e versão

na e para a língua estrangeira, além de disciplinas para capacitar a/o futura/o pesquisador/a e/ou tradutor/a ao uso de ferramentas de apoio à atividade tradutória e à pesquisa sobre tradução.

As modificações nos bacharelados em Letras acompanharam o desenvolvimento das reflexões na área de Estudos da Tradução, que, em nível internacional, já são referidas desde a década de 1950 e, no Brasil, começam a se consolidar como tal na década de 1980 (GUERINI; TORRES; COSTA, 2013; SILVA; ESQUEDA; LIPARINI CAMPOS, 2017). Vasconcellos (2013 apud SILVA; ESQUEDA; LIPARINI CAMPOS, 2017) refere-se a este período como o “momento histórico identitário” da área em nosso país, resultado de fóruns de discussão sobre tradução e do I Encontro Nacional de Tradutores (*EnTrad*), realizado no Rio de Janeiro em 1975 (SILVA; ESQUEDA; LIPARINI CAMPOS, 2017). A partir da realização do IV *EnTrad* em São Paulo em 1990, tem-se a consolidação institucional da área por meio da fundação, em 1992, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT). A partir de 1998, paralelamente ao VII *EnTrad*, realiza-se o I Encontro Internacional de Tradução na Universidade de São Paulo (USP). Os eventos, atualmente em suas 13^a e 8^a edições, foram realizados na UFPB em 2019.

Na esteira dessa caminhada identitária, há registros de Estudos da Tradução em cursos de graduação em Letras já nos anos 1960 na Universidade Federal do Ceará¹ (UFC) (FREITAS; ROMÃO; SILVA, 2013, p.85-99) e, no ano de 1973, pode-se citar a criação do curso de Tradutor e Intérprete² do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)³ (BEVILACQUA; REUILLARD,

1 Curso de Letras da UFC. Disponível em <<http://www.cursodeletras.ufc.br/>> Acesso em 14 de abril de 2020.

2 O curso é criado com dupla habilitação – tradução e interpretação –, mas, já “em 1991, a formação em interpretação deixou de ser oferecida devido a dificuldades sobretudo operacionais” (BEVILACQUA; REUILLARD, 2013, p.121).

3 Instituto de Letras da UFRGS. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/letras/>> Acesso em 14 de abril de 2020.

2017, p.121-134), como dois exemplos da Tradução em cursos de Letras no Brasil⁴.

A legitimidade dos Estudos da Tradução como campo de estudo e a institucionalização como área de concentração ou linha de pesquisa em programas de pós-graduação se dá, porém, somente a partir dos anos 2000 (RODRIGUES, 2013 apud SILVA; ESQUEDA; LIPARINI CAMPOS, 2017), com a criação do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu*, em 2004, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (TORRES, 2015 apud SILVA; ESQUEDA; LIPARINI CAMPOS, 2017). Considerado como uma “virada institucional” nos Estudos da Tradução no Brasil, este momento é acompanhado pela criação do Bacharelado Acadêmico em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2001 e, mais tarde, de outros dois bacharelados em Tradução – da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁵ (2009.2) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)⁶ (2010).

O BACHARELADO EM TRADUÇÃO DA UFPB

A Resolução CONSEPE 33/2009 (BRASIL, 2009) criou o Bacharelado em Tradução da UFPB como parte do Programa de

⁴ Como as próprias autoras referem “O currículo inicial do curso era bastante semelhante ao do Curso de Licenciatura em Letras, distinguindo-se deste basicamente pelas disciplinas de prática de tradução e versão e pelos estágios de tradução” (BEVILACQUA; REUILLARD, 2013, p.121). Também na UFRGS, após anos de discussões e análises a partir de depoimentos de docentes e discentes do Instituto de Letras, e de alterações e reformas curriculares anteriores (1986, 1995), foi implantado em 2012 um novo currículo, que visou “uma formação mais ampla” do que a oferecida pelos currículos anteriores, por meio do equilíbrio entre teoria e prática, do desenvolvimento das diferentes competências necessárias ao profissional tradutor e do ajuste às demandas do mercado de trabalho (BEVILACQUA; REUILLARD, 2013, p.125).

⁵ Bacharelado em Tradução da UFPB. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/>> Acesso em 16 de abril de 2020.

⁶ Bacharelado em Tradução da UFU. Disponível em <<http://www.ileel.ufu.br/traducao/>> Acesso em 16 de abril de 2020.

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI). Até o ano de 2014, o Bacharelado fez parte do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), compartilhando disciplinas de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês e inglês), consideradas de tronco comum, com os cursos de Letras Licenciatura da UFPB.

De acordo com o Projeto Pedagógico (PPC) inicial do Bacharelado em Tradução (2009), graduandas/os deveriam optar pela formação em duas línguas estrangeiras. Para a primeira opção de língua estrangeira deveriam integralizar 480 créditos, para a segunda, 240 créditos. As disciplinas de línguas estrangeiras eram ministradas por docentes do Bacharelado em Tradução e das licenciaturas em Letras da UFPB, oferecidas a graduandas/os das duas formações. A carga horária total do PPC de 2009 correspondia a 2.640 horas, sendo 1.800 horas de conteúdos básicos profissionais e 840 horas de conteúdos complementares, num total de 176 créditos a serem integralizados em um mínimo de 07 (sete) e um máximo de 11 (onze) períodos letivos.

Observações em sala de aula, resultados acadêmicos, índices de retenção, bem como a aplicação de questionário pela Comissão de Avaliação do Curso, revelaram pontos que mereciam atenção na organização e na oferta curricular do Bacharelado em Tradução. A partir dos resultados dessas avaliações, houve alterações com relação à forma de ingresso e com a participação do curso no sistema ENEM-SISU. Com a criação do Departamento de Mediações Interculturais (DMI)⁷ em 2014, o Bacharelado em Tradução (CTrad) passa a fazer parte do novo departamento.

Na esteira de todas as modificações ocorridas entre 2010 e 2015, institui-se, através da Resolução CONSEPE 40/2016 (BRASIL, 2016), novo Projeto Pedagógico do Bacharelado em Tradução da UFPB. Elaborado de acordo com a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da

⁷ Departamento de Mediações Interculturais (DMI) da UFPB. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/dmi/>>. Acesso em 23 de abril de 2020.

Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as resoluções CNE/CP Nº 1 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), CNE Nº 02 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (BRASIL, 2012) e CONSEPE/UFPB 16/2015 sobre Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB (BRASIL, 2015), o novo PPC considerou discussões contemporâneas sobre formação de tradutoras/es e desenvolvimento da competência tradutória (PACTE, 2003).

A reformulação objetivou a adequação na formação das/os futuras/os profissionais tradutoras/es, observando um maior equilíbrio entre teoria e prática, com foco no desenvolvimento das subcompetências específicas da/o futura/o profissional tradutor/a, além de maior flexibilização de conteúdos⁸, de modo a conferir a/ao graduanda/o crescente autonomia na condução de sua trajetória acadêmica.

Atualmente a carga mínima total do Curso é de 2.400 horas, 1.200 horas de conteúdos básicos profissionais (780 horas de conteúdos específicos e 420 horas de estágio supervisionado) e 1.200 horas de conteúdos complementares (obrigatórios, optativos e flexíveis), num total de 160 créditos distribuídos em, no mínimo, 08 (oito) e, no máximo, 12 (doze) períodos letivos.

Para a elaboração desse novo PPC do Bacharelado em Tradução da UFPB tomou-se como apoio teórico-metodológico as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo PACTE da Universidade Autônoma de Barcelona e o seu Modelo Holístico de Competência Tradutória (PACTE 2003), o qual compreende 05 (cinco) subcompetências – bilíngue, extralinguística, instrumental, de conhecimentos em

8 A comparação da distribuição da carga horária de disciplinas e atividades do PPC de 2016 com relação ao PPC de 2009 mostra “pequena flexibilização por meio do aumento da carga horária relativa atribuída a disciplinas optativas e tópicos especiais (de 16% da carga horária total para 23%)” (ASSIS; LIPARINI; LEIPNITZ, 2018, p.311-312). Identificada como motivo de retenção no Curso, a formação em segunda língua estrangeira deixa de ser obrigatória no novo PPC.

tradução e estratégica –, além dos componentes psicofisiológicos. Essas subcompetências estão interconectadas e são monitoradas pela subcompetência estratégica, considerada central.

Segundo os estudos desenvolvidos pelas/os pesquisadoras/es do PACTE, as subcompetências bilíngue e extralinguística são partilhadas por sujeitos bilíngues e não são específicas da/o tradutor/a, apesar de fazerem parte da competência tradutória (HURTADO ALBIR, 2005). Subcompetências que caracterizam a competência tradutória e são específicas da/o tradutor/a, diferenciando-as/os de falantes bilíngues não tradutoras/es, são a subcompetência sobre conhecimentos em tradução, a subcompetência instrumental e a subcompetência estratégica.

Na organização e distribuição da carga horária das disciplinas e atividades obrigatórias e optativas do atual PPC de Tradução da UFPB (2016), buscou-se priorizar o desenvolvimento de cada uma das subcompetências postuladas pelo PACTE (2003). É preciso salientar, entretanto, que, “embora cada disciplina/atividade vise, predominantemente, ao desenvolvimento de uma das subcompetências [...], mais de uma das subcompetências é trabalhada na maior parte das disciplinas, de forma integrada e complementar⁹” (ASSIS; LIPARINI; LEIPNITZ, 2018, p.312).

Assim, na grade curricular de Tradução, a subcompetência bilíngue é abordada, principalmente, em disciplinas de línguas – estrangeiras e materna – e em disciplinas que contemplem aspectos textuais; a subcompetência extralinguística, em disciplinas como metodologia científica e aspectos culturais; a subcompetência instrumental, em disciplinas que enfocam fontes de consulta e tecnologias de auxílio à tradução; a subcompetência sobre conhecimentos em tradução, em disciplinas com foco em teorias e áreas de pesquisa nos Estudos da Tradução, incluindo-se aqui um extenso leque de disciplinas optativas, o que permite as, já referidas, flexibilização e autonomia na formação

9 A distribuição das disciplinas por subcompetências pode ser visualizada no quadro apresentado em Assis, Liparini e Leipnitz (2018, p.313-314).

acadêmica; a subcompetência estratégica é abordada em disciplinas e atividades de estágio supervisionado, que são consideradas os componentes curriculares responsáveis pela integração de todas as subcompetências, visto que nelas as/os graduandas/os podem “articular os conhecimentos adquiridos nos demais componentes curriculares ao realizar tarefas pré-definidas de tradução” (ASSIS; LIPARINI; LEIPNITZ, 2018, p.315). Considera-se, ainda, que os componentes psicofisiológicos não sejam abordados especificamente nas disciplinas/atividades do PPC, mas desenvolvidos em projetos de extensão e/ou pesquisa, na participação das/os graduandas/os em eventos e/ou cursos de formação da área, na frequência a disciplinas optativas de outras áreas do conhecimento e na participação na atividade de Estágio Supervisionado VII (ASSIS; LIPARINI; LEIPNITZ, 2018, p.315-316).

Assis, Liparini e Leipnitz (2018, p.316-317) apresentam, por meio de gráficos, a distribuição das subcompetências nos PPCs de 2009 e 2016. A partir dos dados apresentados pelos autores, é possível verificar uma redução da carga horária destinada ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue (de 49% em 2009 para 36% em 2016) e um incremento na carga horária destinada ao desenvolvimento das subcompetências estratégica (de 19% para 23%) e sobre conhecimentos em tradução (de 16% para 23%). O leve incremento das competências extralinguística e instrumental no novo PPC (1% cada uma) encontra justificativa na interrelação constante de conteúdos desenvolvidos na abordagem das subcompetências extralinguística e bilíngue (por exemplo, aspectos culturais nas diferentes línguas estrangeiras), bem como no fato de os conteúdos relacionados à subcompetência instrumental serem abordados também nas disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento da subcompetência estratégica, quando as/ graduandas/os utilizam ferramentas de apoio à tradução, por exemplo.

Com relação ao equilíbrio entre a teoria e a prática, um dos objetivos perseguidos pelo novo PPC em conformidade com novas leis e diretrizes curriculares nacionais, algumas disciplinas obrigatórias

foram transformadas em optativas e houve a alteração de ementas para que o conteúdo fosse aplicado à tradução e se adequasse às necessidades da profissão.

Quanto à flexibilização do currículo, de acordo também com diretrizes nacionais para a educação, houve a redução do número de disciplinas que exigem pré-requisitos, ampliou-se a oferta de optativas na área de tradução, além de ser facultada a graduandas/os a livre escolha de disciplinas optativas de outros cursos da UFPB.

A creditação dos conteúdos flexíveis do PPC de Tradução corresponde à participação das/os graduandas/os em projetos de ensino, pesquisa e extensão, na apresentação de trabalhos em eventos científicos, na participação em projetos de monitoria e/ou tutoria, dentre outros (BRASIL).

A redução no número total de horas do Curso e a extensão do prazo mínimo de integralização em mais um semestre (de 07 no PPC de 2009 para 08 no PPC de 2016) objetivou também a desoneração da carga horária semestral das/os graduandas/os, entendendo e respeitando o fato de que a quase maioria das/os estudantes universitárias/os brasileiras/os¹⁰ exerce algum tipo de atividade remunerada no contraturno de suas graduações.

A COMPLEMENTARIEDADE DAS/NAS FORMAÇÕES

Essa breve apresentação da trajetória dos Estudos de Tradução no Brasil e de sua institucionalização, a partir da criação de cursos

10 Dados divulgados na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES de 2018 demonstram que, em 2010, 43,7% do total de estudantes das instituições de ensino superior (IFES) pertenciam a famílias das classes C, D e E, o que implicaria, muito provavelmente, que trabalhem além de frequentarem as graduações. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>> Acesso em 17 de abril de 2020.

de graduação, que inicialmente compartilhavam disciplinas com as formações em Letras e, de forma gradual, buscaram seus espaços individuais de atuação, pela reformulação e adequação de seus currículos, conduz a uma reflexão mais ampla sobre a complementariedade das formações acadêmicas na atualidade.

Os estudos nos mostram que há competências que distinguem profissionais da área de Letras de profissionais da área de Tradução (HURTADO ALBIR, 2005). As pesquisas desenvolvidas pelo PACTE (2003) apresentaram os perfis de professoras/es de línguas estrangeiras e de tradutoras/es profissionais, mostrando que compartilham conhecimentos e competências, mas que a formação em Tradução deveria priorizar o desenvolvimento de habilidades distintas. Trata-se aqui da função de cada profissional a ser formado em ambientes de graduação. Se a formação acadêmica é para professor/a, que conhecimentos preciso desenvolver como prioridade? E, na formação de um/a profissional tradutor/a, o que deveria ser priorizado na graduação?

O domínio de uma ou mais línguas estrangeiras corresponde a apenas um passo inicial na formação da/o profissional tradutor/a. Dominar a língua materna em geral não faz parte da percepção das/os ingressantes em cursos de formação de tradutores. Profissionais tradutoras/es precisam conhecer e dominar ferramentas de apoio à tradução, conhecer a realidade de sua futura profissão, as demandas do mercado, a questão da patronagem, de quem solicita e/ou exige o quê, para quê, como, e quem serão as/os leitoras/es do texto traduzido, em que situação se encontram, que conhecimentos compartilham ou não, o que se pode ou não se pode afirmar na sociedade linguística receptora. Tradutoras/es profissionais precisam saber negociar, divulgar o seu trabalho, estabelecer preço para os seus serviços, lidar com prazos e diferentes níveis de dificuldades dos textos de partida. Precisam saber se posicionar, discutir, defender pontos de vista, decidir por sua visibilidade ou invisibilidade no texto a ser produzido. Mas, além disso, precisam de experiência, de conhecimento de macro e microestruturas textuais nas diferentes

áreas do conhecimento, e, na carência deste conhecimento, saber onde encontrar informações e soluções para os problemas tradutórios.

Mas, e a/o professor/a, de que conhecimentos e ferramentas precisa para o ensino-aprendizagem a partir de diferentes ambientes e com diferentes aprendizes, vindos de realidades também tão distintas em um país continental?

Na sequência, a partir da apresentação da trajetória dos cursos de Letras na adequação de suas estruturas curriculares para a formação de professoras/es de literatura, buscamos definir as prioridades dessa formação, sem desconsiderar a interdisciplinaridade para a construção de uma educação ajustada às demandas sociais, econômicas e culturais brasileiras.

O CURSO DE LETRAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LITERATURA

Os cursos de Letras, no Brasil, têm uma história muito recente e pouco documentada. Em estudo sobre os cursos de Letras, no projeto Memória de Letras, a professora Marisa Lajolo ressen-te-se da “absoluta carência de documentação” para que a comunidade acadêmica possa avaliar e analisar o presente desses cursos. Contudo, é possível encontrarmos algumas referências e pesquisas que investigam a Graduação em Letras no Brasil e temas afins, entre elas obras sobre o ensino de literatura que podem ser consideradas pioneiras para esse estudo. Os livros a que nos referimos são: *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977), de Osman Lins e *O ensino de literatura* (1966) de Nelly Novaes Coelho, mesmo que ambos não problematizem, especificamente, o ensino da literatura e os cursos de Letras via a pesquisa acadêmica.

No âmbito da pesquisa acadêmica, foram precursoras Marisa Lajolo ao escrever sua dissertação de mestrado em 1975 sobre “Teoria

literária moderna e ensino de literatura no curso secundário”, Maria Thereza Fraga Rocco ao escrever a tese sobre a problemática do ensino de literatura, em 1981, publicada em livro intitulado *Literatura/ensino: uma problemática*; e Lígia Chiappini Leite, ao realizar sua pesquisa em 1983, também publicada em livro sob o título *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*.

De acordo com as pesquisas, os cursos de Letras, no Brasil, tem início apenas na década de 30 do século XX. Foram inicialmente inseridos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Os primeiros cursos surgiram em São Paulo (FFCL-USP, 1934), Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal - UDF, 1935) e Minas Gerais (Universidade de Minas Gerais - UMG, 1940) e tinham em comum a configuração bipartida, em que era necessário mais um ano de disciplinas pedagógicas, fora do curso de Letras, para tornar-se professor/a (Licença Magistral).

Conforme Marisa Lajolo (2020), os primeiros currículos de Letras, entre 1935 e 1939, que concediam a Licenciatura Magistral em Línguas Novi-latinas não incluíam nenhuma literatura, apenas no último ano ofereciam uma disciplina chamada Literatura Geral. Somente em 1939, os currículos incluíram um ano de Literatura Portuguesa e Brasileira (compondo uma mesma disciplina), mantendo em seus programas três anos de Literatura Francesa, Italiana e Espanhola. Ainda, segundo a pesquisa da autora, foi só em 1946 que a literatura brasileira conseguiu gozar de autonomia frente à literatura portuguesa. Foi um movimento liderado por professoras/es na FFCL da USP que conseguiu, a partir de um currículo opcional, dar espaço maior à literatura brasileira, agora com dois anos de curso, enquanto as demais continuavam dispendo de três anos.

O descaso com a literatura nacional é atribuído por Marisa Lajolo ao modelo que foi implantado pelas Universidades, na maioria cópia da educação francesa, mantendo o mesmo modo de transplante cultural e educacional do século XIX, copiando currículos que em nada se

assemelhavam e atendiam à situação brasileira. No caso da literatura, obviamente o prestígio era dado à leitura e ao estudo dos clássicos Greco-romanos e, conseqüentemente, às literaturas neolatinas, daí a forte presença de autoras/es francesas/es, italianas/os, espanholas e espanhóis. Desse modo, até 1962, predominaram estes formatos de curso de literatura brasileira na graduação em Letras. Neste ano foi realizada a primeira proposta de um currículo mínimo para os cursos pelo Conselho Nacional de Educação, a partir do Parecer nº 283 de Valnir Chagas.

A novidade apresentada foi a inclusão de disciplinas pedagógicas, resolvendo, em parte, a separação da formação docente; porém, em virtude da necessidade de legislação especial, isso só aconteceu sete anos depois, com a Resolução nº 9 de 1969. Esse formato de curso ficou conhecido como três mais um, ou seja, as disciplinas específicas e depois, para conferir o grau de docência, mais um ano de pedagógicas, só que agora dentro do próprio currículo de Letras.

Também, como solução para a formação docente, criou-se o estágio supervisionado, preferencialmente realizado em escolas, porém com muitos entraves, os quais até hoje permanecem. De modo geral, os componentes pedagógicos, normalmente delegados às/ aos professoras/es da área de educação, sempre foram alvo de controvérsias entre os departamentos, ora por terem orientações conflitantes com a formação e a filosofia do curso e do corpo docente em que estão alocados, ora por reproduzirem o mesmo programa em todas as graduações, sem adequação às especificidades de cada área. Isso ocorre com a literatura, a qual sempre foi pautada por programas de história literária e, posteriormente, por teoria e crítica literária, sem a menor correlação com a didática e as metodologias de ensino do componente.

O parecer previa também em seu artigo primeiro a obrigatoriedade do ensino de Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, consolidando o ensino dessas duas disciplinas. Além disso, deixava à escolha dos programas mais três matérias; no que concerne ao campo

literário, podia-se selecionar Cultura brasileira, Teoria da literatura, Literatura latina e Literatura Grega.

A introdução da teoria nos cursos de Letras intensificou os estudos da literatura sob o aspecto científico, dando vazão para a análise de obras que não fossem mais somente a partir da historiografia. Os ensaios de Antonio Candido, reunidos no livro *Literatura e sociedade* (1965), acentuaram esse novo paradigma dos estudos literários nas Universidades Brasileiras, embora a história da literatura ainda permaneça como ponto de referência para o ensino de literatura nos cursos de Letras.

Os programas de literatura brasileira nos currículos de Letras desmembraram-se em várias disciplinas, a partir da periodização e dos estilos de época, e selecionaram obras do cânone literário brasileiro que representassem cada período literário. Reforçaram as bibliografias destes programas as obras surgidas, ainda, na década de 40 e 50, de Afrânio Coutinho, Antonio Candido, Otto Maria Carpeaux e Nelson Werneck Sodré. Os teóricos citados traçam percursos diferentes em suas obras, decorrentes da opção de correntes teóricas. Nesse momento, estava em efervescência o *New Criticism*, seguido por Afrânio Coutinho, e, ainda, com muita expressão, leituras marxistas, visivelmente discutidas nas obras de Antonio Candido. Até hoje essas tradições estão muito presentes no estudo da literatura em meio acadêmico, mesmo que focadas por outros teóricos como Alfredo Bosi, Davi Arrigucci Jr. e Haroldo de Campos.

Um estudo dos programas e planos de curso do campo literário, como ementas, conteúdos e bibliografias, com certeza nos mostram a presença marcante destas teorias para estudo das obras, assim como a permanência dos clássicos e a consonância com a historiografia literária dos autores citados. Regina Zilberman afirma que até hoje, “apesar de grandes modificações nos paradigmas científicos, as Faculdades de Letras não chegaram a propriamente alterar seu programa de estudo das literaturas vernáculas (2005, p. 234)”. Logo, constatamos

que a literatura brasileira e portuguesa passa em definitivo como ponto central dos cursos de graduação a partir do currículo mínimo, apresentado em 1962, aprofundando os estudos historiográficos e incluindo a teoria literária.

Cabe ressaltar que, durante a vigência do currículo mínimo para as licenciaturas, surgiram os estudos culturais e a literatura infantil como aspectos importantes para os currículos de Letras. Algumas universidades foram incorporando estas discussões em seus programas e a partir disso também passaram a debater o aspecto da leitura literária e o leitor, refletindo, principalmente sobre a crise de leitura na escola básica. Destarte, a expansão de cursos de Letras na década de 70 e as próprias exigências das mudanças ocorridas nesse período, como o forte impacto da indústria cultural, motivaram uma diversidade de currículos. De acordo com Marisa Lajolo (2020), isso ocasionou uma disparidade muito grande entre os cursos de Letras do país, que já eram centenas nessa época.

Esse currículo vigorou até 1996 quando a Lei 9.394 instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação brasileira, a qual aboliu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para as licenciaturas, orientando agora os projetos político-pedagógicos dos cursos a partir de diretrizes curriculares. O curso de Letras e demais licenciatura passaram a ser regido pelo Parecer 492, aprovado em 03 de abril de 2001, em consonância com a Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, a qual instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras/es da Educação Básica, em nível superior. Além disso, há outras orientações relacionadas na LDB/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) que serviram à proposição desses novos currículos. De certo modo, esta reforma atendeu e regulou algumas proposições que já vinham sendo realizadas em cursos superiores de Licenciaturas e no âmbito da educação de forma geral, mas também buscou sanar problemas apontados durante décadas no Brasil.

Apesar das inúmeras críticas, lacunas e ambiguidades dos documentos, eles representaram um significativo avanço para graves problemas que sempre estiveram presentes na formação docente, principalmente, decorrentes da separação entre componentes pedagógicos e específicos dos cursos de licenciatura. Além disso, excluíram a obrigatoriedade de um currículo mínimo, citando disciplinas obrigatórias, e flexibilizaram a organização de projetos curriculares.

Então, retomando a consonância com a LDB/96, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras/es apresentaram pontos centrais sobre a associação entre teoria e prática como fundamentos da formação. A prática, obrigatoriamente, devia estar presente desde o início do curso, englobando disciplinas pedagógicas ou não e articuladas com as demais disciplinas do curso, não podendo ser confundida com estágio, mas “[...] desenvolvida com ênfase em procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, (...) e podendo ser enriquecida com tecnologias da informação” (CNE/CP 1, 2002, art.13).

A resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002 também regulamentou a carga horária dos cursos de licenciatura, garantindo o espaço da prática e dos estágios nos cursos com a previsão legal de 400 horas de práticas de ensino e mais 400 horas de estágio curricular supervisionado. Esta oficialização do caráter docente e pedagógico dos cursos, similarmente a outras, gerou muitos julgamentos e dúvidas no corpo docente das licenciaturas, mas, sobretudo, deixou explícita a necessidade de resolver os impasses dessa ordem, há muito tempo questionada, particularmente, a fragmentação curricular com excessiva carga de conteúdos teóricos sem vinculação com situações práticas de ensino, além da “[...] a insuficiência de leituras críticas e reflexivas, à falta de diálogo genuíno entre professores, entre alunos, entre professores e alunos (...) requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 20). Diante disso, a reforma

curricular procurou sanar a “antiga querela” entre o campo pedagógico e o campo específico das/os profissionais de Letras.

Além disso, as diretrizes do Curso de Letras delinearão o perfil da/o formanda/o, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, a estruturação do curso e forma de avaliação; todos apresentados em estrita coerência com a LDB/96 que prevê flexibilidade de currículos e autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) e também em consonância com os parâmetros e diretrizes curriculares do ensino médio.

Nesse sentido, ao propor a elaboração de currículos flexíveis, o documento considerou a autonomia da/o discente para que, após a formação inicial, possa sozinha/o ou com seus pares, usar a ação-reflexão-ação sobre sua prática, constituindo seu próprio saber docente, pois a imensa maioria nem sempre continua sua formação em cursos de pós-graduação, o que necessariamente não o retira do círculo da pesquisa, afinal sua prática e experiência são suficientes para que haja a reflexão e transformação nas composições teóricas do seu fazer. Dessa forma, entendemos que a prioridade pedagógica está centrada nas competências e habilidades que o curso deve desenvolver para a formação da/o docente, que pode, inclusive, ser promovida pelas disciplinas específicas.

Outro ponto do texto é o perfil da/o graduanda/o, que além do que já destacamos até aqui, menciona que “[...] o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (CNE/CES 492/2001). Acrescenta, mais adiante, que a/o profissional deve fazer uso de novas tecnologias e compreender a formação como processo contínuo, autônomo e permanente. Percebemos que o currículo do curso de Letras não pode mais se movimentar por disciplinas estanques e consolidadas ao longo

da existência dessa graduação, isto é, não pode mais simplesmente repetir conteúdos e bibliografias defasadas pelo tempo e muito menos adotar metodologias ultrapassadas.

Novos tempos, novas pesquisas, outros olhares se impõem a/ ao futura/o profissional, que muito provavelmente ao chegar na sua sala de aula, após quatro ou cinco anos de graduação, talvez perceba que muita coisa já mudou outra vez, embora muitas coisas sejam as mesmas sob novos termos. Da mesma forma, ocorre com o/a formador/a, que, após dez ou vinte anos de ensino e pesquisa, deve ter constatado que sua experiência acumulou outros conhecimentos, novas reflexões e a própria condição das inovações na sociedade lhe impuseram mudanças, algumas cabíveis e outras nem tanto. Só um profissional crítico e autônomo é capaz de refletir e tomar cuidado com o que se rotula de “novo”, só a permanência da pesquisa, do estudo e da reflexão permitem à/ao docente reelaborar suas práticas e fazê-las com responsabilidade e compromisso ético.

Completa o documento o perfil da/o egressa/o, em que são descritas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na formação inicial, na Graduação em Letras. Estas competências estão fortemente enlaçadas com as competências e habilidades listadas nas DCNEM e nos PCNEM, evidenciando, assim, a intenção das/os gestoras/es em articular uma aproximação desses níveis de ensino. Ainda, delegou a responsabilidade para as licenciaturas incorporarem em seus currículos conteúdos básicos que são tratados nos níveis anteriores, diminuindo a discrepância entre esses horizontes; também incluiu como compromisso um ensino que promova metodologias de ensino e articule a transposição didática, isto é, do conhecimento teórico para a prática e da prática para o teórico.

Com isso, consolida-se a formação de professoras/es e depreende-se que cada curso deve montar seu projeto político pedagógico de acordo com as orientações gerais dos documentos oficiais. É inegável

que as diretrizes curriculares dos cursos de Letras, associadas a outros documentos, foram um passo importante para retirar as amarras de licenciaturas com feições de “bacharéis em Letras”, com poucas/os professoras/es envolvidas/os na formação docente e nas questões de ensino-aprendizagem.

Essas legislações, como afirmamos até aqui, foram fundamentais para traçar o perfil profissional docente e, certamente, ocasionaram a primeira grande transformação nas licenciaturas até a chegada de uma nova diretriz, a Resolução CNE/CP 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse novo documento, como podemos observar, não legisla diretamente sobre o curso de Letras, porém definiu e instituiu diretrizes para a formação inicial das/os professoras/es, o que levou os cursos de licenciatura a reavaliarem seus currículos e proporem um novo projeto, o que foi realizado pelo curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2017.

A LITERATURA NO CURRÍCULO DE LETRAS DA UFPB: MUTAÇÕES NO SÉCULO XXI

De acordo com o histórico apresentado no atual projeto político pedagógico do curso de Letras (2018), da Universidade Federal da Paraíba, o curso teve sua autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial de 29/05/1952 e o seu reconhecimento através do Decreto nº 38.146, em 25 de outubro de 1955, publicado no de 07/11/1955. Em 1960, com a federalização da Universidade da Paraíba, a Faculdade de Filosofia passou a ser o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, através da Resolução nº 09 da Reitoria. A partir

de 1974, os institutos foram agrupados em Centros, tendo o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, passado a constituir o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

O Curso de Letras teve sua estrutura curricular estabelecida pela Resolução nº 25/74 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), com uma pequena alteração através da Resolução nº 25/78 desse mesmo órgão. Desde a sua criação, essa estrutura curricular sofreu pequenas alterações internas – formuladas nos departamentos – mediante o acréscimo de algumas disciplinas e o remanejamento de outras.

Com o Parecer CES 492/2001, que definiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, transformado em Portaria apenas em 01 de janeiro de 2002 (Portaria 8 nº 280, publicada no D.O. em 01/02/02), e as novas medidas do MEC acerca da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, houve a necessidade de uma grande reestruturação curricular. No âmbito da UFPB, após reuniões e discussões, promovidas pela PRG com a participação de Centros, Departamentos e Cursos envolvidos com as Licenciaturas, chegou-se à formulação da Resolução nº 04/2004 do CONSEPE, que definiu a base curricular para a formação pedagógica. A partir desse marco, houve a reformulação do PPC de 2006 e, atendendo a demandas sociais. (PPC, 2018, p. 5-6)

Nesse sentido, impulsionado pelas novas diretrizes de 2002, o curso de Letras da UFPB foi reestruturado, seu Projeto Político Pedagógico (PPC) ajustou-se as novas imposições legais, mas também aos novos tempos. Podemos afirmar que essa foi uma das grandes

mudanças ocorridas nos currículos de Letras; em particular, no curso Letras Português da UFPB isso é notável¹¹.

Entretanto, no que diz respeito ao currículo da formação em literatura, essas mudanças não foram consideráveis, pois ao observamos as disciplinas dispostas no PPC de 2006 e, em comparação com o anterior, vamos perceber a permanência integral dos componentes obrigatórios de literatura brasileira e portuguesa e de teoria da literatura, eliminando apenas a Literatura Latina, substituindo-a por Literatura Infanto-Juvenil, antes disciplina optativa. Certamente, a alteração ocorre pela mudança de paradigma do ensino contemporâneo, que absorve maior preocupação com a formação de crianças e jovens leitoras/es no ensino fundamental e médio e também pelo próprio *status* que adquiriu o estudo dessa literatura a partir dos anos 70, no Brasil.

Por outro lado, ao considerarmos as transformações no campo pedagógico, então vamos constatar que houve um ganho nos estudos literários, uma vez que no currículo são incorporados estágios específicos de literatura (Estágios III, V e VII); e, da mesma forma, no campo da pesquisa, em que uma nova disciplina denominada Pesquisa Aplicada ao Ensino de Literatura vai priorizar o foco no ensino, na didática e na educação literária. Esses componentes curriculares fortaleceram o campo do ensino, mas também aprofundaram questões que, desde a década de oitenta, do século XX, estavam sendo colocadas na formação do professor de literatura, como: O que é literatura? Para que se ensina literatura? Ensinar a literatura é ensinar a ler? Ensinar literatura é transmitir valores? Ensinar literatura é propiciar a conquista da expressão livre? Ou é transmitir apenas um saber sobre a literatura? É ensinar teoria literária? E o que se ensina quando se ensina teoria literária? Ensinar teoria é também ensinar história? Que saber é esse

11 Para melhor compreensão dessas substanciais mudanças, sugiro leitura da tese *Educação literária e formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI*, de Daniela Maria Segabinazi, disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6177?mode=full>

sobre a literatura? O que se ensina quando se ensina literatura? O que é ser um professor de literatura? (LEITE, 1983).

A resposta para estas e outras questões vieram com o PPC de Letras, aprovado em 2017, e, atualmente, em vigência¹². Nessa reestruturação, encontramos a oportunidade para realizar mudanças substanciais nos componentes curriculares que abarcam a formação literária das/os discentes em Letras, considerando orientações curriculares nacionais e estaduais, pesquisas e estudos que vinham apontando reformas no ensino de literatura na educação básica e superior, à exemplo de propostas feitas por Regina Zilberman, no texto *A Universidade brasileira e o ensino das literaturas de Língua Portuguesa* (2005), e por Nelly Novaes Coelho no capítulo *A literatura: “um fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio?* (2000).

As alterações mais significativas abarcaram parte da proposta expostas no referido texto da professora Regina Zilberman, em que sugere outro currículo para o ensino de literatura no curso de Letras, que faculta a perspectiva histórica e a divisão das literaturas, conforme a nacionalidade, apresentando a disposição de conteúdos por níveis ou semestres, tendo como referência a legislação e, principalmente, a unidade entre os escritores de diversas épocas e diversas nacionalidades. Desse modo, os elementos de conexão entre as disciplinas de literatura serão temas caracterizadores, “o que possibilita aproximar épocas distantes, gêneros diversos, suportes e linguagens variadas, tais como a música, o cinema, a pintura que reforçam seu caráter histórico e atualizam seu sentido.” (BARBOSA, 2011, p. 13).

Assim, na composição curricular do curso, foram extintas as literaturas brasileira e portuguesa no seu modelo tradicional, sob a disposição cronológica por estilos de época, em substituição às literaturas por eixos temáticos, a saber: Literatura I – Viagem, natureza

e novo mundo; Literatura II – Campo, sertão e cidade; Literatura III – Identidades e etnias; Literatura IV – Gêneros e minorias; Literatura V – História e nacionalidade; Literatura VI – Política e movimentos sociais; Literatura VII – Memória e subjetividade. Todas fazem parte dos conteúdos básicos profissionais e são obrigatórias. Ademais, outra modificação importante no campo literário foi a expansão do campo teórico dentro dos conteúdos complementares obrigatórios, implementando mais três disciplinas: teoria do drama, crítica literária e literatura comparada; somando um total de cinco componentes teóricos, com a manutenção das teorias da narrativa e da poesia.

Outras mutações ocorreram, como a passagem da Literatura infanto-juvenil para um componente optativo, abrindo espaço para a disciplina obrigatória Literatura juvenil, mais adequada para a formação da/o professor/a de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio; a presença da literatura em todos os estágios obrigatórios, dialogando com a língua e a linguística, sob a perspectiva da interdisciplinaridade; e, sob o mesmo prisma a fusão da Pesquisa aplicada ao ensino de língua e literatura.

Ainda, de considerável relevância foi a proposta para os componentes obrigatórios que compreendem as quatrocentas horas de práticas (parte das 1.000 horas da carga horária, instituídas desde a Resolução CNE/CP 02/2002), que agora passam para a responsabilidade do corpo docente de Letras e, finalmente, ficam claramente instituídas no PPC de Letras, de 2017. Esses componentes estão alocados com a denominação de Prática como componente curricular e, particularmente, no caso da literatura são as seguintes disciplinas: Prática de leitura literária e escrita criativa e Prática de letramento digital e ensino de literatura, atendendo tanto as exigências da lei quanto da sociedade em que vivemos e em correlação direta com a educação básica.

Como podemos perceber, as mudanças efetuadas no PPC de Letras da UFPB instituíram um novo perfil para o/a professor/a de

¹² Esse projeto e novo currículo é decorrente da Resolução CNE/CP 02/2015, que impôs diretrizes para a formação inicial de professores e a formação continuada, robustecendo o discurso da formação docente nas licenciaturas.

literatura, muito mais alinhado as mutações do século XXI, buscando dialogar melhor com a escola, com as/os discentes e egressas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da promulgação da LDB de 1996, após muitos anos de pesquisa e discussão, o cenário na educação brasileira apresentou contornos mais claros e consistentes para uma significativa reforma no ensino superior e na educação básica. E, desde então, temos acompanhado um grande volume de documentos legais que, ano após ano, estão conduzindo a reestruturação dos currículos de Graduação nas universidades, bem como alterando projetos pedagógicos nas escolas, com o objetivo explícito de aproximação entre esses dois polos.

A exibição, descrição e análise de documentos que realizamos neste capítulo, demonstram com nitidez o percurso desses cursos, que tem o propósito de atender os princípios da LDB na formação cidadã e na preparação para o mundo do trabalho. Por isso, as mudanças feitas nos currículos compreenderam a necessidade de acolhimento das novas tecnologias, da interação entre os componentes curriculares a partir da interdisciplinaridade, da integração teoria e prática, entre outras demandas sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Porém, é muito recente concluir que essas reformas, de fato, possam ter resolvido todos os problemas e dificuldades. Somente alguns anos de experiência com os novos currículos, avaliações e observações quanto ao desempenho acadêmico e continuado na profissão poderiam nos dar a resposta. Faz-se, entretanto, também necessário que as alterações nas diretrizes curriculares nacionais busquem fortalecer e ordenar definitivamente a comunhão escola e universidade.

Por último, não poderíamos encerrar, sem perguntar: *As reformas serão eficazes a ponto de alterar a prática, o cotidiano da sala de aula, as metodologias e os conteúdos das/os professoras/es? E qual a eficácia dessas*

reformas com relação à formação e à atuação da/o profissional tradutor/a na atualidade?

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. C.; LIPARINI, T.; LEIPNITZ, L. Formação de tradutores e tradutoras: o currículo de um bacharelado em tradução. In: PEREIRA, G.H.; COSTA, P.R. (Orgs.) Formação de Tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil. v.5. **Estudos da Tradução**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p.301-324.

BEVILACQUA, C.; REUILLARD, P.C.R. A formação em tradução na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: GUERINI, A.; TORRES, M.-H. C.; COSTA, W.C. **Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Florianópolis: PGET-UFSC, 2013. p.121-134.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Alterada pelo Decreto nº 3.860, de 2001; pela Lei nº 10.870, de 2004; pela Adin 3324-7, de 2005 e pela Lei nº 12.061, de 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 18 de Junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Paraíba. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Resolução nº 33, de 22 de junho de 2009. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Tradução, modalidade Bacharelado, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Paraíba. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Resolução 40, de 20 de maio de 2016(a). Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Tradução, modalidade Bacharelado, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I, desta Universidade.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf

BRASIL. Resolução CNE/CES 18/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf

BRASIL. Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, *Conhecimentos de Literatura*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BARBOSA, S. de F. P. **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores** In: BARBOSA, S de F. P. João Pessoa: editora da UFPB, 2011.

FREITAS, L.F.de.; ROMÃO, T.L.C.; SILVA, C. A.V. da.; Os Estudos da Tradução no Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará. In: GUERINI, A.; TORRES, M.-H. C.; COSTA, W.C. **Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Florianópolis: PGET-UFSC, 2013. p.121-134.

HURTADO-ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005, p.19-57.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola:** Bilac e a literatura escolar na República Velha. Porto Alegre: Globo, 1982.

LAJOLO, M. “No Jardim das Letras, o pomo da discórdia”. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/pomo.htm. Acesso em 22 de abril de 2020.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura:** uma questão de educação? Campinas (SP): Papyrus, 2001.

PACTE. **Building a translation competence model.** In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003, p.43-66.

PEREIRA, G.H.; COSTA, P.R. (Orgs.) *Formação de Tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil.* v.5. **Estudos da Tradução.** Campinas, SP: Pontes, 2018.

SEGABINAZI, D. M. **Educação literária e formação docente:** encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba (PPGL-U-FPB), 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6177?mode=full> Acesso em 20 de abril de 2020.

SILVA, A. J. O. da; ESQUEDA, M. D.; LIPARINI CAMPOS, T. Os Estudos da Tradução no Brasil: a ABRAPT e o Encontro Nacional de Tradutores, **Domínios de Lingu@gem**, v.11, n.5, 2017, p.1454-1474.

ZILBERMAN, R. “A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa”. In: BORDINI, Maria da Glória;

REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente.** Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

D a capital italiana, Carlos Magalhães Azeredo descrevia a Machado de Assis muito sobre o país de Dante Alighieri. Os dois amigos mantiveram no final do século XIX uma longa correspondência. Em muitas de suas cartas, Azeredo convidava o mestre e amigo para encontrá-lo em Roma. Na correspondência do dia 28 de julho de 1899, Machado comentava um desses convites: “Uma das suas cartas (creio que a última) falava de me ver na Europa, e particularmente nessa Roma, que tanto de tanta coisa fala”. Mas para o escritor de *Dom Casmurro*, a proposta, apesar de irresistível, soava praticamente irrealizável, tanto que ele conclui: “Terei vivido e morrido neste meu recanto, velha cidade carioca, sabendo unicamente de oitiva e de leitura o que há por fora e por longe” (ASSIS, 1969, p. 182).

Esse trecho marca exatamente o nosso ponto de partida para pensarmos a Itália de Machado de Assis e conseqüentemente o ponto de partida do próprio Machado: o seu Rio de Janeiro que nunca abandonará. É dali que Machado lê e ouve o país do *bel canto*. O escritor brasileiro nunca saiu do Rio de Janeiro, é da própria cidade carioca que ele enxerga o país de Dante. E por falar em cidade, será nas suas entrelinhas que analisaremos o diálogo travado entre Machado de Assis e a Itália, ou seja, na crônica. A crônica se ajusta à sensibilidade de todo dia, como dirá Antonio Candido em “A vida ao rés-do-chão”, a matéria prima do cronista é o cotidiano, ele trabalha com os acontecimentos diários e tece o dia a dia da cidade, por meio

de uma linguagem marcada pela oralidade (1997, p. 6). Machado de Assis escreveu quase que semanalmente por mais de quarenta anos crônicas em diversos periódicos do Rio de Janeiro. Para ele, a crônica pode ser definida como uma conversa entre duas vizinhas, que entre o jantar e a merenda, sentam-se à porta para debicar os sucessos do dia e provavelmente começam a lastimar-se do calor.

Uma dizia que não pudera comer ao jantar, outra que tinha a camisa mais ensopada que as ervas que comera. Passar das ervas às plantações do morador fronteiro, e logo às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era a coisa mais fácil, natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica. (ASSIS, *Ilustração Brasileira*, 1 de novembro de 1877, p. 142).

Um gênero que respira cidade e seu próprio tempo, a crônica é o espaço do cotidiano, das variedades, da política, da literatura, das amenidades, do humor, da crítica amena e da crítica ferrenha. Entretanto, apesar de seu espaço vale-tudo como dirá Marlyse Meyer (1992, p. 96), a crônica é contada a partir do olhar da efemeridade e não daquele que pretende entrar para história. Antonio Candido dirá que a crônica enquanto filha do jornal, esse veículo de comunicação rápida “que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha”, não foi feita para durar e é exatamente por essa razão que “consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava” (1997, p. 6).

É também por esse motivo, tão sensível a realidade do dia a dia, que na crônica as distâncias entre Itália e Machado de Assis se encurtam. Machado, apesar de nunca ter saído do Rio de Janeiro, dialoga

com a cultura italiana de uma maneira muito íntima, própria do gênero crônica, como veremos. No escritor brasileiro há uma Itália ou talvez várias *Itálias*. A princípio, pode-se dizer que Machado de Assis, nas suas mais de seiscentas crônicas, escritas entre 1859 e 1897, dialoga com várias facetas da Itália, dentre elas: política, imigração, literatura, escultura, pintura, ópera, teatro dramático, cidades italianas, história e a tradição do *Grand tour*. Se aprofundarmos o levantamento desses intertextos veremos que muitos dos diálogos tecidos entre Machado de Assis e a Itália parecem nada palpáveis em termos textuais. Machado traz para sua crônica cantores líricos, empresários de teatro, viajantes, imigrantes, jornais italianos e atores dramáticos. Esses dados e o fato de o escritor nunca ter pisado em terras italianas trazem à tona um sinal de que havia naquele seu Rio de Janeiro um meio de contato com a cultura italiana, como ele mesmo afirma em carta a Azeredo sobre a sua relação com a Itália: de ouvido e de leitura.

Podemos pensar, nesse sentido, na ideia de mediação cultural e para isso devemos trazer para esta discussão o conceito de transferência cultural desenvolvido por Michel Espagne e Michael Werner que se debruçaram essencialmente sobre a circulação, o deslocamento, tanto de materiais quando de ideias no espaço. Para eles, o termo “transferência implica o deslocamento material de um objeto no espaço. Ele coloca a ênfase sobre os movimentos humanos, viagens, transporte de livros, objetos de arte ou bens de uso corrente com finalidade não necessariamente intelectuais” (1988, p. 5). Esse deslocamento espacial é a atividade de inter-relações do mediador cultural, que tanto pode ser uma pessoa, um objeto ou a própria imprensa como apontam os estudos publicados no livro organizado por Valéria Guimarães (2012), intitulado *Transferências Culturais: o exemplo da imprensa na França e no Brasil*. Esse livro traz uma série de artigos que deram suporte teórico a esta pesquisa, sendo a ideia de mediação cultural o ponto, dentro do conceito de transferência cultural, que mais nos interessou na discussão da Itália machadiana.

Não é novidade que Machado de Assis foi um grande leitor de literatura italiana, encontramos em suas crônicas diálogos muito elaborados com Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Giacomo Leopardi, Torquato Tasso, Giovanni Boccaccio e outros. Nesse sentido, essa faceta literária italiana faz parte da construção do desenho da Itália de Machado de Assis e é também de extrema importância para pensarmos no diálogo estabelecido entre o país do *bel canto* e o escritor brasileiro. Entretanto, existe uma Itália em Machado de Assis que não está nos livros, mas no próprio Rio de Janeiro do século XIX e é exatamente essa que nos interessa aqui. É a Itália do ouvido, da rua, dos imigrantes, dos teatros, dos jornais e da ópera, uma Itália quase que imprevisível. Estamos muito acostumados a pensar na presença da cultura francesa no Rio de Janeiro do século XIX e esquecemos a importância das relações ítalo-brasileiras na formação do Brasil. Machado em suas crônicas discorre acerca de uma Itália que não estava tão distante assim, pois grande parte da presença italiana em suas crônicas manifestava-se concretamente na cidade carioca daquela época. Não podemos esquecer que a crônica é a cidade. O Rio de Janeiro recebeu um forte influxo da presença italiana durante o século XIX. A cidade contava com uma imperatriz vinda da Itália que governava o Império, os imigrantes italianos eram cada vez mais numerosos, discutia-se política italiana nos jornais, expressões italianas eram comuns aos ouvidos da época, muitos jornais italianos circulavam pela cidade e, além disso, não podemos deixar de mencionar a chegada das companhias lírica italianas. A ópera italiana arrebatou a cidade carioca, o canto lírico italiano não se restringia aos palcos, cantarolava-se nas ruas, estava nos jornais e estava na presença viva dos cantores italianos na cidade. Será que podemos pensar, nesse sentido, em um Rio de Janeiro italiano?

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que quando pensamos na chegada da cultura italiana ao Rio de Janeiro por meio do ouvido machadiano, de oitava, estamos pensando na quantidade de elementos italianos que ocupavam a cidade carioca naquela época. Os

trânsitos entre Brasil e Itália são fortíssimos, o vai e vem pelo Atlântico foi intenso durante todo o século XIX. As primeiras transferências entre Brasil e Itália de que temos notícias são comerciais. O Reino de Nápoles ou das Duas Sicílias, como era conhecido, enviava ao Brasil vinho, azeite, sal, aguardente, velas, sementes de linho, seda, maná, figos secos; e do Brasil chegavam até Nápoles café, açúcar, couro e madeira de qualidade (SCARANO, 1957).

Estamos entre os anos 1820 e 1832 e a Itália ainda era um aglomerado de Estados Absolutos, por isso a referência ao Reino das Duas Sicílias, conhecido por ter a marinha mais importante da Península naquela época. Os negócios entre o Reino das Duas Sicílias e o Brasil permanecerão por muito tempo, tanto que o casamento, mais tarde, de Dom Pedro II com Teresa Cristina Maria de Bourbon selará a união entre os dois lados.

Além do deslocamento material, a movimentação humana também atravessava o Atlântico. Pelas páginas de Angelo Trento, em seu estudo sobre a emigração italiana para o Brasil, ficamos sabendo que nas primeiras duas décadas de 1800, vivia no Rio de Janeiro uma pequena colônia de italianos constituída principalmente por trabalhadores manuais, mas também por profissões liberais, como músicos e médicos, e adeptos do pequeno comércio. (TRENTO, 1989, p. 16)

Além disso, houve também, em 1836, a vinda de refugiados importantes ao Brasil, aqueles que foram chamados por Trento como “componente mazziniano da emigração política”, entre eles: Giuseppe Mazzini e Giuseppe Garibaldi (TRENTO, p.16). Este último ocupará, mais tarde, as páginas machadianas como herói da Unificação Italiana junto com o Conde Cavour, que foi primeiro-ministro do Reino de Itália entre 23 de março de 1861 e 6 de junho de 1861.

Bem antes disso, nos anos após o descobrimento do Brasil, a presença italiana também esteve por aqui com marinheiros e viajantes. Trento resalta alguns nomes ilustres, como os refugiados políticos: os irmãos Adorno, foragidos de Gênova e dedicados com grande

tino comercial ao cultivo da cana-de-açúcar; os Doria; os florentinos Cavalcanti e Accioli; os Burlamacchi”. Cronistas da época também registraram a presença de jesuítas, cosmógrafos, marinheiros e mercadores italianos. Além disso, a exportação de açúcar do Brasil para Europa foi monopolizada pelos genoveses e venezianos. (TRENTO, 1989, p. 15)

Sergio Buarque de Hollanda em seu estudo *A contribuição italiana para a formação do Brasil* destaca que as ações dos jesuítas, muitos deles nascidos na Itália, às vezes “favoreciam de modo um tanto exclusivistas os seus conterrâneos, chegando a ponto de contrariar a vontade das autoridades portuguesas”, pois além de ser confiada a eles a formação espiritual da Colônia, os jesuítas não apenas se dedicavam à catequização, mas também “à adoção e adaptação de expressões artísticas que falassem à alma tanto dos velhos como dos novos habitantes do país”, escrevendo em seus poemas e representações sacras a primeira página de nossa história literária. (HOLLANDA, 2002, p. 91)

As considerações de Sérgio Buarque de Hollanda revelam ainda que “o prestígio alcançado pelos autores italianos vinha aparentemente do fato de terem fornecido uma alternativa e também uma espécie de antídoto ao espanholismo” (HOLLANDA, 2002, p. 95), que ameaçava a Coroa Portuguesa. A popularidade de Pietro Metastasio (1698-1782) é documentada por Hollanda por meio das páginas do viajante francês Bougainville, que de passagem pela cidade do Rio de Janeiro, em 1767, “assistiu a um melodrama de Metastasio¹ representado por um grupo de mulatos, enquanto a orquestra era dirigida por um padre corcunda” (HOLLANDA, 2002, p. 97). Para ele, a presença de uma instituição importada da Itália deu aos portugueses um caminho no reencontro de si mesmos, mas por um percurso idêntico, os autores brasileiros se sentiram em condição de afirmar a sua autonomia em relação a Portugal:

¹ poeta e escritor, um dos maiores libretistas do século XVIII.

Na segunda metade do século XVII começa a manifestar-se entre esses autores, quase todos educados sob influência de uma instituição importada da Itália, as academias literárias, e ainda de outra criação italiana, a Arcádia, um sentimento de maturidade que não tardará a passar das letras à política. (HOLLANDA, 2002, p. 105).

O estudo de Hollanda (2002) considera a influência da Arcádia italiana na formação do Brasil, afirmando um importante capítulo da presença da cultura italiana nos trânsitos entre Brasil e Itália, muitas vezes desconhecidos.

Talvez, e para alguns estudiosos, com certeza, a travessia mais relevante do Atlântico, no que concerne à presença italiana no Brasil, seja aquela que os historiadores estão tirando das páginas silenciosas da história e trazendo à luz para que melhor se possa compreender a formação cultural brasileira: a travessia de Teresa Cristina Maria de Bourbon, Imperatriz do Brasil. Irmã de Fernando II de Bourbon, soberano do Reino de Nápoles, Teresa Cristina chega ao Brasil em 1843 já casada, por procuração, com D. Pedro II na capital napolitana em 30 de maio daquele ano. Conhecida como “Mãe dos brasileiros”, a Imperatriz é totalmente desconhecida na Itália e pouco estudada no Brasil. Durante muito tempo sua imagem esteve silenciada à sombra de uma Imperatriz submissa e sem papel social junto ao Imperador. Estudos mais recentes mostram que Teresa Cristina foi injustiçada pelas páginas históricas, pois exerceu influência em muitos aspectos da cultura italiana no Brasil, e o contrário também ocorreu, levando a cultura brasileira para a Itália. Esse dado é um importante ponto de partida para se entender as transferências culturais entre os dois países, lembrando que no termo *transferência* estão imbricados os conceitos de *troca* e *circulação*. Márcia Abreu, no seu artigo “A circulação transatlântica dos impressos: a globalização da cultura no século XIX”, ressalta:

Interessa é observar o movimento entre Europa e Brasil e não o fluxo de ideias e mercadorias da Europa para o Brasil. Ou seja, interessa pensar mais em termos de conexão do que de dependência. Pensar mais em termos de apropriação do que de dominação. (ABREU, 2011, p. 125)

Graças às palavras de Márcia Abreu e ao conceito de transferência cultural, nota-se que a Imperatriz do Brasil foi, em grande parte, responsável por exercer essa conexão entre os dois lados do Atlântico. Em 1854, Teresa Cristina escreve a seu irmão, Fernando II das Duas Sicílias, propondo uma troca de objetos: ele enviaria ao Brasil objetos de Pompeia e de Herculano e ela remeteria a Nápoles objetos de artes indígenas brasileiras. A troca ocorreu e hoje podemos encontrar no *Museo Nazionale Preistorico Etnografico Luigi Pigorini* de Roma um dos acervos brasileiros mais importantes da Europa. No Brasil, a coleção arqueológica composta das peças provenientes do *Reale Museo Borbonico*, hoje *Museo Nazionale di Napoli*, foi exposta no Museu Nacional². De acordo com o estudo de Aniello Angelo Avella, a paixão dos dois irmãos napolitanos por arqueologia fez com que estabelecessem um intercâmbio de elevado valor cultural, com forte significação simbólica:

[...] de um lado, as antiguidades provenientes da Itália plantariam as sementes da tradição clássica nas terras americanas; do outro, os objetos de artesanato indígena do Brasil mostrariam à Europa alguns aspectos de uma civilização ainda em sua alvorada e por isso mesmo capaz de estimular a apagada criatividade do homem do velho continente. (AVELLA, 2010, p. 5).

² Mas que infelizmente depois do incêndio de 02 de setembro de 2018 não existe mais.

Além da arqueologia, o canto lírico e as artes de maneira geral eram outras paixões da Imperatriz e talvez ela também tenha sido responsável por algumas idas e vindas de artistas entre Brasil e Itália. O Atlântico foi ponte para a travessia de muitos artistas italianos, companhias de teatro lírico e dramático que se apresentavam no Brasil e depois retornavam à Itália. São muitas as histórias dessas figuras artísticas, muitas inclusive fixaram-se no Rio de Janeiro e na crônica de Machado de Assis.

Além dos artistas, não podemos esquecer do grande fluxo migratório. Os imigrantes italianos que se dirigiam para o Rio de Janeiro não são tão estudados quanto seus conterrâneos que se deslocaram para São Paulo e para o Sul do país, onde realmente a colonização foi mais intensa, mas a crônica machadiana e estudos como de Julio Cesar Vanni (2000) e Cléia Schiavo Weyrauch (2009) reforçam que embora o número fosse menor representam uma coletividade notável. Em seu estudo, Weyrauch discorre sobre a grande quantidade no Rio de imigrantes provenientes da Itália meridional, área geográfica do antigo Reino das Duas Sicílias, em particular da Calábria. Ainda a respeito de Teresa Cristina, vale ressaltar que, além da imigração de italianos em massa para o Brasil por volta dos anos setenta do século XIX, o casamento do imperador com a princesa napolitana atraiu imigrantes italianos para o Rio de Janeiro antes dessa data, ela conseguiu de D. Pedro II facilidades³ para que viessem para a corte brasileira muitos italianos, “[...] em sua maior parte, de pequenos comerciantes, profissionais e especialistas de alguns ramos da indústria, sendo os primeiros núcleos oriundos, na maioria, do sul da Itália”, terra da Imperatriz. (D’AMATO, *Il Fanfulla*, 16 de dezembro de 1954).

Julio Cesar Vanni dirá que no início a maioria era de napolitanos, mas “depois chegaram os de outras regiões, todos eles trazendo na bagagem, além de suas experiências profissionais, seus instrumentos

³ VANNI, Julio Cesar. *Italianos no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Comunità Italiana, 2000.

musicais que influenciaram a cultura musical na cidade”. Também começaram a chegar trabalhadores braçais e agricultores que possibilitaram a criação em 1847 da primeira colônia italiana no interior da província, *Colônia Vallones dos Reados*. O pesquisador ainda afirma que 28 anos antes da grande imigração, o Rio de Janeiro com uma população de “180 mil habitantes, sendo cinquenta por cento escravos, já contava com mais de 700 italianos”. (VANNI, 2000, p. 42)

Todas essas travessias mencionadas até o momento, tanto material quanto humana, estavam nos olhos machadianos, se não no olhar, na história da cidade, isso porque pode ter acontecido antes mesmo de seu nascimento, em todo caso, permaneceu, ou seja, faz parte da formação cultural brasileira e do chão cultural sobre o qual ele se movimentava. Todas essas histórias de pessoas em trânsito pelo Atlântico e o contato do escritor nesse ambiente do Rio de Janeiro do século XIX são responsáveis por transmitir/transferir fragmentos de uma Itália que, mais tarde, encontramos em suas crônicas. E quando pensamos em mediação cultural, devemos ter em mente que é algo que ultrapassa os limites do físico. Esses mediadores culturais representam o deslocamento material; entretanto, cada um deles está intrinsecamente ligado a uma ideia. Um viajante não parte sem seus objetos, seus pertences, sua língua, sua moda, sua história, suas ideias, seu país. Sendo ele um cantor de ópera, por exemplo, viaja com seus libretos, suas óperas, seus compositores e sua voz/canto.

Quando pensamos na movimentação humana devemos ter em mente que além de sua bagagem, estamos diante da possibilidade de diálogos e construções. Esses mediadores culturais são responsáveis por trazer até o Rio de Janeiro um fragmento de Itália e por fazer com que a Itália faça parte do chão cultural da cidade. Mas se trata de um Itália fragmentada e transformada, uma Itália própria de Machado de Assis. A Itália machadiana é transportada até o escritor por meio desses mediadores e pelo mesmo motivo é fragmentada, pois toda travessia pressupõe uma mudança, ao sair de seu local de origem, a

Itália já não é mais a mesma; além disso, transforma-se também na imbricação com o Outro, com o alheio.

Há em Machado uma Itália assimilada, deglutida, própria do escritor. Uma Itália que exerce relações profundas na sua escrita como cronista, construída a partir de suas experiências. Há uma Itália *apesar de dependente universal*⁴, para usar a constatação de Silvano Santiago (1980), porque para Machado de Assis, assim como para Santiago, a literatura brasileira não poderia escapar do contato com o Outro, mas deveria incorporar, criativamente, como na antropofagia de Oswald de Andrade (1976), “dentro de um movimento universal” e superar o processo eurocêntrico de fontes e influências. Não é uma Itália intacta, portanto não uma Itália passiva.

Quando Machado traz para sua crônica intertextos relacionados à imigração, por exemplo, será sempre ressaltando a musicalidade dos italianos e direcionado à inserção do italiano na cultura brasileira, prevalecendo a ligação entre Brasil e Itália. Dificilmente o cronista discorrerá sobre o fenômeno imigratório, na maioria das vezes o imigrante será uma espécie de personagem e virá junto com um discurso voltado para a fusão entre as culturas, como aconteceu na crônica do dia 18 de outubro de 1896:

Há aí na praça um napolitano grave, influente, girando com capitais grossos, velho como os italianos velhos, que orçam todos pela dura velhice de Crispi e de Farani. Pois esse homem vi-o eu muita vez tocar realejo na rua, simples napolitano, recebendo no chapéu o que então se pagava, que era um reles vintém ou dois. Tinha eu sete para oito anos; façam a conta. Vão perguntar-lhe agora se quer ser outra coisa mais que brasileiro, se não da gema, ao menos

⁴ SANTIAGO, Silvano. Apesar de dependente universal. In: *Vale quanto pesa*: ensaios sobre questões político-culturais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

da clara. (ASSIS, *Gazeta de Notícias*, 18 de outubro de 1896, p. 1)

Naquilo que se refere à política italiana, podemos afirmar que a Unificação é o assunto preferido do cronista. Vale ressaltar que a Unificação Italiana foi declarada em 1861, quando Machado de Assis escrevia a coluna “Comentários da Semana” no jornal *Diário do Rio de Janeiro*. Como qualquer evento histórico não podemos delimitar datas, a causa italiana foi, muitas vezes, discutida ao redor do ano de 1861 pelo cronista. Depois do calor dos acontecimentos, o assunto voltará como memória dessa época. Além disso, a presença da política italiana nas crônicas desenhará a grande mediação cultural exercida pela imprensa.

Se fôssemos nos perguntar como esse tema chega até Machado, diríamos exatamente aquilo que viemos ressaltando até o momento: por meio da leitura de jornais e de revistas, do contato direto com os imigrantes na cidade, dos amigos que lhe escreviam e da significativa presença da Imperatriz no Rio de Janeiro. Mas, nesse caso, é importante ressaltar o papel do jornal enquanto participante ativo desse discurso italiano e não como um objeto portador, pano de fundo dos assuntos envolvendo a Itália.

André Caparelli, a partir do livro organizado por Valéria Guimarães, no capítulo intitulado “Identidade e alteridade nacionais: transferências culturais na imprensa brasileira do século XIX”, mostra que a imprensa “modifica, ativa, estimula, tonifica a recepção e a produção de todos os discursos dos quais ela é portadora”, tendo papel ativo na mediação desses discursos. (2012, p. 26). Como dirá Espagne e Werner nas discussões a respeito de transferência cultural, deve-se levar em consideração “a lógica da ação de reinterpretar e da transformação do objeto transferido” (GUIMARÃES, p.151), algo que reforça a construção da Itália de Machado de Assis, como havíamos pontuado.

Mas será na ópera que a Itália machadiana veste seu melhor traje. Como já foi mencionado, os anos de glória da ópera no Brasil estão intrinsecamente ligados a vinda da Imperatriz Teresa Cristina Maria de Bourbon e duraram até mais ou menos por volta de 1854, portanto, durante a mocidade machadiana. Na crônica, é possível dizer que a ópera italiana aparece de três formas: relacionada a uma apresentação na cidade, emaranhada a algum assunto do dia ou como memória.

Machado enquanto espectador de teatro comentará as apresentações líricas na sua crônica e, ao mesmo tempo, fará comentários a respeito dessa efervescência lírica na cidade, como, por exemplo, a chegada das companhias, o comportamento do público, os preços abusivos dos bilhetes para o espetáculo e os partidos teatrais. Podemos dizer que esses tipos de comentários estão relacionados a uma apresentação na cidade, aproximando, desta forma, de uma crítica teatral, algo extremamente comum dentro do gênero crônica.

Conforme o tempo passa, a ópera sai daquele espaço restrito à crítica e se emaranha na diversidade da crônica, como acontece, por exemplo, na crônica do dia 15 de outubro de 1876 com a ópera *Aida* de Giuseppe Verdi e um conflito no Rio Grande do Sul. A ópera de Verdi estava em cartaz na cidade carioca naquela semana e nos jornais choviam notícias sobre problemas políticos no Rio Grande do Sul, causados pelo assassinato do coronel Feliciano Pinheiro. A crônica machadiana traz uma espécie de linguagem de relatos bélicos, tanto que a alusão de destaque é o verso tão caro a Homero quando o poeta marcava a passagem do dia e de que Machado se apropriou de diversas maneiras em muitas crônicas, aquele em que o amanhecer é a imagem da “aurora com seus dedos róseos abrindo as portas do dia”.

A narração continua e o leitor tem a sensação de que, por meio do paralelismo de ideias, o conflito arrebente, mas este paralelismo é quebrado bruscamente pelo cronista ao trazer para o seu texto a *Aida* de Giuseppe Verdi: “Nisto, ouvem-se as primeiras notas da *Aida*; reboliço e silêncio. A invasão substitui a revolução” (ASSIS, *Ilustração*

Brasileira, 15 de outubro de 1876, p. 123). O caminho que a crônica vinha fazendo até então era narrar esse possível princípio de revolução, tanto que quando o escritor começa seu parágrafo com “Nisto, ouvem-se [...]”, a expectativa é a de que as próximas palavras estejam relacionadas à bombas, a tiros, ou à granadas, mas esta expectativa é quebrada pelas notas da *Aida*. E cronista ainda continua:

Tanto bastou para esquecer a revolução. Mas se alguém se lembrou dela, nessa noite, esqueceu-a de todo quando rompeu à ovação à beneficiada e começaram a chover ramalhetes, brilhantes e versos, que são sinônimos. A sra. Wiziack pode gabar-se de que leva daqui os nossos mais abundantes produtos. (ASSIS, *Ilustração Brasileira*, 15 de outubro de 1876, p. 123)

Da mesma maneira que acontece na crônica, a apresentação de *Aida* no Rio de Janeiro rompe com os assuntos relacionados ao conflito: “invasão substitui a revolução”. Não é por acaso que Machado traz para seu texto essa analogia com a ópera de Verdi. Além de estar em cartaz naquele dia, *Aida* conta também a história de uma guerra, que o escritor deixa claro na crônica, um conflito entre Egito e Etiópia. Quando Machado usa a palavra invasão, ele está se referindo à trama da ópera, a invasão do Egito pelo exército etíope. Temos Giuseppe Verdi e Emma Wiziak, dois grandes nomes no panorama da época, que trabalham para o mesmo fim, a música italiana. Talvez pudéssemos ir mais além e dizer que na realidade seria o canto italiano o silenciador da Revolução, ou ainda, a arte como silenciadora da guerra. Vejamos, nesse caso, o cronista parte de uma ópera que estava em cartaz e a emaranha na sua crônica, relacionando-a com algum assunto do dia.

Depois de emaranhada na crônica, completamente parte do repertório de referências machadianas, a ópera ultrapassa os limites do

dia para virar memória. Já não é mais necessário ter uma apresentação na cidade ou mesmo a presença de algum cantor para que Machado traga a ópera para seu texto, vira, dessa forma, uma alusão do próprio Machado e de seu tempo. O exemplo mais característico é a presença da soprano Augusta Candiani. Aliás, é impossível nos debruçarmos sobre a Itália de Machado de Assis e não falarmos da prima-dona: musa inspiradora de Machado de Assis e de outros escritores da época. Candiani é uma mediadora cultural na formação da Itália do escritor, mas diferente das outras travessias pelo atlântico, a soprano tem uma história bem particular.

De acordo com Attila de Andrade (1973), Candiani nasceu em Milão, capital da música e da cena lírica, mas não se projetou como artista em sua cidade natal. Chegou ao Rio sem qualquer contrato ou alguma promessa para cantar, “fazendo parte de um grupo de oito cantores líricos italianos, que percorriam o Novo Mundo à procura de melhor fortuna, e cujo chefe era simples capitão de um bergantim sardo, arvorado em empresário teatral” (ANDRADE, 1973, p. 15). A cantora nunca mais voltou à Itália e o que mais chama atenção na sua história é o fato dela ser totalmente desconhecida em seu país de origem e no Brasil daquela época ser um símbolo italiano. Silverio Corvisieri comenta que depois da sua inesquecível interpretação de “Casta Diva”, “dizer Candiani no Brasil, significava dizer ópera lírica italiana e vice-versa” (CORVISIERI, 2013, p. 12).

O fato de a soprano não ter retornado à Itália e tão pouco ser reconhecida em seu país de origem, e por outro lado, no Brasil, estar totalmente ligada à imagem italiana, revela parte de uma Itália machadiana mais próxima ao lado de cá do Atlântico e cheia de imagens próprias, de suas substituições e invenções. Seria Candiani parte de uma Itália inventada do Brasil? Essa indagação reforça ainda mais a ideia de uma Itália assimilada, deglutida, própria do escritor.

Candiani fez fama no Rio de Janeiro exatamente nos anos de glória da ópera no Brasil, depois fez uma apresentação no ano de

1877 e morreu praticamente esquecida, mas isso não aconteceu nas linhas do cronista. Depois de 1877, a musa aparece em suas crônicas como apelo de arte revivida pela memória de juventude do escritor. Nas suas últimas crônica, poucas são as representações de ópera, mas ainda assim a referência a cantora resiste ao tempo. Na crônica do dia 8 de junho de 1894, o assunto parece ser justamente um apelo à arte e ele relembra Candiani: “Quem não a haverá citado?”:

Netos dos que se babaram de gosto nas cadeiras e camarotes do teatro de S. Pedro, também vós a conheceis de nome, sem a terdes visto, nem provavelmente vossos pais. Já é alguma coisa viver durante meio século na memória de uma cidade, não tendo feito outra cousa mais que cantar o melancólico Bellini. Ao que parece, o canto era tal que arrebatava as almas e os corpos, elas para o céu, eles para o carro da diva, cujos cavalos eram substituídos por homens de boa vontade. Não mofeis disto; para a cantora foi a glória, para os seus aclamadores foi o entusiasmo, e o entusiasmo não é tão mesquinha coisa que se despreze. Invejai antes esses cavalos de uma hora... (ASSIS, *Gazeta de Notícias*, 8 de junho de 1894, p. 1)

Há neste escrito toda a síntese daquilo que estava acontecendo com a ópera na época. Aqui, neste fragmento, Machado enfatiza a mudança de comportamento do público. O cronista deixa bem claro que o leitor da época não deveria olhar para os tempos de entusiasmo romântico com zombaria, ele esclarece que os tempos mudaram: “hoje os homens aplaudem sem transpirar, muitos com as palmas, alguns com as pontas dos dedos, mas sentem e basta. A ingenuidade é menor? A expressão é comedida? Não importa, contanto que vingue a arte” (ASSIS, *Gazeta de Notícias*, p. 1). Com esse comentário, Machado reflete a respeito

do poder da arte: para ele, onde a arte principia, cessam as canseiras deste mundo e a exemplo desta reflexão traz para seu texto uma cantora lírica cheia de Itália e a melodia italiana de Bellini.

Machado não estava preocupado com o fim da ópera estrangeira, mas de uma maneira muito profunda com a arte da música, tanto que faz um louvor aos povos cantarinos: “Vivam os povos cantarinos, as almas entoadas e particularmente a terra da modinha e da viola”. É a crença na música e o lamento de que este tipo de arte não era mais uma revolução: “Assim lhe fecharam a era das revoluções”. (ASSIS, *Gazeta de Notícias*, p. 1)

Além da Itália da imigração, da literatura, da política e da ópera, há ainda outras *Itálias*, como já foi pontuado. Machado faz pequenas menções à Itália da pintura, com Correggio, Raffaello e Tiziano, à Itália da escultura, com o *Moisés* de Michelangelo, da História com a alusão a Savonarola. O cronista também cita algumas cidades italianas, como na crônica do dia 7 de julho de 1895, em que lamenta não conhecer Veneza. Encontramos ainda alusões a instrumentos musicais italianos, como o realejo napolitano ou o violino de Paganini. Por uma questão de espaço, foi mostrado pouquíssimos exemplos dos três temas mais recorrentes dentro da Itália de Machado de Assis, mas não podemos negar a presença de outras referências italianas, porque mesmo que pontuais, elas contribuem para mostrar a multiplicidade da Itália do cronista. Este é um fato, não podemos refutá-lo: há várias *Itálias* na crônica machadiana. Afirmação essa que vai ao encontro da variedade e do pulsar das ruas do gênero que serve de base para este diálogo, a crônica. Entretanto, este texto diria ainda muito pouco se acabasse aqui porque não conseguiria exprimir, talvez, a essência da presença da cultura italiana nas crônicas.

Pela leitura de todas as crônicas machadianas de 1859 até 1897 e analisando a presença da cultura italiana de maneira contínua e não pontualmente, observamos que o saldo de todas essas faces se dirige para o período da juventude machadiana. Começemos pela política:

se fôssemos perguntar como a política italiana aparece na crônica, a resposta mais imediata seria por meio da Unificação. Machado foi um entusiasta da causa italiana junto com outros jovens da época, a Unificação fez parte de sua juventude e depois de 1861 pouco se disse sobre política e sempre que o assunto apareceu, o cronista rapidamente deixa-o para falar de outra Itália, das artes, ou para relembrar os tempos da Unificação.

Quando o escritor faz referência ao imigrante italiano é sempre nas “asas da música”. E que música seria essa? O eco da ópera funciona como espécie de espinha dorsal da Itália de Machado de Assis. Voltamos a perguntar: qual ópera? A presença marcante de Candiani responde essa pergunta, mas também poderíamos citar outros nomes de cantores líricos que apareceram na crônica e na memória machadiana e, ao mesmo tempo, foram responsáveis por trazer até o Rio de Janeiro um fragmento dessa Itália romântica, como por exemplo, Giuseppina Medori, Rafaelle Mirate, Fanni Rubini, Mariani Masi, Anna Carolina La Grange, Carolina Briol, A. M. Celestino, Bianchi Fiorio, Emma Lagrua, Enrico Tamberlick, Anetta Casaloni e Antonietta Fricci Baraldi. A sua juventude romântica parece mesmo deixar marcas na escrita de suas crônicas e a ópera romântica é também responsável por esse tom. Mas ainda a respeito da imigração, é preciso considerar o movimento cultural que se provocava no Rio de Janeiro a partir dos imigrantes. Os jornais e os italianos na cidade carioca, como vimos, afirmavam um discurso muito voltado à italianidade pela via das artes e as companhias líricas somam-se a isso.

As cartas trocadas entre Machado de Assis e Carlos Magalhães de Azeredo, mencionadas no início deste texto, poderiam fazer parte do processo de mediação cultural analisado até o momento. Azeredo descrevia a Machado muito sobre o país de Dante Alighieri: falava dos costumes, das artes, enviava objetos, discorria sobre política e deixava Machado com vontade de conhecer esse país “tão amassado de história e de poesia” (ASSIS, 1969, p. 96). Porém, como as cartas

são tardias, de 1896 a 1908, é difícil dizer que Magalhães de Azeredo possa ter sido um dos olhos machadianos na construção da imagem que o escritor tem da Itália. Por outro lado, justamente por compreender um período final da vida de Machado de Assis, a imagem do país do *bel canto*, assunto frequente entre os dois amigos, ajuda a compreender e diz muito sobre aquele escritor que está envelhecendo e vivenciando as transformações da virada do século. Mas a beleza dessas correspondências e ao mesmo tempo a chave que as ligam ao nosso texto está no fato de a Itália vir embalada na escrita de um jovem de 25 anos e endereçada a um escritor que sente como nunca a passagem do tempo. Ilustrar a Itália do cronista Machado de Assis com essas cartas é justamente pontuar esses dois tempos machadiano: a sua juventude e a sua velhice.

Isso porque embora a crônica seja um tempo do presente, com o passar dos anos a Itália se insere no passado e mais que isso, no seu passado romântico, porque muito cedo as referências italianas começam a ocupar a memória do escritor, a sua memória da cidade carioca. Com o passar do tempo há um descolamento proposital daquilo que havia de italiano no momento em que escreve a crônica em direção a sua memória de juventude. Por outro lado, muitas vezes, para o cronista acessar suas memórias nem é necessário partir de algum acontecimento do dia ligado à Itália: é como se não houvesse necessidade de algo externo porque as referências ao país de Dante, em certo momento, deixam de ser do Outro, ou o Outro, para serem suas, parte de tudo aquilo que leu e ouviu do sua cidade-memória carioca.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. A circulação transatlântica dos impressos: a globalização da cultura no século XIX. **Revista do núcleo de estudos do livro e da edição**. Departamento de Jornalismo e Editoração da

Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo. 2011, pp. 115-130.

ANDRADE, Attila de. **A glória de Augusta Candiani**. Rio de Janeiro: Record, 1973.

ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

ASSIS, Machado de. **Correspondência de Machado de Assis com Magalhães de Azeredo**. Edição preparada por Carmelo Virgílio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969.

AVELLA, Aniello Angelo. Teresa Cristina Maria de Bourbon, uma imperatriz silenciada. In: **Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade**. ANPUH/SP – UNESP-Franca. São Paulo, set. 2010.

AVELLA, Aniello Angelo. **Una Napoletana Imperatrice ai Tropici**: Teresa Cristina di Borbone sul trono del Brasile (1843 -1889). Roma: Exòrma, 2012.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. **Para gostar de ler**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1997. P.4-13.

CANDIDO, Antônio. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CAPARELLI, André. Identidade e alteridade nacionais: transferências culturais na imprensa brasileira do século XIX. In: **Transferências Culturais**: o exemplo da imprensa na França e no Brasil. Organização Valéria Guimarães. São Paulo: Edusp, Campinas: Mercado das Letras, 2012.

CORVISIERI, Silverio. **Musica, danza e bel canto**: il mito dell'Italia nel Brasile dell'ottocento. Roma: Bulzoni, 2003.

D'AMATO, T. La commemorazione del centenario della fondazione della Società Italiana de Beneficenza e Mutuo Soccorso do Rio de Janeiro. In: **Il Fanfulla**, São Paulo, 16 de dezembro de 1954.

ESPAGNE Michel, WERNER Michel, Transferts. **Les Relations inter-culturelles dans l'espace franco-allemand** (XVIII-XIXe siècles), Paris: ed. Recherche sur les civilisations, 1988.

GUIMARÃES, Valéria. (org.). **Transferências Culturais**: o exemplo da imprensa na França e no Brasil. São Paulo: Edusp, Campinas: Mercado das Letras, 2012.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **A contribuição italiana para a formação do Brasil**. Organização e tradução de Andréia Guerini. Florianópolis: NUT/NEIITA/UFSC, 2002.

MEYER, Marlyse. Voláteis e Versáteis, de variedades e folhetins se fez a chronica. In: CANDIDO, Antonio. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

SANTIAGO, Silviano. Apesar de dependente universal. In: **Vale quanto pesa**: ensaios sobre questões político-culturais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTIAGO, Silvano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: **Uma Literatura nos Trópicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCARANO, P. Rapporti politici, economici e social tra il Regno delle Due Sicilie ed il Brasile (1815-1860). In: **Archivio Storico per le Provincie Napoletane**, a XXXVI-XXXIX, 1957-1960.

TRENTO, Angelo. **Do outro lado de Atlântico**. Tradução: Maria Rosária Fabris (capítulos 2 a 5), Eduardo Brandão (capítulos 1, 6 e 7). São Paulo: Nobel: Instituto Italiano di Cultura di San Paolo: Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1989.

VANNI, Julio Cezar. **Italianos no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Comunità, 2000.

WEYRAUCH, Cléia Schiavo. **Deus abençoe esta Bagunça. Imigrantes Italianos na Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Comunità, 2009.

PERIÓDICOS E REVISTAS CONSULTADOS

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro. 1860-1865.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro. 1870-1899.

ILLUSTRAÇÃO BRASILEIRA. Rio de Janeiro. 1876-1878.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de discutir a formação de professores no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica – RP na Universidade Federal de Campina Grande. Em particular, chamamos atenção para impacto ou efeitos desses programas na formação do próprio licenciando; para a Instituição de Ensino Superior (no caso, a UFCG) e; para a Educação Básica.

Em um primeiro momento, valemo-nos de vários documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, a Lei 12.056/09, a Lei 12.796/13, além de decretos e portarias, para traçar o percurso legislativo adotado pelo Brasil para normatizar a formação docente, sobretudo a inicial. Destacamos, como nota introdutória, o que dispõe o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que regulamenta e valida políticas de formação docente previstas no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 – 2024), no qual se prevê dentre algumas diretrizes: IV - a melhoria da educação e IX – a valorização dos (as) profissionais da educação. Para fechar esse conjunto, discutimos o Decreto Nº 7219 de 24 de junho de 2007(PIBID) e a Portaria Nº 38, de 28 fevereiro de 2018 (RP) que regulamentam a instauração dos Programas, objetos desse trabalho.

Além desse conjunto normativo, recorreremos às contribuições de Nóvoa (2017) e Giroux (1997) para alinharmos o que se espera da formação docente inicial em situações nas quais os licenciandos vivenciam as primeiras experiências como futuro professor ou o próprio estágio, visto que os dois Programas em questão impactaram, diretamente, as primeiras experiências dos licenciandos nas escolas públicas do estado da Paraíba, sobretudo na cidades de Campina Grande, Sumé, Cuité, Patos e Cajazeiras¹.

A partir dessas contribuições, discutimos, em função da extensão dos dois projetos institucionais do PIBID e do RP, os objetivos gerais e específicos apresentados, reconhecendo e provocando o debate sobre os impactos ou efeitos sobre a formação dos licenciandos envolvidos, sobre a Instituição de Ensino Superior (UFCG) e sobre a Educação Básica, particularmente, sobre o estado da Paraíba, contexto de desenvolvimento dessas duas posturas.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL

As políticas de formação docente no Brasil têm uma trajetória histórica de lentas e sucessivas conquistas. Lentas porque, no país, os documentos oficiais mais recentes datam de 1996² as principais diretrizes para a Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Assim, o tema seja urgente e de extrema importância para um país de, aproximadamente, dois milhões (2.000.000) de professores que

¹ É válido lembrar que esses municípios recebem vários graduandos de outros Estados, o que nos permite considerar que os impactos dos Programas não se limitam ao estado da Paraíba isoladamente.

² Destacamos três versões da LDB que vigoraram no Brasil, antes do Regime Democrático: a Lei 4024/61, a Lei 5540/68 e a Lei 5692/71. Fonte: <<https://educacaoemverdade.wordpress.com/2015/09/08/lbbs-leis-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-resumo-de-todas-com-parativo/>> Acesso em 02 de abril de 2020.

atuam na Educação Básica, segundo as Sinopses Estatísticas (2018) feitas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses dois milhões dão visibilidade a dois números expressivos de professores que atuam no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) – quase um milhão e meio, e no ensino médio – um pouco mais de meio milhão.

Na Paraíba, são 38.548 professores: 10.569 nos anos iniciais, 16.974 nos anos finais e 11.005 no ensino médio, de acordo com o INEP (2018)³. Com licenciatura, o Estado tem no Ensino Fundamental 21.813 professores, sem licenciatura 707, com especialização 11.185, com mestrado 1.1129, e com doutorado 86. No Ensino Médio, são 8.825 professores com licenciatura, 1.031 sem licenciatura, 4.579 com especialização, com mestrado 1.386 e 216 com doutorado. Esses números revelam o quanto o Estado avançou para em termos de capacitação de seus professores em nível superior, mas também sinalizam a urgência de preencher as lacunas dos professores ainda com formação em nível médio que, nesse cenário, representam quase 2.000.

De modo a detalhar o percurso dos documentos oficiais, a LDB (1996) normatiza a formação inicial do professor nos seguintes Artigos (62, 63 e 65) dispondo que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em **nível superior**, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Art. 62).

³ Cf. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 2018.

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Art. 63).

A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, **trezentas horas** (Art. 65) (grifos nossos).

Os Artigos 62, 63 e 65 rompem com uma prática comum até então no país que era o reconhecimento em nível médio da formação dos professores que, para atuarem em escolas da Educação Infantil e de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), tinham sua formação efetuada por escolas normais, cursos pedagógicos ou cursos de magistério. A manutenção do curso normal, apesar da Lei, perdeu espaço e legitimidade nesse contexto, visto que a própria comunidade educacional, constituída de escolas, secretarias, órgãos e conselhos deliberativos, passaram a valorizar a formação inicial em nível superior. Outro fator determinante nesse instrumento foi a instauração das 300 horas de prática de ensino, previstas no Art. 65.

Três anos após publicação da LDB, a Lei 12.056 alterou o Artigo 62, incluindo as seguintes determinações:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A

formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério **dará preferência ao ensino presencial**, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (LDB, 1996. grifos nossos)

Embora a alteração pareça ser discreta, observamos que merecem destaque o regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios na promoção da formação inicial e continuada dos professores, algo que permitiu, entre outras coisas, a abertura de cursos de licenciatura em unidades avançadas da IES (também denominados polos de ensino) e em parceria com os demais setores da Federação, o que fez com que o próprio regime de ensino pudesse ser diversificado e contasse com estratégias de ensino que pudessem fazer uso de recursos tecnológicos e, nos casos de educação a distância, surge a possibilidade de ela atender a necessidade de capacitação e formação continuada de professores. O ensino presencial, como posto, mantém-se como regular, mesmo quando se considera o uso de tecnologias de educação a distância.

Em 2013, a Lei 12796, altera, novamente o Artigo 62, rompendo definitivamente com a formação em nível médio

A formação de docentes para atuar na educação básica **far-se-á em nível superior**, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (LDB, 1996, grifos nossos).

Essa alteração, já sinalizada com a publicação da LDB 9394/96, passa a ser regra e não estranha a comunidade educacional, visto que a formação nos moldes previstos nas escolas normais, contemplava uma menor carga horária e acesso a conhecimentos específicos adotados pelos cursos em nível superior.

As publicações discutidas têm como foco a oferta e as características dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes e, embora elas ocupem lugar decisivo na história das políticas educacionais brasileiras, precisamos reconhecer que elas não só impactaram as instituições formadoras, mas também o modo como cada um desses profissionais passaram a ser remunerados por sua formação, visto que passaram a coexistir no mercado de trabalho professores com formação de nível médio (naquele momento a maioria), professores com formação superior em nível de graduação e alguns poucos pós-graduados. Era preciso especializar a maioria dos professores fazendo-os ingressar em cursos superiores e, após conclusão, remunerá-los por isso.

Nessa direção, a Lei 9424, de 1997, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, estabeleceu, em seu Artigo 9º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula,

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão **contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos**, os quais pas-

sarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para **obtenção da habilitação necessária ao exercício** das atividades docentes.

§ 3º **A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira** conforme os novos planos de carreira e remuneração. (grifos nossos)

Os anseios de muitos professores e comunidade educacional passam a gozar de investimentos que incentivam a capacitação dos professores leigos, estabelecem um para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

Essas leis foram diretamente afetadas por vários Decretos que, em sua materialidade, discorrem sobre a formação inicial e continuada do professor e/ou ainda sobre o papel de instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e os que instituíram os Programas PIBID – Decreto Nº 7219 de 24 de junho de 2007 e RP – Portaria Nº 38, de 28 fevereiro de 2018. Esses dois Programas, objetos dessa discussão, são administrados pela CAPES que tem gerenciado a abertura e a inserção de bolsistas, desde 2007, no caso do PIBID e 2018, no caso do RP.

Ao instituir o PIBID, o Decreto inaugurou um importante espaço de discussão, de renovação e de investimento na/da formação inicial de professores. Mesmo que em 2007, o Programa tenha como propósito fomentar a formação de professores em áreas consideradas prioritárias, à época, a exemplo da Matemática, Física e Química, a partir de 2010, ele passa a absorver todas as licenciaturas e ainda se subdividem em PIBID e PIBID Diversidade, lançando atenção particular sobre licenciaturas do campo, indígenas e quilombolas. Os objetivos, desde então, conforme Artigo 3º da Portaria 38:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O Programa deu visibilidade ao trabalho, práticas e ações docentes, à participação das Secretarias Educacionais e à colaboração efetiva entre instituições de ensino superior e escolas públicas do país. Além disso, propiciou a institucionalização das primeiras experiências de exercício pré-serviço que ocorrem nas licenciaturas, a exemplo dos estágios de observação e reconhecimento da rotina, funcionamento e rotinas escolares. Algumas delas ocorriam e ainda ocorrem, con-

forme parcerias efetuadas pelo professor do componente, sem uma intervenção efetiva da instituição de ensino superior (IES). A partir da adesão dessas instituições ao Programa, o licenciando pode contar com um núcleo de acompanhamento docente que era composto dele (o licenciando), de um professor orientador e de um supervisor (professor da educação básica selecionado via edital).

Desde sua primeira edição, os dados abertos⁴ da CAPES demonstram que o PIBID foi adotado por instituições de todas as regiões e Estados brasileiros, o que reforça o quão expressivo ele se tornou para as IES e para os alunos dos cursos de licenciatura.

Em 2018, a Residência Pedagógica surge em meio a uma grande turbulência política e educacional no país que colocou em debate a continuidade do PIBID. Nesse ínterim, o Programa divide o orçamento/número de bolsas previstas para o PIBID e o reestrutura, de certo modo, porque a oferta simultânea dos dois estabelece critérios para que o PIBID passe a absorver licenciandos dos primeiros cinco períodos da graduação ou aqueles que tinham menos de 50% de cumprimento dos créditos do curso, e o segundo passa a absorver os licenciandos da metade do curso em diante e com foco, particular, nos estágios supervisionados.

São objetivos do RP, conforme Portaria 38/2018:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando **a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre**

⁴ Cf. BR-CAPES-BOLSAS-EB-2013-2019-09-01. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/dados-de-bolsas-para-a-formacao-de-professores-da-educacao-basica-2013-a-2016/resource/54cde9fd-cfcd-4240-aa0c-6e66038befe7>> Acesso em 05 de abril de 2020.

o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018. grifos nossos)

Politicamente, o Programa ainda era portador de alguns desafios: a) provocar mudanças na oferta e no acompanhamento dos estágios supervisionados e, por consequência, nos Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no qual se prevê a quantidade de horas, componentes e pré-requisitos para cumprimento desses componentes que, em geral, são ofertados com o mínimo de 400h; e b) acelerar a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Assim como na edição do PIBID em 2018, o edital do RP estabeleceu critérios de seleção que colocaram as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação como parte fundamental no cadastro e na indicação de escolas para participação nos Programas. De acordo com esses critérios, as Secretarias eram responsáveis pelo cadastro das escolas, de preferência, escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e os professores e licenciandos pelos seus na então Plataforma Freire de Educação, hoje Plataforma CAPES de Educação Básica. O Programa gerou um grande debate nacional sobre

sua interferência na oferta de estágios supervisionados, na implantação da BNCC e ainda na revisão que tudo isso representaria no projeto de cada curso envolvido.

Esse recorte demonstra que, do ponto de vista legislativo, o debate sobre a formação docente, sobretudo a inicial, está paulatinamente dando passos discretos a cada Lei, Decreto ou ainda acréscimos a esses documentos que versam sobre a melhoria do cenário nacional que temos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE DEBATE

É consenso que a formação inicial do professor é uma questão atravessada por vários debates: político, econômico, social, ideológico e pedagógico, e é impossível delimitar o quanto um ou outro influencia a trajetória daqueles que ingressam em uma licenciatura, seja ela qual for.

De acordo com Gatti (2019, p.19), em muitas de nossas sociedades, as escolas ainda assumem um papel determinante na introdução de crianças, adolescentes e jovens ao domínio das linguagens: as formas narrativas, as matemáticas, “as linguagens científicas, as artísticas e, aos valores a elas associados, trabalhando o espírito inquiridor e investigador”. Essa afirmação dá a escolas grande papel no desenvolvimento das sociedades e, por consequência, a professores que de forma determinante são responsáveis direto pela difusão do conhecimento das diversas áreas citadas, o que justifica, sobremaneira, a necessidade de pensarmos a formação inicial desse professor.

Neste momento, entendemos que a docência deixou de ser uma ação pessoal, espontânea ou uma aptidão nata, mas é um campo de ação que demanda o domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI, 2019).

Esse entendimento, conforme Nóvoa (2017), leva-nos a reconhecer que temos um problema na formação docente porque não temos respostas efetivas para aquelas e para outras questões: como é que um licenciando aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Amparando-nos nesse autor, buscamos discutir possíveis respostas a partir de três deslocamentos.

Segundo o autor, o primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema.

Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. (NÓVOA, 2017, p.1113).

Sob essa perspectiva, as muitas iniciativas e experiências de formação de professores demonstram, a exemplo dos atuais formatos de licenciatura, que são suficientes para capacitar o futuro professor. Entretanto, não precisamos fazer grandes indagações, mas basta levarmos em conta a oferta dos estágios supervisionados para reconhecermos que os problemas identificados nessa perspectiva são muitos e de várias ordens: como os licenciandos articulam teoria e prática? Como as IES garantem o campo de estágio? Como as IES distinguem o estágio nas licenciaturas, nas ciências da vida e nas ciências tecnológicas? Como as licenciaturas definem o melhor momento, instrumentos, condução e avaliação dos estágios? Como as IES têm articulado a oferta de estágios em cursos de ensino presencial e em educação a distância? Essas e outras tantas questões nos permitem identificar vários problemas

nessa formação e ainda nos fazem reconhecer a complexidade desse processo e, portanto, o que se espera dessa trajetória formativa é demasiado distinto do que, em geral e em tese, ocorre em outros cursos de graduação.

Em consonância com o que afirma Giroux (1997), essa formação apenas técnica resulta em uma profissão ou em um profissional pouco atento criticamente ao seu fazer, a sua condição de trabalho ou às implicações que sua atuação tem no grande contexto social.

De acordo com Nóvoa (2017), o segundo deslocamento conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração.

A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano. Não é por acaso que, historicamente, sempre houve muitas analogias entre a formação dos médicos e dos professores. Hoje, é no campo da medicina que se encontra uma das reflexões mais sofisticadas sobre o sentido da formação para uma profissão (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Essa referência é uma constante nas discussões que se tem sobre a formação docente porque ela traz à tona algumas práticas consideradas por muitos formadores como efetivas na formação do futuro médico, a saber: a tutoria, o exercício pré-serviço alongado e conduzido à luz de procedimentos, análise e avaliação de condutas, dentre outras que demonstram que esse profissional precisa ter um diálogo estreito com seu tutor para saber a melhor forma de apresentar um tratamento. Transferindo essas práticas para o contexto educacional, verificamos que muitas delas seriam muito bem adaptadas ao que se espera do percurso formativo do professor, visto que o debate sobre a formação é

necessariamente orientado pela condição do humano e pelo dinamismo que ela dá ao entendimento de como é ensinar algo para alguém e como esse alguém aprende.

De modo amplo, a concepção de formação se amplia e a ela se incorpora dimensões de natureza humana, social, econômica e procedimental, e com isso, também se tem a leitura de que um profissional deve entender sua profissão como um processo de contínua reconfiguração, o que lhe exige constante reflexão.

No terceiro deslocamento, Nóvoa (2017, p. 1114) cita Lee Shulman (2005a, 2005b) para situar a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente, a partir do conceito de aprendizagem:

(...) há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005a, 2005b). As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes. Podemos ter alguma dificuldade em identificar as “boas práticas”, mas, intuitivamente, conseguimos reconhecer facilmente as “más práticas” (SHULMAN, 2005c). É o caso, infelizmente, de muitos programas de formação de professores.

Nesse terceiro deslocamento, Nóvoa coloca a formação a partir de diferentes concepções de aprendizagens: cognitiva, prática, moral. Elas

nos provocam a ultrapassar a percepção de contexto no qual o futuro professor irá atuar e a pensar o agir de maneira responsável e ética, ou seja, além de aprender a agir como um profissional com saberes próprios de sua licenciatura, essa formação precisaria promover um reflexão sobre as dimensão moral e ética que lhe é inerente. Deve-se reconhecer, portanto, que tornar-se professor implica se colocar no lugar do outro e, por essa razão, perceber que sua ação pode ter efeitos inesperados, sejam elas positivos ou não.

Ainda de acordo com o autor, nesses três deslocamentos prevalecem a necessidade de pensar a formação de professores em programas consistentes de preparação para o exercício da profissão docente. Notadamente, não é fácil dizer qual seria o melhor modelo, o melhor prazo (tempo) ou quantidade de períodos letivos para se formar o professor, mas vale o exercício da reflexão sobre essa formação, com vista a engajarmos os Órgãos legisladores (Conselhos, Fóruns, Agências etc.), instituições formadoras e sistemas educacionais, uma vez que “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (NÓVOA, 2017, p.1114).

A discussão levantada por Nóvoa, reforça algumas afirmações de Giroux em 1997, cujo período coincide com boa parte da publicação das leis que efetuarão mudanças significativas na formação de professores no Brasil. Para o autor,

as racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implantação de instrução em sala de aula. A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predetermi-

gados. O método e objetivos de tais pacotes é legitimizar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. A vida escolar é organizada em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa da concepção”. (NÓVOA, 2017, p. 160).

A pouca eficiência desse modelo de natureza técnica, como apontamos em Nóvoa (2017), distancia o professor de sua prática e de seu fazer, uma vez que ele aparece como “consumidor” de “pacotes” didáticos padronizados e elaborados por especialistas em currículo. Nessa perspectiva, a formação do professor, além de técnica, se isenta do compromisso ético e responsável defendido pela concepção defendida pelo autor.

Para Giroux (1997), os professores precisam ser intelectuais transformadores, ou seja,

a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentos ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. (GIROUX, 1997, p. 161).

De acordo com o autor, enquanto intelectuais os professores teriam uma vigorosa possibilidade de criticar teoricamente as ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional e, nessa direção, superar a conceitualização, o planejamento e a organização curricular dos processos de implantação e execução de suas ações. Assim como apontado por Nóvoa, Giroux considera que “os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (1997, p. 161). Essa postura coloca o professor em um papel de grande protagonismo, mas também de grande responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal e social daqueles com os quais tem trabalhado direta e indiretamente.

Evidentemente, as discussões apontadas pelos autores estão além dos documentos normativos que apontam pouca ou nenhuma complexidade nessa trajetória, e esse descompasso também sinaliza uma implicação política e econômica porque nos moldes propostos, a formação do professor demandaria, talvez, mais tempo, investimento e acompanhamento. Mesmo assim, Giroux (1997, p. 162) insiste em uma interrogação pontual sobre a função social dos professores enquanto intelectuais, porque enquanto tais, teríamos também as escolas como “locais econômicos, culturais e sociais que estão inexplicavelmente atrelados às questões de poder e controle”.

O autor também compreende que é essencial para a categoria de intelectual transformador tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para diferir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p.163).

Por fim, “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”. (p. 163). Nesse sentido, a transformação não exclui a percepção do outro – o aluno, a sociedade, o Estado – sobre a formação e o próprio fazer docente.

O PIBID E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFCG

À luz das contribuições normativas e educacionais apresentadas neste trabalho, discutimos, a seguir, os objetivos dos dois projetos institucionais implantados no ano de 2018, no âmbito da UFCG. Nesse sentido, buscamos responder como os projetos impactam (ram) a formação inicial do professor.

Em 2018, a Instituição submeteu os dois projetos articulando professores de diferentes licenciaturas em funcionamento em cinco municípios do estado da Paraíba, a saber: Campina Grande, Cuité,

Sumé, Patos e Cajazeiras. O quadro a seguir demonstra quais licenciaturas participaram de cada Programa:

QUADRO 01 – DESCRIÇÃO DOS SUBPROJETOS POR PROGRAMA

PROGRAMA	LICENCIATURAS
PIBID	Campina Grande (8): Ciências Sociais, Artes, Geografia, História, Letras: Inglês, Letras: Língua Portuguesa, Pedagogia e Física. Cuité (4): Biologia, Física, Química e Matemática. Sumé (2): Licenciatura do Campo e Ciências Sociais. Patos: Biologia. Cajazeiras (9): Geografia, História, Letras: Inglês, Letras: Língua Portuguesa, Pedagogia, Física, Química, Matemática e Pedagogia.
Residência Pedagógica	Campina Grande (7): Ciências Sociais, Artes, Geografia, História, Letras: Inglês, Letras: Língua Portuguesa, Letras: Espanhol. Cuité (4): Biologia, Física, Química e Matemática. Sumé (2): Licenciatura do Campo e Ciências Sociais. Patos (1): Biologia. Cajazeiras (9): Geografia, História, Letras: Inglês, Letras: Língua Portuguesa, Pedagogia, Física, Química, Matemática e Pedagogia.

Fonte: Acervo Pessoal

Nessa vigência, o PIBID apresentou catorze (14) subprojetos, sendo um deles interdisciplinar⁵ cujas licenciaturas eram Ciências Sociais, Artes e Licenciatura do Campo. Ao todo, formaram catorzes núcleos com vinte e quatro bolsistas cada, totalizando trezentos e trinta e seis (336) bolsistas envolvidos e cento e catorze professores da educação básica.

O RP constituiu-se de vinte e dois subprojetos, com a mesma quantidade de núcleos, o que totalizou 528 bolsistas, 46 professores formadores (22 bolsistas e 24 voluntários) e 176 professores da educação básica envolvidos. Desse conjunto, foi formado um subprojeto multidisciplinar⁶ com os seguintes cursos de Letras de Campina Grande e Cajazeiras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

5 Nomenclatura utilizada pelo Edital N° 7/2018 – Capes.

6 Nomenclatura utilizada pelo Edital N° 6/2018 – Capes.

Dado ao volume de detalhamento que cada projeto institucional apresenta, discutiremos a seção dedicada aos objetivos gerais e específicos de cada um, reconhecendo, em sua disposição os impactos ou efeitos que representam a) sobre os próprios licenciandos, b) sobre as IES; e c) para a Educação Básica.

Após leitura dessa seção, separamos os objetivos de acordo com os impactos que eles sinalizam para cada um dos pontos elencados para discussão. Vale salientar que essa separação tem enfoque didático apenas, visto que os três pontos têm grande interseção entre si. Entendemos que os impactos se referem a influências dos dois Programas na trajetória de formação de professores, tendo sobre ela, efeitos oriundos das ações propostas e efetuadas.

O PIBID

No projeto institucional do PIBID (2018), os objetivos foram agrupados da seguinte forma:

a) Impactos/ efeitos sobre o licenciando:

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, **qualificando e valorizando esses sujeitos**, inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (grifos nossos).

O primeiro destaque desse conjunto de objetivos é a elevação da qualidade da formação de cada um dos licenciandos envolvidos nesse Projeto, assim como consequência, sua valorização. Alinhado ao PNE e demais documentos que versam sobre essas questões, esse objetivo se desdobra nos demais, visto que coloca em evidência os ganhos acumulados pela participação dos bolsistas nas diversas atividades propostas. Inegavelmente, muitas dessas experiências previstas para os bolsistas devem diferenciar o graduando que participa do Projeto em relação aos demais alunos. Espera-se que os pibidianos apresentem maior familiaridade com a dinâmica escolar, com a docência, com os instrumentos escolares, com as questões gerais que envolvem o cotidiano da educação básica, enfim.

Essa qualidade também é reforçada pelo acompanhamento de um docente orientador e de um supervisor (professor da escola pública) que esse licenciando tem a partir do momento que ingressa no projeto, em alguns casos, desde o primeiro período. Essa condição amplia as possibilidades de apreciação, análise e criação de materiais didáticos, de experiências metodológicas, de uso de tecnológicas e de práticas docentes. Nesse sentido, os licenciandos têm a oportunidade de aproximar teoria e prática, de reconhecer o que é denominado tradicional e inovador, o que tem potencial interdisciplinar e ainda que ele possa identificar, propor soluções e buscar superação de problemas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

b) Impactos/efeitos sobre a IES:

Promover a formação inicial dos estudantes de licenciaturas para atuação na Educação Básica, **qualificando e valorizando esses sujeitos, estreitando a relação universidade-escola, desenvolvendo práticas pedagógicas de ensinagem nas escolas**

parceiras fundamentadas nas perspectivas emancipadoras/transformadoras de ensino capazes de promoção da situação de espacialização e reflexão dos sujeitos da aprendizagem. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, Incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação de docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (grifos nossos)

Da leitura feita sobre os objetivos que podem trazer benefícios e distinção para os licenciados, podemos transferir boa parte desses ganhos para a própria instituição participante, haja vista que preparar um profissional mais qualificado, atento e habilidoso em sua área faz dela uma referência para os futuros ingressos de seus cursos e para inserção de seus egressos no mercado de trabalho. Nos objetivos acima, destacamos a parceria efetuada com as escolas de educação básica e o protagonismo dado aos professores supervisores dessas instituições. Apesar de atender às exigências do próprio Programa, esses objetivos estreitam uma difícil relação com as escolas, dada a uma contínua crítica que muitos de seus representantes efetuavam ao se referirem ao pouco retorno que as IES dão à escola, quando orientam seus licenciandos a desenvolverem trabalhos. De algum modo, as escolas são laboratórios onde muitas metodologias e teorias são testadas, verificadas ou validadas.

Com o ingresso de licenciandos no Projeto, as IES desfrutaram de um ganho importante no que diz respeito às taxas de evasão ou de desistência de seus cursos. É válido destacar, por exemplo, alguns cursos de graduação (Matemática, Física, Química, Ciências Sociais, Letras (línguas estrangeiras)) que têm particularidades tanto no tocante às dificuldades de aprendizagem dos graduandos, quanto na inserção no mercado de trabalho.

Por fim, vemos o impacto da melhoria do próprio curso. Ao proporcionar a discussão sobre práticas e sobre a articulação entre teoria e prática, a IES tem como bônus a possibilidade de rever a proposta curricular de seus cursos para adequá-los ou adaptá-los às necessidades da realidade educacional, quando possível.

c) Impactos/efeitos sobre a Educação Básica:

desenvolver práticas pedagógicas de ensinagem nas escolas parceiras fundamentadas nas perspectivas emancipadoras/transformadoras de ensino capazes de promoção da situação de espacialização e reflexão dos sujeitos da aprendizagem. (grifos nossos)

De modo amplo, podemos dizer que esse objetivo traz impactos significativos para a Educação Básica por ele contemplar o disposto nos documentos oficiais (desde 1996) e na discussão apresentada por Nóvoa (2017) e Giroux (1997). Esses impactos se traduzem na possibilidade de os futuros professores assumirem um papel emancipador e transformador na Educação, o que nos permite considerar que, nesse processo formativo, os licenciandos, desde os primeiros períodos ou semestres de seu curso, já adquire um capital de conhecimentos que,

em outras situações, não aparece na proposta curricular que cumpre. Trata-se da oportunidade de os futuros professores perceberem a responsabilidade ética e social de sua ação.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A leitura dos objetivos do projeto institucional da RP nos permitiu fazer o seguinte agrupamento:

a) Impactos/efeitos sobre os licenciandos:

Promover a experiência orientada do processo de ensino e aprendizagem de diversos saberes em situações de gestão de sala de aula, a partir do acesso, participação e apropriação de práticas de letramento docente; parte do processo de profissionalização docente e oportuna experiência para discussões sobre o estágio supervisionado; Refletir sobre a profissionalização docente e fomentar a atuação conjunta da UFCG, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Analisar especificidades dos contextos de RP e as dificuldades referentes ao acesso, à apropriação e ao domínio de saberes a serem ensinados. Identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas-campo; Elaborar e apresentar um projeto atuação didática, explorando, quando possível, metodologias inter e/ou multidisciplinares; Elaborar material didático, impresso ou digital, que atenda às necessidades da ação didática: às dificuldades ou necessidades de aprendizagem dos alunos; Elaborar, produzir e apresentar

relatório(s) de atuação docente, conforme nível de ensino no qual a RP se efetivará; Refletir sobre concepção(ões) de ensino e de aprendizagem manifesta no discurso dos preceptores e demais membros da escola, acerca dos objetos de estudo/trabalho e da atividade docente.

Destacam-se como impactos nesses objetivos o acesso, a participação, a apropriação de práticas de letramento docente e o processo de profissionalização docente em situações de estágio supervisionado. Nesse processo de profissionalização, chamamos atenção para as oportunidades de análise das especificidades dos contextos de RP, reflexão sobre concepções de ensino e de aprendizagem, sobre como explorar metodologias inter e/ou multidisciplinares em um projeto atuação didática. Como afirmado acima, os licenciandos desse Projeto estão na metade do curso e muitos deles cumprem os estágios supervisionados previstos, o que nos permite considerar que terão chances efetivas de vislumbrar a atuação docente com grande propriedade, alinhando a isso o ganho da percepção de seu papel social e de como é preciso agir com responsabilidade e ética quando se leva em consideração o processo de profissionalização.

b) Impactos/efeitos sobre a IES

Propiciar ações de acompanhamento, reflexão e avaliação da formação inicial do professor oriundo da UFCG e seus impactos para a Educação no estado da Paraíba. Promover ações de formação inicial e continuada que contribuam para a profissionalização docente e organização e estágio curricular supervisionado; Promover a avaliação e a reformulação da oferta de estágios supervisionados nas licenciaturas;

Promover discussões sobre a concepção de estágio, de atuação docente e de currículos face à experiência da RP; Dar publicidade ao debate sobre o processo de formação inicial docente e dos impactos da RP para a licenciatura; Acompanhar o desenvolvimento de atividades/ações em diferentes áreas disciplinares e/ou interdisciplinares; Introduzir, acompanhar e analisar a atuação dos residentes no desenvolvimento de ações que privilegiem a indissociação de práticas escolares e sociais, e efetivação de uma aprendizagem produtiva nos diferentes eixos descritos na BNCC; Promover o uso de novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação de forma ética, crítica e responsável; Produzir, utilizar e avaliar materiais didáticos que ampliem o uso tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Assim como os objetivos verificados no projeto institucional do PIBID, o projeto da RP evoca para a IES a condição de ser responsável pela formação de professores com expressivo alinhamento com as orientações normativas e teórico-metodológicas apresentadas neste trabalho. Além disso, verificamos que os objetivos acima dão visibilidade aos estágios, atividade pré-serviço com o mínimo de 400h em muitas licenciaturas. Como os componentes podem ser desenvolvidos dentro do Programa, eles ganham certa celeridade, porque os licenciandos tendem a cumpri-los em um menor espaço de tempo, e permite eles possam ter uma maior permanência na escola, visto que ao cumprir o calendário previstas pelo Programa, extrapolam as horas do calendário acadêmico.

c) Impactos/efeitos sobre a Educação Básica

Propiciar ações de acompanhamento, reflexão e avaliação da formação inicial do professor oriundo da UFCG e seus impactos para a Educação no estado da Paraíba, como parte do processo de profissionalização docente e oportuna experiência para discussões sobre o estágio supervisionado; Refletir sobre a profissionalização docente e fomentar a atuação conjunta da UFCG, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Promover ações de formação inicial e continuada que contribuam para a profissionalização docente e organização e estágio curricular supervisionado; Promover a avaliação e a reformulação da oferta de estágios supervisionados nas licenciaturas; Promover discussões sobre a concepção de estágio, de atuação docente e de currículos face à experiência da RP.

Apesar da primeira edição, podemos destacar vários impactos do Programa para a Educação Básica, considerando que, em função do cumprimento dos estágios supervisionados, muitos licenciandos também tiveram a oportunidade de concluir ou estão prestes a concluir seu curso de graduação. Isso significa, por exemplo, que um graduando que ingressou no Programa no quinto período e passou os dezoito (18) meses previstos no edital da CAPES, ele sai com oito (8) semestres concluídos e praticamente apto a entrar no mercado de trabalho. Nesse sentido, em função das experiências vivenciadas e da reflexão feita sobre o trabalho docente, podemos esperar que esse egresso se diferencie no cenário educacional com atitudes e procedimentos teórico-metodológicos que alterem os níveis educacionais tão discutidos

quando publicados por exames nacionais, a exemplo da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No grande cenário, a Educação ainda se beneficia de um impacto que nos faz acreditar que a complexidade da formação do professor não se faz de modo isolado, mas a partir da articulação de vários segmentos representados no Projeto como: Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, IES, escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID e o Residência Pedagógica são, inegavelmente, duas importantes e decisivas políticas de formação docente para o Brasil. Em termos de investimento, são políticas previstas nos documentos legais e no orçamento governamental para melhoria da qualidade da Educação e valorização do professor.

Ao discutirmos de forma muito breve a trajetória de documentos que normatizam essa formação no Brasil, detemo-nos àqueles que efeturaram a instauração do curso superior como requisito obrigatório para atuação do professor na Educação Básica, assim como a portaria e decreto que deram início à abertura das atividades do PIBID e do RP em todo o Brasil. Na UFCG, os dois efetuem grande impacto ou efeitos, e na análise dos objetivos dos dois programas, organizamos a discussão em três blocos: impactos/efeitos sobre o licenciando; sobre a IES; e sobre a Educação Básica.

Alinhando-nos à discussão teórica lançada por Nóvoa (2017) e Giroux (1997), verificamos que em ambos os Programas, a Educação toda tem grandes impactos. Do ponto de vista do licenciando, seja nas primeiras experiências na escola, seja no cumprimento dos estágios supervisionados, reconhecemos que há um vasto conjunto de conhecimentos acadêmicos, docentes, sociais e educacionais que

passam a fazer parte da rotina de orientação, acompanhamento e avaliação da prática docente. Acreditamos que essa trajetória amplia as possibilidades de uma formação assentada em um compromisso social, responsivo e ético mais efetivo sobre ser e se constituir professor.

As IES, na mesma direção, acumulam alguns impactos, dentre eles, o de se tornar uma referência em formação de professor, o de agregar valor teórico e metodológico aos cursos que administra, o de ampliar o debate estadual (no mínimo) sobre a qualidade e a melhoria da Educação e, particularmente, do ensino superior.

Uma vez considerados os impactos sobre o licenciando e sobre a IES, cabe-nos reconhecer que a Educação também é impactada por todos os apontamentos feitos acima. De modo específico, vale destacar o processo de profissionalização e o perfil docente que se desenha a partir das práticas detalhadas em cada objetivo dos dois projetos institucionais, nas quais o futuro professor aprende a pensar como um profissional (aprendizagem cognitiva), aprende a agir como um profissional (aprendizagem prática) e aprende a agir de maneira responsável e ética (aprendizagem moral). Como apontado pelas discussões feitas, a formação do professor é demasiadamente complexa para apontarmos se os Programas nos levam a “corrigir” falhas e a adotar caminhos mais seguros. O que sabemos, pela discussão apresentada, é que o trabalho colaborativo com professores formadores e professores da Educação Básica, assim como a parceria entre Secretarias e IES têm demonstrado forte potencial para vislumbramos um futuro mais promissor para a Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024).

BRASIL. **Lei Nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm> Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>> Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>> Acesso em 05 de outubro de 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em 05 de abril de 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ALTO NÍVEL – CAPES. **PORTARIA Nº 38**, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>> Acesso em 05 de setembro de 2018.

INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2018. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 10 de outubro de 2019.

GATTI, Bernardete Angelina (et. Al). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, Artes Médicas. Cap. 9. 1997.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID**. 2018. (acervo pessoal)

REFLEXÕES INICIAIS

A relação entre as manifestações artísticas e a escrita historiográfica, é um tema instigante e há muito tempo tem gerado inúmeros debates, principalmente pela complexidade dos conceitos e pelas possibilidades de proximidades/afastamentos entre esses dois campos do saber. Pensando nessa relação, observamos que algumas produções artísticas como o gênero biográfico na Literatura e o gênero histórico no cinema, apresentam uma relação de proximidade com a escrita historiográfica, ambos podem veicular em suas composições dados verificados e comprovados pela historiografia, entretanto, não se pode esquecer que tais gêneros em suas essências e desenvolvimentos não podem ser desvinculados do imaginativo e de sua relação adjunta com a ficcional, o que inevitavelmente estabelece um debate sobre quais seriam as delimitações teóricas entre os conceitos de História e Ficção, e das fronteiras entre o que seria o verificável e o puramente ficcional dentro de tais produções.

Diante dessas considerações iniciais, nosso estudo se propõe a debater e avaliar a relação entre a escrita historiográfica e a escrita/produção ficcional a partir da eleição de uma figura Histórica que serviu de inspiração para produções fictícias, seja na literatura ou no cinema/televisão. Para auferir tal propósito, elegemos uma das

mulheres mais importantes da História da Espanha, a rainha Isabel I de Castela (1474 – 1504), conhecida como “La reina Católica”.

Os escritos historiográficos nos apresentam Isabel não apenas como uma soberana jovem que precisou governar um dos reinos mais importantes da Europa no século XV em um mundo predominantemente patriarcal, mas também como uma mulher que encarou o desafio de romper padrões intransponíveis para as mulheres na época. Perspicaz e capaz de se impor mesmo em um ambiente hostil ao sexo feminino, Isabel foi coroada em meio a crises políticas e religiosas, chegou a liderar exércitos e fez prevalecer sua vontade em inúmeros assuntos de cunho político, inclusive escolhendo ela mesma Fernando de Aragão como esposo, firmando uma aliança entre dois dos principais reinos da península. Seu casamento foi crucial para o sucesso de seu reinado, um matrimônio considerado por muitos historiadores como fora dos padrões da época, baseado no amor e no respeito mútuo que sentiam um pelo outro, fomentando as bases para o que viria a ser futuramente a nação espanhola.

Seu reinado foi longo, próspero e transformador, Isabel foi à responsável por liderar e concluir a reconquista cristã no território ibérico contra os muçulmanos e patrocinou as viagens que permitiram a chegada de Cristóvão Colombo ao “novo mundo”, transformando a Espanha em um império de domínio global. Cabe também destacar que Isabel foi protagonista de uma das páginas mais terríveis da História mundial, quando instaurou em Castela a terrível inquisição católica, expulsando, perseguindo e torturando judeus e muçulmanos não convertidos ao catolicismo. Para alguns, Isabel, foi uma heroína, para outros, um verdadeiro terror, sem dúvidas a rainha espanhola foi uma governante controversa, mas seu trabalho foi decisivo na transformação de um reino problemático em uma das maiores potências políticas e econômicas do mundo ocidental.

Na hodiernidade a figura de *Isabel de Castilla* tem servido de inspiração para a criação de diversas obras ficcionais, seja na literatura,

ou em produções cinematográficas e televisivas, escolhemos duas dessas produções contemporâneas, que somadas aos escritos historiográficos sobre a vida de Isabel formam nosso *corpora* de pesquisa. Nosso artigo tem como objetivo analisar o diálogo historiográfico/ficcional presente no livro: *Isabel la católica: La primera gran reina de Europa* (2017) do jornalista e escritor Giles Tremlett e na série de televisão *Isabel* (TVE, 2012-2014).

Em relação à metodologia, implementamos a realização de uma pesquisa de procedimento bibliográfico “feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32). Também classificamos nosso estudo como documental, já que recorremos a fontes mais diversificadas, tais como revistas, filmes, fotografias, pinturas. (FONSECA, 2002).

Tendo em vista o debate teórico a respeito de termos como História, Ficção, Arte e Literatura, nosso artigo se faz relevante quando avaliamos a contribuição que ele pode aportar para estudantes, professores e leitores que estejam interessados na figura de Isabel de Castela, como também, nas produções artísticas, sejam elas literárias, cinematográficas ou televisivas, sobre figuras do mundo hispânico produzidas nesse século. Em relação ao referencial teórico utilizaremos as considerações de Caparrós (1990), Rosenstone (1997), Costa Lima (2006), Bosi (2013), Olivares (2014), Esteban (2016), Foster (2018) e Hidalgo (2018).

HISTÓRIA E FICÇÃO: PONTOS DE AFASTAMENTO E APROXIMAÇÃO

A partir da produção historiográfica e teórica dos gregos, instaura-se uma trilha conceitual complexa entre os termos História e Ficção, tal abstração apresenta limites demarcados, como também pontos de aproximação e distanciamento. Podemos considerar a História como

um fenômeno que naturalmente e espontaneamente está presente no mundo, “como tal, ela é a face concreta, múltipla e contraditória da existência humana” (COSTA LIMA, 2006, p.116), mas não podemos deixar de ponderar a existência de uma distinção entre a História e a escrita da história, o que naturalmente posiciona os termos como disciplinas autônomas.

A escrita da história é um processo complexo assim como toda produção textual; e, embora apresente-se como uma fiel projeção discursiva da “verdade” dos fatos, o discurso se desenvolve e acontece sob ações humanas, sejam estas individuais ou coletivas, de uma determinada sociedade ou período específico. Essa noção é explicada por Costa Lima em um capítulo dedicado a elucubração da escrita histórica em seu livro “História, Ficção e Literatura” (2006), o pesquisador faz uma reflexão pertinente ao argumentar que antes de haver astrologia e astronomia já existiam os astros; antes de haver análises químicas, já existiam os gases; e, antes de haver a escrita da história, já havia a História, e essa História ao ser escrita recebe um tratamento pessoal, social e cultural.

Diante dessas ponderações, Costa Lima (2006) defende que a escrita da história supõe a intervenção de uma atividade interpretativa, sujeitando o fato a perguntas e propondo significações e valores que passam a integrar o passado, ainda em Costa Lima (2006) vemos que é improvável pensar que aquele que se dispõe a descrever um evento histórico consiga encarar a si próprio como um mero registrador do que aconteceu no mundo, deixando de lado toda a sua subjetividade no momento da escrita. É pela intervenção do historiador que o passado se adequa às conexões estabelecidas entre uma série de fatos, dito de outro modo “a escrita da história converte uma heterogeneidade de fatos em um conjunto temporal explicado” (COSTA LIMA, 2006, p. 128), no entanto, essa atividade interpretativa citada por Costa Lima acaba relacionando de forma direta os conceitos de História e Ficção.

Explicar a relação entre tais conceitos se faz necessário devido ao fato de que os termos presumivelmente são entendidos como antônimos; não podemos negar que são nos textos literários e nas produções cinematográficas que a utilização da Ficção é mais natural, espontânea e reconhecida, no entanto a Ficção também pode estar presente no processo de escrita histórica e na História, mesmo que de forma velada, conturbada, e até contraditória.

Assim, vemos que “como fato da realidade, o mesmo fenômeno pode dar lugar aos tratamentos diferenciados da historiografia ou do ficcional” (COSTA LIMA, 2006, p.117), uma vez que suas diferenças se dão em termos de formação discursivas diferenciadas; podemos afirmar que ambas se desenvolvem em um sentido horizontal, “retirando a história crua de pura empiricidade para elaborá-la segundo modos bem diversos” (COSTA LIMA, 2006, p. 117); no entanto, mesmo caminhando de forma horizontal ainda existiria uma diferença fundamental entre História e Ficção, tal diferença poderia ser explicada de forma relativamente simples, bastando entender que a escrita da história tem como objetivo máximo fazer uma “reconstituição da verdade” amparada na apresentação de argumentos baseados em provas, documentos ou testemunhos, propondo assim fixar um postulado como um conhecimento imutável do passado que corresponderia à realidade dos fatos; na escrita ficcional teríamos os esforços concentrados numa “composição artística”, sem a obrigatoriedade de apresentação de provas ou testemunhas, colocando assim, a “verdade” fixa da historiografia entre parêntesis, se dela se aproxima é por seu processo de composição, o que definiria a Ficção como um processo de intermediação criativa entre a realidade histórica e a produção artística que põe a verdade em suspenso, para Costa Lima (2006):

O território da ficção nem supõe o livre trânsito entre realidade e expressão literária, em que se apóia

a questão do realismo, nem tampouco sua mútua exclusão. A ficção implica a presença de uma apóripa diversa daquela que respalda a escrita da história: não pretende ser uma investigação do que foi, sem que, por isso, o mundo de fora deixe de tocá-la. (COSTA LIMA, 2006, p. 225).

Diante dessas ponderações, concluímos que o discurso de “reconstituição da verdade” pode ser algo discutível, “podemos dizer que a História espontaneamente processada se distingue da escrita histórica porque esta supõe a intervenção de uma atividade interpretativa” (COSTA LIMA, 2006, p. 128), com isso, vemos que embora a relação entre História e Ficção seja mais densa do que a relação entre Ficção e Arte, não podemos deixar de levar em consideração a ideia que a História e seu processo de escrita podem carregar parcelas ficcionais, já que as descrições de um evento histórico carregam em si uma interpretação, um olhar subjetivo que não exclui o uso da imaginação daqueles que a descrevem, pois “se o uso da imaginação não é exclusivo do poeta, seu emprego pelo historiador a põe, contudo, a serviço do entendimento” (COSTA LIMA, 2006, p. 201).

Como também, não seria totalmente descartada a possibilidade das produções ficcionais apresentarem parcelas da “verdade” historiográfica, mas se assim o fizesse não deixaria de ser uma forma de ficção, já que o “real” seria apenas uma referência, uma característica que poderia estar incorporada a obra. Podemos perceber que a relação entre os termos abordados, embora pareça de confronto ou de oposição, pode ser de diálogo e de boas relações, já que, o processo de escrita da História e seu compromisso com a verdade ou descrição do “real” podem apresentar parcelas de ficção, e as produções ficcionais que não carregam a obrigatoriedade da apresentação de documentos ou comprovação dos fatos, podem conter e expor aspectos da “realidade”

pelo caminho da imaginação, conduzindo o receptor a questionar (mesmo que de maneira emocional) a “verdade” do que foi apresentado e as possíveis intenções que acompanham o texto.

Diante do que foi apresentado poderíamos afirmar que o livro *Isabel la católica: La primera gran reina de Europa* (2017) e a série de televisão *Isabel* (TVE, 2012-2014), apresentam diálogos entre o que consideramos historiográfico e ficcional; para alcançar nosso objetivo, no seguinte capítulo analisaremos como se estabelece tais relações nas referidas obras.

FICÇÕES HISTÓRICAS: REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS E AUDIOVISUAIS DE ISABEL DE CASTILLA NA CONTEMPORANEIDADE

É com base nos conceitos de História e Ficção amplamente discutidos por Costa Lima (2006), e aqui neste trabalho brevemente apresentados, que passaremos a analisar as relações entre o historiográfico e o ficcional no livro: *Isabel la católica: La primera gran reina de Europa* (2017) e na série de televisão *Isabel* (TVE, 2012-2014). Iniciamos nossa análise considerando que no século XXI está cada vez mais comum, a utilização de conhecimentos da escrita historiográfica nas produções artísticas, o resultado de tal procedimento é chamado por Esteban (2016) de “ficção histórica” e se revelaria como um valioso instrumento de difusão de temas da História a um público massivo.

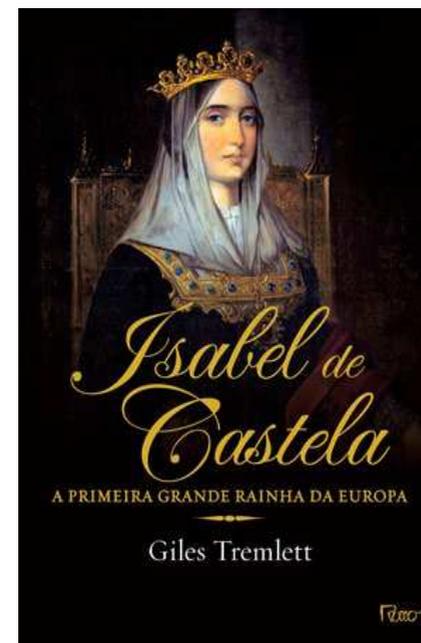
É notório que ambas as produções aqui analisadas, embora não escondam seu tom fictício, utilizam os escritos historiográficos como sustentáculo de suas narrativas e roteiros, preservando na medida do possível um rigor histórico, sem deixar de lado a questão do entretenimento. Tanto o livro *Isabel la católica: La primera gran reina de Europa* (2017) como a série *Isabel* (TVE, 2012-2014) estariam

enquadrados numa categoria denominada como “História como drama”, que segundo Rosenstone (1997) englobaria produções ficcionais baseadas em fatos ou personagens documentados, ocorrendo durante um período histórico concreto, mas contendo enredos e personagens fictícios, para o autor, é possível que essas duas tendências possam conviver harmonicamente e até se misturem durante a narrativa literária ou audiovisual.

Contudo, nem todas as produções ficcionais de temas históricos carregam as mesmas características, ainda em Rosenstone (1997), vemos que assim como na escrita historiográfica existem diferentes tipos de abordagens, como a analítica, narrativa, quantitativa, etc. Também existem maneiras muito diversificadas de capturar e apresentar a História através da Ficção, e como estamos analisando dois gêneros diferentes, podemos perceber que cada um relaciona a escrita ficcional e historiográfica de maneiras distintas e particulares. Para cumprir nosso objetivo, analisaremos como cada um dos gêneros buscam transmitir aos leitores ou telespectadores informações historiográficas através da ficção.

Começando pela obra literária, vemos que o escritor Giles Tremlett em *Isabel La católica* (2017), retrata a rainha espanhola como uma governante controversa, mas cujo trabalho foi decisivo na modernização de um país profundamente imerso na escuridão da Idade Média, lançando as bases para o que mais tarde seria o maior império da mundo; para Foster (2018) o livro através de suas mais de 600 páginas retrata com grande precisão historiográfica as estratégias políticas, o casamento, as guerras enfrentadas, a opressão religiosa propositalmente exercida e a tensão entre a vida pública e privada de Isabel, um retrato memorável de uma mulher poderosa e que poderia ser definido como uma biografia histórica.

FIGURA 1 – CAPA BRASILEIRA DO LIVRO *ISABEL LA CATÓLICA: LA PRIMERA GRAN REINA DE EUROPA* (2017)



Consideramos que uma das principais estratégias utilizadas por Tremlett para aproximar os leitores da figura de Isabel e consequentemente da biografia, foram o emprego de uma linguagem simples e acessível, inclusive para legentes não especializados em conteúdos históricos ou no gênero biográfico. Outra estratégia é o tipo de narrador, que em terceira pessoa se porta como um ouvinte e leitor dos cronistas castelhanos e aragoneses do século XV para transmitir o que seriam as versões “oficiais” da História, ao mesmo tempo em que busca tecer comentários interpretativos e desmistificantes sobre a vida

régia e pessoal da Rainha, uma espécie de explicação do que estaria por trás da História, ou a versão não-oficial dos fatos.

Na citação a seguir vemos um exemplo dessa estratégia utilizada por Tremlett, no capítulo 11 da biografia, nele vemos retratados acontecimentos históricos referentes à morte do Rei Enrique IV, irmão mais velho de Isabel, e a conseqüente ascensão de Isabel e Fernando ao trono castelhano; percebemos a menção de um evento historicamente comprovado e documentado que foi a morte de Enrique IV, a utilização de citações e comentários de Pulgar, um cronista do século XV que foi referenciado no livro de Tremlett, e por último a versão “não-oficial” dos fatos, uma ponderação interpretativa do autor da biografia a respeito dos sentimentos e expectativas de Fernando de Aragão sobre a autoridade de sua esposa no território de Castela.

Uma aliança singular estava sendo formada entre duas pessoas que não eram apenas marido e mulher, mas também parceiros políticos representando seus próprios e diferentes interesses. Tudo iria depender de como este pacto iria funcionar na prática, e de como ambos iriam se comportar. O acordo foi uma vitória para os castelhanos sobre aqueles que queriam que Isabel se mantivesse nos bastidores enquanto Fernando governava. Mas isso não significa que Fernando estava descontente. [...] esperava, entre outras expectativas, obter vantagem para a coroa de Aragão. Ele também segundo Pulgar, tinha plena confiança na capacidade de Isabel de governar sem ele. (TREMLETT, 2017, p. 126).

Essa mesma técnica se repete em diversos momentos da narrativa biográfica de Tremlett, o que em nossa visão se converte num método eficiente e didático para a transmissão de informações de certo rigor

histórico através da escrita ficcional. Em entrevista a Jiménez (2017), Tremlett declarou: “*No he intentado hacer un juicio de una figura del siglo XV basado en los valores de hoy porque sería una tontería. He querido acercarme al personaje y explicarlo en el mundo en que vive*”¹, ainda para o autor, nunca antes uma mulher acumulou tanto poder e causou tanto impacto na História.

Além da linguagem simples e do método narrativo, também gostaríamos de destacar outros pontos que consideramos como essenciais para o diálogo histórico/ficcional em *Isabel La católica*, um deles seria o conteúdo bibliográfico apresentado pelo jornalista, que acaba funcionando como uma extensão da biografia; somados aos 46 capítulos, a obra de Tremlett contém uma introdução, um epílogo, três mapas da representação geográfica e política da península ibérica durante o reinado de Isabel e Fernando, uma figura mostrando a árvore genealógica da Rainha Isabel, e ao final, as referências bibliográficas utilizadas pelo autor, algo que inevitavelmente acrescenta um maior grau de realidade e veracidade histórica a obra. E por fim, é perceptível nos escritos de Tremlett em *Isabel La católica* o que Costa Lima (2016) chamaria de técnica de “ficção literária”, que seria a incorporação de parcelas de realidade no texto literário, fazendo do “real” uma referência, uma característica que estaria entrelaçada e incorporada à obra fictícia, para Costa Lima (2016):

A ficção literária se distingue daquelas que fundam o “estabelecimento de instituições, sociedades e imagens de mundo” porque, ao contrário destas, supõe que “desnuda a sua ficcionalidade”. Entendemos esse desnudamento como a tendência que a ficção

¹“Não tentei julgar uma figura do século XV com base nos valores de hoje porque seria bobagem. Busquei me aproximar da personagem explicando o mundo em que viveu”. (Tradução nossa).

literária apresenta de se expor, não como um simulacro da realidade, mas como uma apresentação desta, muitas vezes desmistificante. (COSTA LIMA, 2006, p. 289).

Para terminar nossa análise sobre a obra de Tremlett, vemos nas palavras de Hidalgo (2018) que “*es cierto que estamos ante un texto ameno, bien escrito, dinámico y, por veces, hasta muy divertido*”,² mas o próprio Hidalgo também expõe algumas questões que considera negativas na biografia, para o ensaísta existe uma excessiva fragmentação no texto de Tremlett, o que de certa forma prejudicaria a própria estratégia do autor em transmitir confiabilidade histórica ao seu escrito literário.

Embora o autor pretenda manter uma certa linearidade temporal, ele o faz sempre aderindo aos eventos mais importantes de um momento ou período específico. Dessa forma, é verdade que podemos conhecer com certa minuciosidade esse aspecto em particular naquele tempo específico, mas perdemos a perspectiva global do todo, não observamos a interação entre os diferentes aspectos de sua personalidade ou suas decisões - pessoais e / ou políticas - e, acima de tudo, é impossível entendermos o processo de maturação que explicaria (com base em fatos ou circunstâncias passadas) algumas das decisões mais importantes de seu reinado quando elas ocorrem. (Tradução nossa).³ (HIDALGO, 2018).

²É verdade que estamos lidando com um texto agradável, bem escrito, dinâmico e, às vezes, até muito divertido. (Tradução nossa).

³Aunque el autor sí pretende mantener una cierta linealidad temporal, lo hace apegándose siempre a los hechos más importantes de un momento o un período concreto. De esta

Na segunda parte de nossa análise, voltaremos nossa atenção para o gênero audiovisual, analisando como sucedem as relações entre o historiográfico e o ficcional na série televisiva *Isabel* da TVE criada por Javier Olivares; *Isabel* tem 39 episódios divididos em três temporadas, cada episódio dura em média 70 minutos, estrelando os atores Michelle Jenner e Rodolfo Sancho nos papéis dos monarcas católicos. A primeira temporada de *Isabel* apresenta a infância da infanta até sua proclamação como Rainha, passando pelas guerras civis pelo trono de Castela e seu casamento com Fernando; a segunda temporada abrange as disputas entre Isabel e Joana “*La Beltraneja*” pelo trono castelhano até a conquista de Granada em 1492; a terceira temporada relata a relação de Isabel com seus filhos, suas alianças com outros monarcas europeus e termina com a morte da rainha em 1504.

FIGURA 2 – MICHELLE JENNER E RODOLFO SANCHO NOS PAPÉIS DE ISABEL DE CASTILLA E FERNANDO DE ARAGÓN NA SÉRIE DA TVE.



A série se converteu em uma das produções televisivas espanholas mais relevantes dos últimos 20 anos, se tornando um sucesso

forma, es verdad que podemos conocer con cierta minuciosidad ese aspecto determinado en ese tiempo específico, pero perdemos la perspectiva global del conjunto, no observamos la interacción entre los distintos aspectos de su personalidad o de sus decisiones -personales y/o políticas- y, sobre todo, se nos hace imposible comprender el proceso de maduración que explicaría (en base a hechos o circunstancias pasadas) algunas de las decisiones más importantes de su reinado cuando estas tienen lugar.

de audiência e crítica, foi transmitida em mais de 80 países, sendo bastante elogiada por resgatar uma parte menos recente da história da Espanha para o consumo de um público mais amplo. O criador da série Javier Olivares (2014), ressaltou que uma das questões básicas para a produção da série foi o cuidado com o rigor histórico do roteiro, devido à grande importância que a personagem principal tem em nível nacional e mundial, isso forçou a equipe de produção a realizar um exaustivo trabalho de documentação, mas ao transformar a História em Ficção, o rigor histórico pretendido pela produção inevitavelmente perdeu força, já que em produções televisivas desse porte se faz necessário manter um equilíbrio constante entre as duas esferas, afinal se tratava de um produto de entretenimento e não de um documentário didático, para Esteban (2016) “*Isabel* pretendia se constituir como um exemplo de ‘ficção histórica’, capaz de aproximar o público do conhecimento de um período chave na História da Espanha; mas sem perder em nenhum momento sua essência de ficção televisiva”. (Tradução nossa).⁴ (ESTEBAN, 2016, p. 160).

Constatamos em *Isabel* que a forma como a série captura e transmite a História através da Ficção se enquadraria numa categoria denominada por José María Caparrós (1990) como “Filme histórico de gênero”, que seria uma produção audiovisual que evocaria um período da História e se basearia em personagens inspirados em figuras históricas para narrar eventos do passado sem uma abordagem do ponto de vista historiográfico demasiado rigoroso; apesar da categorização de Caparrós (1990) ter sido pensada para produções cinematográficas, a série *Isabel* se encaixaria satisfatoriamente na definição apresentada pelo autor. Estudos mais recentes como os de José Enrique Monterde (2002) e Palacio e Ciller (2010), tratam do campo da ficção histórica

⁴“*Isabel* pretendia constituirse como um ejemplo de ‘ficción histórica’, capaz de acercar al público el conocimiento de un período clave em la Historia de España; pero sin perder em ningún momento su esencia de ficción televisiva”

na televisão, destacando tendências predominantes nas produções televisivas contemporâneas e destacando certa disposição da utilização de elementos da História como plano de fundo das produções, estabelecendo classificações como as chamadas “*adaptaciones históricas*” ou “*ficciones de época o gran espectáculo histórico*” que agrupam tendências mais recorrentes e que complementariam a categorização de Caparrós.

Pensando especificamente nas produções televisivas espanholas, Esteban (2016) posiciona a série *Isabel* da TVE numa categoria chamada “*BioPic histórico*”, nas palavras da autora, nesse tipo de produção, os acontecimentos representados na trama estão subordinados a vida do personagem biografado, que atua como o núcleo central da história, ainda em Esteban (2016):

Alguns autores consideram o *biopic* - uma ficção que conta a história da vida de um personagem real como tema central - como um gênero em si mesmo e outros o enquadram dentro do histórico. As produções biográficas desempenharam um papel relevante na televisão espanhola praticamente desde suas origens e, naquilo que temos do século XXI, são uma das tendências com maior presença na grade de programação. Alguns exemplos são: *Clara Campoamor*, a mulher esquecida (TVE, 2011); *Concepción Arenal*, a visitante de prisões (TVE, 2014), *Tarancón, o quinto mandamento* (TVE, 2011), *La princesa de Éboli* (Antena 3, 2010), *Isabel, Carlos -Rey Emperador*, etc. (ESTEBAN, 2016, p. 158). (Tradução nossa)⁵

⁵ Algunos autores consideran el biopic –una ficción que toma la historia de la vida de un personaje real como su tema central– como un género en sí mismo y otros lo enmarcan dentro del histórico. Las producciones biográficas ocuparon un papel relevante en la televisión española prácticamente desde sus orígenes y, en lo que llevamos de siglo XXI, son una de las

Diante das questões levantadas, fica bastante claro que uma das principais estratégias dos roteiristas da série para estabelecer um diálogo saudável entre História e Ficção, foi a de “criar” e “imaginar” ações e sentimentos dos personagens respeitando os limites das representações documentadas do passado, o criador da série admite que “É possível criar tramas que apóiem a História, mas que não deturpam os fatos”. (Tradução nossa).⁶ (OLIVARES, 2014); a este respeito, Rosenstone (1997) chama de “*invenciones verdaderas*” os anacronismos que não podem ser considerados como erros ou falsidades, pois, dentro dos roteiros, acabam adquirindo sentido e acabam servindo de ferramenta para a escrita ficcional como mecanismos de explicação histórica. Ao longo de suas três temporadas *Isabel* apresenta diversas “*invenciones verdaderas*” que, segundo Estaban (2016), serviriam para interpretar certas lacunas e incógnitas do passado da Rainha, como exemplo podemos citar o suposto amor platônico do personagem Gonzalo de Córdoba por Isabel, que permitiu que os roteiristas mostrassem a inocência de Isabel na questão de relacionamentos amorosos antes de se casar e supostas ações de Fernando, que não são confirmadas pela historiografia, mas que beneficiavam a posição dos monarcas no jogo político europeu.

Outra questão que salientamos em nossa análise, é a utilização de referências pictóricas para a recriação de cenas que retratam acontecimentos emblemáticos da História dos Reis Católicos, os exemplos mais evidentes são encontrados nas cenas que iniciam e concluem cada uma das temporadas.

tendencias con mayor presencia en la parrilla de programación. Algunos ejemplos son: Clara Campoamor, la mujer olvidada (TVE, 2011); Concepción Arenal, la visitadora de cárceles (TVE, 2014), Tarancón, el quinto mandamiento (TVE, 2011), La princesa de Éboli (Antena 3, 2010), Isabel, Carlos - Rey emperador, etc. (ESTEBAN, 2016, p. 158)

6 se pueden crear tramas que apoyen la Historia, pero que no tergiversen los hechos

FIGURA 3 – INFLUÊNCIAS DE REPRESENTAÇÕES PICTÓRICAS NA SÉRIE ISABEL (TVE). COMPARAÇÕES ENTRE OS QUADROS *LA CORONACIÓN DE LA REINA ISABEL LA CATÓLICA* DE CARLOS MUÑOZ DE PABLOS, *LA RENDICIÓN DE GRANADA* DE FRANCISCO PRADILLA ORTIZ E *DOÑA ISABEL LA CATÓLICA DICTANDO SU TESTAMENTO* DE EDUARDO ROSALES, COM CENAS DA SÉRIE ISABEL DA TVE, EPISÓDIOS 13X1; 13X2 E 13X3.



Essas referências pictóricas apoiam e fortalecem o discurso historiográfico presente na série, um diálogo “entre artes” que atualiza para um novo público a realidade, os sentimentos e a percepção de outras épocas sobre os acontecimentos referente à vida de Isabel,

transmitindo para a audiência uma fidelidade e aproximação que vão além do discurso ou da “verdade” histórica e estaria relacionada a aspectos visuais e sensoriais.⁷Para Bosi (2013), a relação de diálogo entre as disciplinas e/ou áreas afins é algo bastante positivo e embora surja como um desafio, teria chegado o momento de acabar com uma pesada e canônica tradição de deixar as disciplinas separadas e isoladas. Em nosso *corpora* de pesquisa vemos que os conceitos de História, Ficção e Arte estabelecem uma relação de transdisciplinaridade, sem essa vinculação, nenhuma análise seria possível de ser realizada.

REFLEXÕES FINAIS

Para concluir, destacamos que tanto a série *Isabel* como a biografia *Isabel La católica* apresentam um diálogo bastante interessante e profícuo entre o historiográfico e o ficcional; a escrita literária estaria com um pé mais firme no discurso historiográfico mesmo apresentando parcelas ficcionais; a série com seu propósito de entreter e voltada mais a Ficção, utilizou de maneira bastante eficiente a historiografia como base de sua narrativa. Respeitando as características particulares de cada gênero, ambas as produções artísticas inevitavelmente apresentam anacronismos e imprecisões históricas, mas isso não diminui a qualidade das produções, nem posiciona os discursos historiográficos e ficcionais como antagonísticos.

Assim, realizamos uma análise introdutória do diálogo historiográfico/ficcional presentes no livro: *Isabel la católica: La primera gran reina de Europa* e na série de televisão *Isabel* da TVE, já que, devido

⁷Pelo sucesso alcançado, a série *Isabel* recebeu uma sequência oficial, um filme chamado *La corona partida* (2016) do diretor Jordi Frades, que narra os acontecimentos e conflitos nos reinos de Castela e Aragão após a morte da Rainha; o filme manteve o elenco original da série, estrelando Rodolfo Sancho como Fernando e Irene Escolar como Juana *la Loca*, filha de Isabel e herdeira ao trono de Castelhana.

à complexidade e riqueza dos conteúdos referentes aos conceitos de História e Ficção, como também os alusivos à vida da Rainha Isabel de Castela e das produções artísticas contemporâneas que serviram como *corpora* de nosso estudo, considerações e análises mais específicas poderão ser retomadas em outros artigos e análises.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Entre a Literatura e a História**. – São Paulo: Editora 34, 2013.

CAPARRÓS LERA, J. M. *El film de ficción como testimonio de la Historia*: Historia y Vida, 58, extra: El cine Histórico, 1990.

ESTEBAN, Lúcia S. *Historia y Ficción televisiva: la representación del pasado en ‘Isabel’*. Universidad de Valladolid. Index Comunicación, nº 6. 2016. P. 151-171.

FOSTER, Roy. *Giles Tremlett, premiado por su biografía de Isabel la Católica*. Libros de Babel. 09/05/2018. Disponível em: <https://www.librosdebabel.com/2018/05/giles-tremlett-premiado-por-su-biografia-de/>. Acesso em: 14/04/2020.

HIDALGO, Martínez. *Isabel la Católica” de Giles Tremlett: una biografía laudatoria de más luces que sombras*. Entretenimiento y cultura Fantasymundo. 20/02/2018. Disponível em: <https://www.fantasymundo.com/isabel-la-catolica-giles-tremlett-una-biografia-laudatoria-mas-luces-sombras/>. Acesso em: 15/04/2020.

JIMÉNEZ, Roberto. *Giles Tremlett redime a Isabel la Católica de la Leyenda Negra*. EFE. Segovia, 23/11/2017. Disponível em:

<https://www.efe.com/efe/espana/cultura/giles-tremlett-redime-a-isabel-la-catolica-de-leyenda-negra/10005-3447251>. Acesso em: 14/04/2020.

LIMA, Luis Costa. **História, ficção e literatura**. – São Paulo: Companhia das letras, 2006.

MONTERDE, J.E.; SELVA, M. Y SOLA, A. *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid: Akal. 2002.

OLIVARES, J. *Isabel, mi reina*. Informe para Diagonal TV. Documento inédito, entrevista personal. 2014.

PALACIO, M. y CILLER, C. *La mirada televisiva del pasado. El caso español (2005-2010)*, IBAÑEZ, J. C. y ANANIA, F. (co-ords.): Memoria histórica e identidad en cine y televisión. Sevilla y Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. 2010

ROSENSTONE, R. A. *El pasado en imágenes*. Barcelona: Ariel, 1997.

09

CULTURA, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE: UM DIÁLOGO BRASIL X ESPANHA

ALINE CAROLINA FERREIRA FARIAS

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma compilação de uma palestra feita na IV Jornada do PET Letras da Universidade Federal de Campina Grande, que tratou de reunir as principais teorias relacionadas à cultura e suas vertentes. Explorou-se, assim, o universo da Cultura, do Multiculturalismo, do Relativismo Cultural e do Interculturalismo ou Interculturalidade, dando exemplos locais e mundiais para uma maior compreensão dos fenômenos.

A cultura é fator inerente a qualquer sociedade, e, nela, se depositam comportamentos humanos que a sociedade reconhece como pertencente a um determinado grupo, por possuir características que seguem determinados padrões. Ao mesmo tempo, essas características devem ser mutáveis de acordo com o meio social que os indivíduos passam a ocupar. É por isto que, quanto maior for o contato do indivíduo com diferentes formas de pensamento, ou seja, com meios sociais distintos, maior será seu universo cultural e o reconhecimento do lugar que ocupa os próprios modos de vida. Sem esse contato social, imprescindível ao ser humano, esses modos de vida ficam estagnados, não há um interesse de se colocar no lugar do outro e os preconceitos podem ser maiores.

Ao final deste artigo, dá-se dois exemplos de atividades interculturais para alunos de espanhol como língua estrangeira, na medida em que se faz um diálogo entre traços da cultura brasileira e espanhola.

CULTURA

O termo cultura é difícil de uma definição precisa, mas, aqui, baseamo-nos em Eagleton (2005, apud STOCKMANS, 2013) quanto às origens do termo. Para o autor, sobre o termo cultura:

- a) A primeira acepção se refere ao trabalho do homem com a terra. Como conseguiu o homem ferramentas para trabalhar sobre a terra para encontrar sua sobrevivência. Cultura é cultivo. Ideia de agricultura. Neste viés, não existe oposição entre natureza e cultura.
- b) A segunda estaria relacionada com a religiosidade, a sacralidade. Pensar a cultura significa refletir como a sociedade se organiza para valorizar algo ou alguém. Em outras palavras, refere-se à maneira como a sociedade se organiza para render cultos.
- c) A terceira se refere à sobreposição de uma cultura sobre a outra, assim como ocorre em todo processo de invasão. É um mecanismo complexo, mas que a nós, brasileiros, não nos resulta estranho, visto que fomos um país colonizado por europeus.

Quando falamos em cultura, pensamos em um conjunto de regras que organiza o homem em sociedade: pensamentos, comportamentos, símbolos, crenças. Sobre isto, Eagleton também afirma que não há determinismo entre o sujeito e as regras que o envolvem. Isso quer dizer que estas regras não são fixas e nem aleatórias. Se fossem fixas, todos os pertencentes a uma determinada comunidade se comportariam de uma maneira X. Se fossem aleatórias, não haveria ma união de comportamentos comuns. Exemplificando: o futebol faz parte da cultura brasileira. Não é uma regra fixa, porque não são todos os brasileiros que gostam de futebol, mas tampouco é aleatório, porque é perceptível que existe um conjunto considerável de brasileiros que apreciam o futebol e valorizam esse esporte.

Dito isto, recorreremos à divisão dos três tipos de cultura na visão de Bürmann (2008): a cultura com minúsculas, a cultura com maiúsculas e a cultura com K.

A *cultura com minúsculas* é aquela que todos compartilham, ou seja, todos podem falar sobre ela. É aquela que muitos indivíduos dão por subentendido, sem precisar de um conhecimento formal. Todos os indivíduos – independente de classe social, econômica ou idade – compartilham esse conhecimento cultural. Como exemplos, temos a cultura de cumprimentar-se, as formas de alimentar-se, de vestir-se, etc.

Diferente disto, nem todas as pessoas têm acesso à *cultura com maiúsculas*, por diferentes motivos. Este tipo de cultura abarca a noção da cultura tradicional, a cultura clássica que não é comum a toda sociedade. Refere-se ao saber literário, histórico, artístico, musical, etc. Como exemplos, temos as canções de Chico Buarque de Holanda, os quadros de Pablo Picasso, os contos de Machado de Assis e de Julio Cortázar, etc.

Por último, temos a cultura com K, que se refere ao tipo de conhecimento que é utilizado em contextos determinados, como o argot de certos setores da população; são os usos e costumes que diferem o estandar cultural e são compartilhados por menos falantes ainda. Este tipo de cultura, a autora definiu como cultura marginalizada. Alguns exemplos são: a linguagem das prostitutas, a linguagem do mundo do crime e da comunidade LGBT, com certas expressões somente compreendidas somente por eles.

Depois de conceituar os tipos de cultura, passaremos a explorar as suas vertentes.

MULTICULTURALISMO

Multiculturalismo significa a reunião de muitas culturas juntas em um único território, sem que necessariamente haja diálogo entre elas. Vários países europeus como Alemanha, Espanha, Itália, Inglaterra

recebem uma grande quantidade de imigrantes de espaços colonizados por eles e este espaço é composto por diferentes línguas, culturas e modos de viver. Não precisamos ir muito longe para isso. O Brasil, por exemplo, é um país multicultural. Aqui, se encontram índios, negros, brancos, italianos, alemães e diversas outras nacionalidades.

No multiculturalismo, como já dito, as culturas não necessariamente dialogam entre si. Elas estão reunidas em um único espaço, mas cada uma pode permanecer com suas tradições, sem que uma influencie a outra. Para García Martínez et alii apud Paraquett (2010, pág. 144), multiculturalismo se define como “determinado pela co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes”. A autora faz uma diferença ideológica entre o multiculturalismo e o interculturalismo, pois, enquanto no primeiro caso não há a aglutinação entre as diferenças, gerando independência, no segundo, a ideia é exatamente oposta: a de interdependência.

Nesse sentido, a autora critica o multiculturalismo por meio de exemplos. Cita Nova York como uma das cidades consideradas das mais democráticas do mundo, mas considera que, ali, convivem diferentes grupos sociais que são separados por bairros, guetos e suas condições sociais são muito distintas, fazendo-a questionar sobre o real conceito de democracia.

Ela também cita a Inglaterra, a França e a Espanha, que, atualmente, recebem uma grande quantidade de imigrantes vindos de países colonizados por eles, e as condições de vida entre nativos e estrangeiros não são igualitárias. Os imigrantes costumam realizar trabalhos mal remunerados que os nativos não querem ou não costumam fazer.

No caso do Brasil, a autora cita São Paulo, a maior cidade da América Latina, na qual, não muito diferente dos países citados acima, ouve-se um discurso de integração que mascara a real desintegração dos grupos migratórios que para lá acorrem, sejam eles do próprio Brasil ou estrangeiros. Fica evidente que há um discurso de integração e diversidade nestes lugares que oculta uma real desintegração, preconceito e desunião de povos.

RELATIVISMO CULTURAL

O relativismo cultural, como o próprio nome indica, é uma perspectiva da antropologia que vê as diferentes culturas de maneira livre, ou seja, sem julgar o outro a partir de sua própria visão de mundo. É uma corrente que se opõe ao etnocentrismo, que coloca a própria cultura como centro e entende toda as outras como inferiores.

O nazismo, movimento político de extrema direita, surgido na década de 1920, foi um grande exemplo de etnocentrismo no mundo. De caráter racista, afirmava existir uma raça superior, formada pelos chamados arianos, constituída por povos do norte da Europa e identificados nos povos germânicos. Para os nazistas, os judeus eram considerados responsáveis pelos problemas alemães e pelo comunismo, por isto, queriam aniquilá-los da sociedade. Também viam homossexuais e ciganos como maléficis à sociedade alemã. Não muito diferente tratavam os povos da Europa do Leste. O nazismo é naturalmente etnocêntrico.

O Relativismo Cultural vai na contramão deste pensamento etnocêntrico. Há uma compreensão de diferentes modos de atuação, comportamentos, crenças e valores. Portanto, nega qualquer tipo de distinção ou superioridade de uma sociedade sobre a outra, optando pela **tolerância** necessária para que povos de comportamentos diferentes, com formas de organização também distintas, respeitem uns aos outros e as suas diferenças, que, à luz do conceito, enriquecem ainda mais a cultura humana.

Neste sentido, o Relativismo Cultural pratica a tolerância pela cultura do outro e entende que ela é compreendida dentro dela mesma e não lhe cabe o julgamento de outra cultura porque ela só é entendida em seu meio.

No entanto, o Relativismo Cultural tem seu lado obscuro, no nosso ponto de vista, porque entende que os nazistas que se sentiam superiores ao judeus, os árabes que colocam as mulheres como seres inferiores ou os gregos que, antigamente, matavam crianças que nas-

ciam deficientes, não deveriam ser julgados porque só eles entendem o porquê de sua cultura comportar-se desta ou daquela maneira.

O Relativismo Cultural tem recebido críticas de alguns teóricos por conta desta última vertente.

INTERCULTURALISMO

A respeito do Interculturalismo – também chamado de interculturalidade –, como já adiantado, valoriza o diálogo entre culturas distintas. O prefixo “inter” significa ‘ao mesmo tempo que’ e expressa reciprocidade. Neste sentido, o Interculturalismo entende a possibilidade de dialogar com outras culturas para uma compreensão mais ampla de que a nossa cultura não é a única existente, muito menos a única válida e a correta.

O termo interculturalidade se refere à relação que se estabelece intencionalmente entre culturas, e propõe o diálogo e encontro entre elas a partir do reconhecimento mútuo de seus respectivos valores e formas de vida. Segundo o dicionário de termos chave de ELE do Centro Virtual Cervantes (MARTÍN PEREZ, 2008), a intenção da interculturalidade não é fundir as identidades em uma identidade única, e sim reforçá-las e enriquecê-las criativa e solidariamente, respeitando a individualidade de cada uma. Este conceito também tem relação com o diálogo entre personas pertencentes a diferentes grupos étnicos, sociais, de gênero, etc, dentro das fronteiras de uma mesma comunidade.

Também, de acordo com Martín Perez (2008):

No âmbito do ensino de línguas, a interculturalidade se materializa em um enfoque cultural (ou enfoques culturais) que promove o interesse por entender ao outro em sua língua e sua cultura. Ao mesmo tempo concede a cada parte implicada à faculdade

de aprender a pensar de novo e contribuir com sua aportação particular. (PEREZ, 2008, p. 286).

Assim, dentro do termo interculturalidade, há um interesse mútuo de compreensão sobre a cultura do outro e, conseqüentemente, nessa compreensão, há um deslocamento da própria cultura do “eu” que aceita, compreende e, mais que isso, incorpora a cultura do “outro” à sua própria, promovendo outros modos de dizer, agir e comportar-se, fazendo o indivíduo ter uma cultura pessoal híbrida e, conseqüentemente, mais rica e diversa.

De acordo com García Martínez apud Paraquett (2010):

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas. (PARAQUETT, 2010, p. 149).

Em outras palavras, diferente do multiculturalismo e do Relativismo Cultural, o interculturalismo pressupõe respeito mútuo, agregação de valores, solidariedade e compreensão mútua e deslocamento da cultura do “eu”, na medida em que este “eu” passa a enxergar um universo muito mais amplo e cheio de possibilidades.

A seguir, apresentamos duas atividades interculturais como forma de exemplificar como este conceito pode ser levado à sala de aula. A primeira, como forma do sujeito colocar-se no lugar do outro e, a segunda, como forma de desconstruir preconceitos e estereótipos.

ATIVIDADES INTERCULTURAIS

Aqui, damos dois exemplos de atividades interculturais para alunos de espanhol como língua estrangeira que relacionam a cultura brasileira com a cultura espanhola. Elas podem ser aplicadas a alunos de qualquer nível de aprendizagem, e ambas têm por objetivo despertar a consciência de que seus comportamentos não são os únicos possíveis, ampliando, assim, sua visão de diversidade cultural.

ATIVIDADE 1: FORMAS DE ALIMENTAÇÃO

Objetivo: Colocar o aluno para assumir o lugar do outro na cultura do almoço.

Pré-atividade: Observe estas duas imagens abaixo. Uma se refere à forma de alimentação no Brasil e, a outra, na Espanha. Pense o que vier à sua cabeça sobre os costumes de alimentação em ambos países.

FIGURA 1: SELF SERVICE



Fonte: Restaurante Vila Francisca

FIGURA 2: MENU DO DIA



Fonte: Restaurante La Bocca

Atividade: Depois de o professor ouvir o aluno sobre o que ele pensou a respeito dos diferentes modos de almoçar em ambos os países, acrescentaria as informações abaixo e outras que surgirem.

Brasil: cultura do self-service: o valor pago depende do peso; os brasileiros comem tudo junto em um prato só; almoçam rápido para logo voltarem a trabalhar; não costumam dar gorjeta nos restaurantes.

Espanha: cultura do primeiro prato, segundo prato, sobremesa e bebida (menu do dia): o valor do almoço é pré-estabelecido. Almoçam devagar e costumam conversar um pouco depois do almoço; costumam dar gorjetas nos restaurantes.

Posteriormente, propõe-se um jogo de Rol: os alunos brasileiros devem assumir o papel de clientes em restaurantes espanhóis e

fato de ela permitir colocar-se no lugar do outro através do diálogo, significando respeito mútuo, solidariedade, compreensão de valores e flexibilidade.

Este “colocar-se no lugar do outro” tem relação com a Teoria da Alteridade. De acordo com esta teoria, o homem tem relação de interação e de dependência como outro, de maneira que o “eu”, em sua forma individual, só existe com o contato com o “outro”.

A lingüística como campo de conhecimento defendeu essa teoria desde a lingüística tradicionalista saussureana – que reflete que a língua seria uma série de oposições de seus elementos que se definem mutuamente por suas relações – até a Análise do Discurso, em que falar de identidade é, inevitavelmente, falar de posicionamentos políticos, construindo uma posição de sujeito sempre em relação a um *outro* no qual passamos a ser um espaço de referência e em que o *outro* também passa a valer um espaço de referência com relação a nós.

Para uma compreensão mais clara da interculturalidade, deu-se dois exemplos de atividades interculturais para serem trabalhadas com alunos em sala de aula.

Deixa-se aqui uma motivação para que os professores criem atividades que possam colocar o aluno no lugar do outro, promovendo choques culturais, ainda que pequenos, para que o aluno, pouco a pouco, possa sair do comodismo que é pensar o mundo através de si mesmo.

REFERÊNCIAS

BÜRMAN, M. G. Evolución del tratamiento del componente cultural en la enseñanza de español. In: MIRANDA, J. A. P. (Org.) **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E-LE**. Publicaciones de UNED. Recife: Bagço, 2008

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOVERA, M. *et al.* **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81

DI NARDI, Fabiele Stockmans; CELADA, Maite. **El concepto de Cultura en Las Prácticas de Enseñanza de Lengua Extranjera. Ciclo Permanente de Vídeo Conferências da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana FFLCH/USP**. Disponible en: <http://dlim.fflch.usp.br/espanhol/implantacao-do-espanhol>. Acceso el 08 de enero de 2016.

EAGLETON, T. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

ESTEVES, Antonio Roberto. **Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira**. In: Ensino de Língua e Literatura. Isis Milreu e Márcia Candeias Rodrigues (Org.) Campina Grande: Bagagem, 2012.

MARTÍN PERIS, E. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: SGEL, 2008.

MOYANO LÓPEZ, Juan Carlos. **Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE**. Disponible en: https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32788/1/KyoyoShogakuKenkyu_125_Lopez.pdf. Acceso el 27 de diciembre de 2015.

PARAQUETT, Márcia. **O texto literário hispano-americano e o ensino de base intercultural**. In: Ensino de Língua e Literatura. Isis Milreu e Márcia Candeias Rodrigues (Org.) Campina Grande: Bagagem, 2012.

**O *ROLE PLAYING GAME* (RPG) COMO
ALTERNATIVA METODOLÓGICA NO
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
E HABILIDADES COGNITIVAS
E SOCIOEMOCIONAIS**

SOLANERES LAÉRTIA NUNES SABINO NASCIMENTO
JOÃO LEONEL DE FARIAS SILVA
LAURA DOURADO LOULA RÉGIS

INTRODUÇÃO

Para Kuhn (1991), os paradigmas são modelos universalmente conhecidos e aceitos pela comunidade científica que oferecem respostas para problemas colocados pela ciência. Porém, ao longo dos anos, com as transformações sociais, novos problemas surgem e nem sempre o paradigma vigente consegue resolvê-los efetivamente. Fava (2018), por exemplo, destaca que as grandes mudanças tecnológicas ocorridas no Século XXI impactaram a sociedade e, conseqüentemente, a educação. As demandas de uma nova conjuntura social, caracterizada por robôs autônomos, integração de sistemas, manufatura aditiva, internet industrial, cybersegurança, big data etc., incluem a valorização do desenvolvimento de outras competências e habilidades, para além das do domínio cognitivo, as chamadas *soft skills*: colaboração, empreendedorismo, criatividade, inteligência interpessoal, resolução de problemas etc.

No âmbito educacional, embora o paradigma tradicional não consiga mais responder às demandas dessa nova conjuntura, ele ainda se faz preponderante na educação brasileira. Características emblemáticas

dessa escola tradicional figuram em todos os níveis de ensino, do básico ao superior: exposição verbal, demonstração e análise da matéria sob a responsabilidade do professor, conteúdos separados da experiência do aluno e das realidades sociais, ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização, autoridade do professor em face da receptividade passiva dos alunos, seleção intelectualista e enciclopedista dos conteúdos etc. (LIBÂNEO, 1992).

No contexto de aprendizagem de línguas, seja de língua materna ou estrangeira, podemos visualizar essa concepção tradicional nas atividades estruturais, mecanicistas e repetitivas, com pouca ou nenhuma reflexão sobre as línguas, tornando a língua algo artificial, que não faz parte da realidade dos estudantes. Na contramão dessa abordagem, surge um novo paradigma de ensino, o paradigma emergente ou da complexidade, a partir das contribuições de estudiosos do construtivismo como Jean Piaget, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, Henri Wallon, A. R. Luria e Emília Ferreiro. Nessa proposta, em resumo, o aprendiz é visto como um ser pleno de conhecimentos, experiências e história; a afetividade ocupa lugar de destaque no processo de aprendizagem; e aprendizagem deve ser significativa, ou seja, precisa partir do que o sujeito já sabe e fazer sentido para a sua vida.

Desse modo, norteadas pelo paradigma emergente, a aprendizagem de línguas demanda do aprendiz uma postura ativa, com muito mais interação e reflexão sobre a língua. A partir de uma abordagem contextualizada da língua, com realização nos mais variados gêneros textuais, a expectativa é que os objetos de aprendizagem se conectem às experiências e às realidades sociais dos alunos, evidenciando uma função social e o propósito comunicativo do uso. Nessa perspectiva, a gramática também é vista a partir de um determinado gênero, de forma contextualizada, e as regras estruturais são descobertas a partir da reflexão proporcionada durante os processos de leitura, de escrita e de textualidade/discurso. No entanto, para além de competências

e habilidades como estas, muito mais relacionadas ao domínio cognitivo, o paradigma emergente pressupõe o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (ou não-cognitivas), a exemplo das *soft skills*, citadas acima.

Nesse âmbito, o Role Playing Game (RPG), ou jogo de interpretação de papéis, apresenta-se como uma metodologia produtiva para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais em sala de aula, sobretudo quando pensamos na aula de língua(s). Sendo assim, nesse espaço, apresentaremos o RPG como alternativa para aprendizagem de línguas articulada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Antes, porém, faz-se necessária uma breve discussão acerca dos paradigmas de ensino e a vinculação da proposta das metodologias ativas ao paradigma que lhe enseja.

A COEXISTÊNCIA DOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO

Com o intuito de resolver os problemas que se apresentam na contemporaneidade e com base no Relatório para a UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, definiu como quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Com ênfase histórica no ‘aprender a conhecer’ e, em menor proporção, no ‘aprender a fazer’ – se considerarmos, principalmente, o ensino técnico – ,a sala de aula típica do paradigma tradicional não favorece a contemplação dos outros dois pilares: ‘aprender a conviver’ e ‘aprender a ser’, pelas próprias características desse paradigma, resumidas no Quadro 1.

QUADRO 1: DIFERENÇAS ENTRE O PARADIGMA TRADICIONAL E EMERGENTE DA EDUCAÇÃO

PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA EMERGENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Técnico-cientista; • Racionalismo, individualismo e pragmatismo; • Cartesianismo e mecanicismo; • Pedagogia Behaviorista; • Ensino descontextualizado e pouco interativo; • Aspectos afetivos e intersubjetivos não são fomentados; • Pedagogia quantitativa; • Ênfase na transmissão de conhecimentos do professor; o aluno passivo apenas acumula e absorve o conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de mundo globalizante, holística, totalidade indivisível; • Todo = unidade complexa; • Construção do conhecimento; • Interação do sujeito com o objeto; • Sujeito coletivo; • Pedagogia contextualizada; • Valorização das experiências vividas pelo sujeito; • Formação política e ética; • Princípios humanitários; • Ênfase na aprendizagem do aprendiz ativo, sua emergência, criatividade e criticidade.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Lima e Padilha (2018).

Para ‘aprender a conviver’ e ‘aprender a ser’, duas premissas básicas correspondem à (1) interação entre os sujeitos, com a promoção de atividades em dupla, em grupo etc. e (2) o próprio protagonismo do aluno, deslocando-o de um lugar passivo, de mero receptor de conhecimento, para um lugar ativo, de corresponsável pela aprendizagem. Em outras palavras, como o professor poderá efetivamente conhecer a ética de um aluno se ele permanece mudo ao longo de todas as aulas e sua ética não foi posta à prova? Como saber se ele é empático, colaborativo, criativo, resiliente se a ele não foi dada a oportunidade de trabalhar em pares ou em grupo ou de se expressar em sala de aula?

Já no paradigma emergente, pela própria prerrogativa do aluno autônomo, protagonista da construção do conhecimento, o sujeito coletivo interage com o objeto e com os outros sujeitos, orientados por uma formação política e ética e princípios humanitários. A natureza

complexa dos objetos de aprendizagem pressupõe a interdisciplinaridade, o engajamento social, o compromisso ambiental etc.

Embora o paradigma tradicional ainda seja preponderante, já há um número expressivo de escolas inovadoras em nível mundial e nacional, que se fundamentam no paradigma emergente. Mudanças substanciais são perceptíveis da organização escolar às atividades cotidianas. No Brasil, o Projeto Âncora, por exemplo, que desde 2012 propõe uma filosofia inovadora de educação baseada na Escola da Ponte/Portugal, objetiva formar cidadãos capazes de transformar a sociedade de forma equilibrada e sustentável. Os estudantes aprendem a partir de experiências diretamente ligadas à realidade deles, de forma personificada, ou seja, a matemática pode ser apreendida construindo um skate, um xadrez, desenhando, em síntese, produzindo uma atividade que tenha sentido para o aprendiz. Também são desenvolvidos projetos que estão diretamente ligados aos problemas que encontram em suas realidades e, desse modo, aprendem a ser participativos politicamente e a se manifestarem de forma respeitosa e ética.

Já as escolas do Estado da Paraíba, que passaram por uma reformulação em seus projetos político-pedagógicos e hoje são chamadas de Escolas Cidadãs-Integrais, ainda que preservem a infraestrutura e muitas reminiscências do paradigma tradicional, já adotam algumas iniciativas próprias do paradigma emergente. Iniciativas como o ‘Projeto de vida’, com o acompanhamento mais próximo e humanizado do aluno, bem como as chamadas ‘Disciplinas eletivas’, com uma proposta interdisciplinar, já sinalizam essa possível transição ou, no mínimo, a coexistência dos dois paradigmas nas referidas instituições de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja obrigatoriedade de implementação está prevista para 2020, alinha-se, em muitos pontos, com o paradigma emergente e propõe, para além do trabalho com as competências e habilidades do domínio cognitivo – conhecimento, argumentação, pensamento científico, cultura digital etc. –, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, correlacionadas

à empatia e cooperação, autonomia, criatividade, autogestão, autoconhecimento e autocuidado etc. Na Figura 1, são apresentadas as dez competências gerais definidas pela BCNN para o ensino.

FIGURA 1: AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC



Fonte: <https://blog.sistemagenius.com.br/pedagogico/conheca-a-base-nacional-comum-curricular/>

Acesso em 30 de mar. de 2020.

Particularmente compreendemos que o trabalho efetivo com as dez competências propostas pela Base pressupõe uma mudança sociocultural profunda, com a rediscussão urgente das compreensões de ‘ensino’, ‘aluno’, ‘professor’, ‘aprendizagem’ e, mais do que isso,

com a transição, enfim, do paradigma tradicional para o paradigma emergente. Naturalmente, esse é/será um processo lento, dada a consolidação do paradigma tradicional em nossa educação. A curto prazo, no entanto, defendemos que o início da mudança pode se dar no micromundo da sala de aula, a partir da implementação das metodologias ativas.

As metodologias ativas, baseadas nesse paradigma, surgem como estratégias que facilitam o trabalho reflexivo sobre a língua e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Elas dão ênfase ao papel protagonista do aprendente e ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo.

Dentre as várias opções de metodologias ativas, os autores salientam que a aprendizagem por histórias e jogos são elementos poderosos de motivação, encantamento e produção de conhecimento, o que a torna mais rápida e mais próxima da vida real. No contexto de aprendizagem de língua estrangeira, Araújo (2016) verificou que a utilização dos jogos no aprendizado de língua inglesa propicia momentos de interação entre os estudantes e o professor, além de se mostrar produtivo para a aquisição de vocabulário, bem como para a revisão de conteúdos estudados anteriormente.

Sob uma perspectiva de aprendizagem a partir de narrativas, Rodrigues (2004) defende o uso do RPG como ferramenta para a aplicação de uma pedagogia da imaginação que auxilia no desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita. Com base nessa pedagogia, o autor destaca três passos fundamentais para escrever: o primeiro é ter uma base de histórias, um conjunto de exemplos que sirvam como modelo de uma narrativa; o segundo é ter uma plateia para compartilhar, aplaudir, criticar e debater as histórias; e o último é a orientação do aprendiz por uma pessoa capacitada para entender

o funcionamento da narrativa. Sendo assim, o RPG é um jogo que consegue unir aspectos de uma aprendizagem baseada em jogos e aspectos de uma aprendizagem baseada em narrativas.

O RPG COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

COMO FUNCIONA O RPG?

O RPG é um jogo de interpretação de papéis e de estratégia, cujo objetivo principal é construir uma história a partir da colaboração de personagens e um mestre/narrador. Dessa maneira, não é um jogo de ganhar e perder, pois não estimula a competição entre os personagens, mas a cooperação, a criatividade e a imaginação através do trabalho em equipe. Os RPG são baseados em temáticas diversas, podem ser medievais, futurísticos, modernos, a depender do sistema utilizado ou criado pelo mestre. As fichas dos personagens são baseadas na temática e no sistema escolhido. Há sistemas com fichas mais complexas como a de *Dungeons & Dragons* (D&D), jogo de fantasia medieval desenvolvido por Gary Gygax e Dave Arneson, publicado em 1974, nos Estados Unidos, assim como também há fichas mais simples, como *Heróis de Electrum*, um RPG de super-heróis em formato de minijogo, criado por Raphael Lima, no Brasil.

A partir das fichas, cada jogador descreve a origem, as características e as habilidades do seu personagem. O mestre/narrador, que no contexto escolar normalmente é o professor, planeja uma aventura repleta de interpretação, exploração e combate, que pode ser criada a partir de livros literários, filmes, séries, ou a partir de um universo proposto pelo manual de RPG. Vale salientar que durante o jogo os personagens são livres para tomarem suas escolhas, é por isso que o

planejamento do mestre é extremamente volátil, modificando-se a partir da interação dos personagens com a história.

ORPG E AS POTENCIALIDADES DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COGNITIVAS

Toledo (2014), em uma proposta para o ensino de profissões, lista alguns conteúdos que se inter-relacionam com o jogo de RPG e profissões: em Geografia, pode-se explorar o mundo rural brasileiro, localização e orientação geográfica, dinâmica climática, recursos de energia e geopolítica dos alimentos; em História, os tempos históricos, estado e religiosidade, Brasil colônia; em Sociologia e Filosofia, estrutura social, desigualdade social, ética, liberdade, igualdade, ideologia, cidadania; em Matemática, Física e Química, grandezas e medidas, funções geométricas, reações químicas, movimento e gravitação; em Arte, música, artes visuais, teatro, dança; e, por fim, em Língua Portuguesa, leitura e interpretação, funções da linguagem, gêneros literários (narrativo, lírico e dramático), produção textual e elementos da narração (narrador, personagem, enredo, espaço, tempo e diálogo).

Em apenas um jogo, o aprendente pode entrar em contato com diversas disciplinas e explorar suas múltiplas inteligências (Gardner, 1994). Conforme proposto pelo paradigma emergente, os conhecimentos não são fragmentados, eles se inter-relacionam e juntos constituem muitas atividades sociais, que fazem parte do cotidiano dos jogadores. É a partir dessa visão holística se pretende motivar e engajar o estudante no processo de aprendizagem.

No contexto de aula de língua(s), por exemplo, a literatura pode ser um ótimo ponto de partida, pois possibilita o estudo da língua e desperta conteúdos relacionados à arte, à história, à sociologia e filosofia entre outros. Como o RPG é processual, o professor de

língua(s) pode trabalhar a leitura do texto literário, assim como os conteúdos gramaticais junto à produção escrita, figuras de linguagem, substantivos e adjetivos em textos narrativos, por exemplo. As potencialidades da leitura e da escrita podem ser ampliadas a partir do personagem, pois o aprendiz se sente à vontade, dentro de um mundo que é seu. Esse pertencimento e identificação aguçam a criatividade e propiciam uma maior progressão textual em termos estruturais, culturais e imaginativos.

Pensando no aprendizado de língua estrangeira (LE), o RPG é uma possibilidade de atividade para o desenvolvimento da compreensão e produção oral, já que o jogo demanda a escuta atenta dos estudantes e a fala ativa através dos personagens. É muito comum utilizar jogos de interpretação em LE, principalmente para a prática da produção oral, desta forma, o RPG pode tornar esses jogos mais elaborados, divertidos e complexos, explorando de maneira mais efetiva as potencialidades dos estudantes e os aspectos estruturais da língua, como a fonética. Também é o momento de entrar em contato com a cultura da língua alvo, conhecer costumes, comportamentos, explorar o que é ainda estrangeiro. Numa perspectiva plurilíngue, o jogo também seria o cenário perfeito para os estudantes, seja de língua materna ou estrangeira, entrarem em contato com outras línguas e quem sabe, a partir desse contato, se sensibilizarem para o aprendizado de outras línguas.

RPG E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

São várias as competências socioemocionais que podem ser trabalhadas durante o jogo de RPG. O comportamento ético é bem evidenciado no jogo, principalmente quando os personagens são heróis. Alguns jogadores querem matar ou violentar membros da própria

equipe ou personagens não-jogáveis (NPCs), que são interpretados pelo mestre. Outros podem desenvolver um comportamento autoritário, ganancioso, vaidoso, individual e precipitado, mas assim como a vida, os comportamentos no jogo também têm consequências. Quanto ao individualismo e o autoritarismo, normalmente os jogadores tendem a enxergar rapidamente que os desafios precisam de cooperação e trabalho em equipe ou que é mais fácil enfrentar um desafio ou um monstro/vilão em equipe do que sozinhos. Assim, todos os personagens são valorizados por suas diferenças únicas, fomentando um aprendizado personificado e coletivo.

A precipitação e a violência podem acarretar mais dificuldades, o personagem pode matar alguém inocente sem saber, ou prejudicar a si mesmo, principalmente quando quer destruir os membros da própria equipe. Algumas situações podem ser resolvidas apenas com diálogo, isso lhes ensina que antes de tomar uma atitude é preciso ouvir o outro e que o diálogo pode ser uma ferramenta poderosíssima e bem menos prejudicial do que um combate físico. Um líder autoritário deixa a equipe desunida e desestabilizada, por isso é importante saber liderar com paciência, aprendendo a escutar o grupo e a valorizar o que há de melhor em cada personagem. Um bom líder motiva a equipe e a torna mais segura e confiante para enfrentar qualquer desafio. Esse aspecto de liderança é extremamente importante para o mercado de trabalho e também para trabalhos em grupos desenvolvidos no próprio âmbito escolar.

Muitas emoções perpassam o jogo, por isso é importante ter inteligência intrapessoal para lidar com elas. Ao matar um personagem inocente por precipitação, por exemplo, os personagens podem se sentir extremamente culpados, por isso eles devem desenvolver resiliência. A empatia, por sua vez, é extremamente importante para criar motivação e ajudar quem precisa. Se não há empatia, o personagem tende a se distanciar da narrativa. Já a adaptação é importante não

só para imprevistos que podem ocorrer no enredo como também para o contato com outras culturas. É preciso respeitar as culturas e adaptar-se ao comportamento delas.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO RPG NA AULA DE LÍNGUA(S)

A implementação do RPG tem muitas vantagens, mas também alguns desafios. Um deles é o tempo: o jogo precisa de no mínimo de 1h30min para ser jogado, o que pode ser um complicador em escolas com aulas curtas e fragmentadas. Nesse caso, é preciso aliar-se a um professor de outra disciplina ou desenvolver a atividade em um contraturno ou horário vago.

É preciso ainda que haja vários mestres na turma, para que sejam formados vários grupos de seis pessoas. Isso requer a cooperação de outros professores, de um grupo que trabalha com RPG ou da formação de alguns estudantes como mestres. É possível jogar com um só mestre, porém, cada personagem será controlado por várias pessoas, o que tornará o jogo mais limitado. Salientamos ainda que o RPG não garante a participação de todos. Sempre existe aqueles estudantes que são muito introspectivos, por isso é importante não impor o jogo de forma obrigatória. Um outro ponto a se considerar é que a dificuldade de imersão pode atrapalhar bastante o jogo. É necessário que os jogadores compreendam que estão interpretando o personagem, isso quer dizer que eles devem falar e agir como os personagens e não como eles mesmos.

Ademais, o mestre precisa policiar-se para não ser autoritário e não limitar as ações dos personagens. É preciso saber improvisar e ter criatividade. Nesse caso específico, alguns professores podem não se sentir tão à vontade com a falta de controle e a necessidade de improvisação e criatividade. Por último, quando pensamos no

trabalho com a literatura, o professor deve ter cuidado na construção da aventura, para não tornar a obra enfadonha e desinteressante. É importante também, não usar o texto literário apenas como pretexto para o estudo da gramática, isso irá empobrecer a literatura e torná-la desagradável para os aprendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O RPG configura-se como uma metodologia ativa que proporciona, através da narrativa e do jogo, a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em um eixo conceitual, o professor pode desenvolver a leitura e a escrita de forma significativa, pois os aprendizes visualizam a funcionalidade prática, sobretudo de aspectos estruturais da língua, que muitas vezes parecem artificiais para os estudantes. Vale salientar que a compreensão e produção oral também podem ser trabalhadas, sobretudo quando pensamos no contexto de língua estrangeira, em que o aprendiz desconhece o código da língua e precisa compreender a fonética e a fonologia a partir da experimentação.

São múltiplas as habilidades socioemocionais que podem ser desenvolvidas com o uso dessa metodologia, entre elas se destacam a ética, o respeito, a empatia, a liderança, a cooperação, a adaptação e a resiliência. Essas habilidades serão fundamentais no espaço escolar e nos demais espaços sociais que serão ocupados pelos aprendizes, principalmente no mercado de trabalho e no exercício cidadão. Sendo assim, o uso do RPG no contexto escolar, seja nas aulas de línguas ou em outros componentes curriculares, apresenta-se como uma alternativa eficaz de atendimento às demandas sociais e, particularmente, às educacionais na contemporaneidade, cumprindo o papel de uma formação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. F. de. **Let's play games!** O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. 1.ed. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Editora 34, 2002.

FAVA, R. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, V. V.; PADILHA, R. de Q. **Trajetória das práticas educacionais**. In: Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde. Série Processos educacionais na saúde. v. 1. Rio de Janeiro.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

RODRIGUES, S. **Roleplayng game: e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

TOLEDO, E.A. **RPG como estratégia de ensino: uma proposta para o ensino de profissões**. Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático- Pedagógicas, Paraná, v.II, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANA KARENNINA SILVA ARRUDA
ANA PAULA HERCULANO BARBOSA
DANIELLE DAYSE MARQUES DE LIMA

INTRODUÇÃO

Os discursos referentes às mulheres estão presentes desde incontáveis tempos. Historicamente, na maioria das culturas, elas eram resumidas a seres responsáveis apenas pela manutenção do lar e da procriação. Porém, no decorrer do tempo, as mulheres alcançaram posições sociais cada vez mais igualitárias, apesar de muitos discursos que circulam na sociedade, ainda nos dias atuais, estarem amparados nas formações discursivas dos tempos passados. As palavras recebem significados diferentes de acordo com o tempo em que elas foram enunciadas. Podemos observar na obra *The Yellow Wallpaper*, de Charlotte Perkins Gilman, discursos que subalternam e negligenciam o ser feminino.

As palavras possuem sentidos diferentes dependendo da sua condição de produção e dos sujeitos que proferem os discursos, e esses elementos são essenciais para atribuição de sentidos das proposições. Neste trabalho, utilizaremos o aparato teórico metodológico da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, em 1969, uma vez que é na linguagem que o pesquisador encontra relações com a ideologia do sujeito. Diferente da Linguística

ou das Ciências Sociais, a Análise do Discurso preocupa-se com o sujeito e sua exterioridade, como também com a língua e a história. O que é dito demonstra as ideologias que o perpassam, como também essa questão ideológica determina o que pode e/ou deve ser dito pelo sujeito de acordo com as formações discursivas em que está inserido. Dessa forma, os discursos proferidos pelos sujeitos representam as ideologias construídas socialmente, de acordo com a sua historicidade e seu contexto de produção.

Os discursos, de acordo com a AD, são considerados na oralidade ou na escrita. No entanto, ao se tratar o texto escrito, deve haver discussões a respeito das questões metodológicas e analíticas para uma melhor interpretação do processo de produção do discurso. Assim, o primeiro momento do processo de produção discursiva aponta para o contexto histórico-ideológico, que está presente desde a sua *constituição*. Entretanto, é na *formulação* que os sentidos começam a se formar e indicam a inserção das formações discursivas que atravessam o sujeito, ou seja, é por meio da formulação que a ideologia do sujeito perpassa o discurso proferido. Neste segundo momento, o discurso em sua textualidade atualiza a memória e abre possibilidades de acesso à discursividade. Ao considerar o momento da *circulação*, deve-se levar em conta os diversos contextos de produção dos discursos (ORLANDI, 2012).

Tendo em vista que a interpretação dos discursos também se constitui através do contexto em que estes são produzidos e de sua historicidade, permitindo a atribuição de sentidos (ORLANDI, 1999), podemos afirmar que o que é dito pelos sujeitos sobre as mulheres reverbera dentro das suas formações discursivas. Ao atualizar a memória a partir do texto, a discursividade abre margem para diferentes gestos de interpretação. As interpretações do que é dito são realizadas porque o outro tem o conhecimento dos discursos, pois estes já foram proferidos por outros sujeitos em condições de produção similares. Se tratando do texto escrito, o(s) efeito(s) de leitura causado(s) abre margem para

diversas interpretações, visto que o sujeito-leitor é atravessado por formações discursivas assim como o sujeito-autor também possui suas redes de discursos. Desta forma, a interpretação é dada de acordo com o contexto de produção do discurso e a sua circulação.

Na sociedade encontra-se uma diversidade de discursos relacionados à imagem feminina e ao papel da mulher no meio social. No conto, publicado em 1892, deparamo-nos com uma narradora protagonista isolada do convívio social devido às regras estabelecidas pelo seu marido para o tratamento das suas crises nervosas. Regras estas que são vinculadas diretamente ao método *bed-rest*¹ que, por sua vez, foi desenvolvido a partir de mudanças no tratamento de distúrbios mentais sugeridas pelos psiquiatras britânicos no período vitoriano (1830-1901). Tal renovação no âmbito psiquiátrico atendia à proposta de tratar pacientes diagnosticados como portadores de problemas mentais de forma digna e sem uso da violência. Porém, até que ponto o encarceramento, contrapondo-se à violência física, fornece ao indivíduo um tratamento mais digno?

A narradora protagonista do conto de Gilman é casada com um médico e mãe de um bebê, porém encontra-se impossibilitada de administrar sua casa devido às suas crises nervosas, e o seu marido a proíbe de escrever, culpando a escrita pelo estado no qual ela se encontra. No início do conto, a narradora protagonista encontra-se melancólica, impossibilitada de escrever e de desempenhar as funções de dona de casa e mãe, papéis para os quais ela foi criada para desenvolver, aprisionada no quarto onde deve repousar. Já no fim no conto, deparamo-nos com uma mulher que acabou enlouquecendo devido ao tratamento ao qual foi submetida.

¹ Tratamento conferido a pacientes que apresentavam problemas de ordem nervosa, que consistia em deixá-los isolados em um quarto escuro, confinados a uma cama, sendo alimentados com mingau ou comidas pastosas, e durante o qual eram proibidos de executar qualquer tipo de exercício mental. O método recebeu este nome de seu mais famoso defensor e criador, o médico estadunidense Silas Weir Mitchell (USSHER, 2011).

Considerando a forte influência que o marido possui sobre a degradação do estado mental da narradora protagonista e, consequentemente, o importante papel que ele desempenha na narrativa, este trabalho tem a intenção de analisar as formações discursivas que permeiam a autoridade conferida à figura masculina no conto de Gilman, a partir de trechos do conto. Além do mais, o presente estudo visa demonstrar como se dá a construção imaginária existente sobre a figura feminina como afetada pela loucura e pelo meio social e histórico em que está inserida.

LOUCURA FEMININA E ANÁLISE DO DISCURSO

CONTEXTO HISTÓRICO

No livro *The Female Malady: Women, Madness and English Culture, 1830-1980* (1991), Elaine Showalter disserta acerca da loucura feminina e sua relação com as mudanças sociais, a partir do início do período vitoriano até 1980. A loucura feminina, então, aparece como um fenômeno determinado socialmente (SHOWALTER, 1991).

O período que nos interessa para a análise das formações discursivas do marido da narradora personagem compreende as últimas décadas do século XIX, pois é neste momento que Gilman publica o seu conto. Durante o período vitoriano, importantes avanços no campo tecnológico e científico foram realizados, entre eles a teoria de Charles Darwin acerca da evolução das espécies (GREENBLATT, 2006). O darwinismo foi incorporado ao meio psicológico, profissionais desse meio, devido ao número elevado de mulheres diagnosticadas como histéricas naquele período, começaram a afirmar que a loucura é algo congênito à mulher:

Essas imagens duais da insanidade feminina - a loucura como um dos erros da mulher; a loucura como

a natureza feminina congênita que se revela diante da racionalidade científica masculina - sugerem as duas maneiras pelas quais a relação entre mulheres e loucura tem sido percebida. No sentido mais óbvio, a loucura é uma doença feminina porque é vivenciada por mais mulheres do que homens. A super-representação estatística de mulheres entre os doentes mentais tem sido bem documentada por historiadores e psicólogos (SHOWALTER, 1991, p.3, tradução nossa).²

De acordo com Showalter (1991), uma parcela das mulheres confinadas nos asilos britânicos foi enclausurada a partir de diagnósticos infundados, haja vista que os sujeitos do sexo feminino eram concebidos como uma propriedade, primeiro do pai e em seguida do marido, e aquelas que tentassem ir por um caminho diferente do moralmente imposto deveriam ser “domesticadas”. Ademais, conforme Felman (1975) afirma, a ética da saúde médica é masculina, sendo assim ela tende a favorecer aqueles que detêm o poder. Assim, considerando o *corpus* de análise deste trabalho, o poder pertence ao marido da narradora protagonista, John.

O meio psiquiátrico do período era então dominado por homens e, desta forma, doenças nervosas como histeria, anorexia nervosa e neurastenia faziam parte do repertório de diagnósticos de mulheres que não se enquadravam nos moldes ditados pela sociedade do período, determinada por regras que visavam controlar o comportamento

² These dual images of female insanity - madness as one of the wrongs of woman; madness as the essential feminine nature unveiling itself before scientific male rationality - suggest the two ways that the relationship between women and madness has been perceived. In the most obvious sense, madness is a female malady because it is experienced by more women than men. The statistical overrepresentation of women among the mentally ill has been well documented by historians and psychologists (SHOWALTER, 1991, p.3).

das mulheres em todas as esferas, tanto pública quanto doméstica (SHOWALTER, 1991).

Considerando a grande força econômica e cultural que a Inglaterra representava naquele momento, parece-nos óbvio que a então ex-colônia britânica nas Américas, os Estados Unidos, não fossem impenetráveis à autoridade das ideias britânicas no meio psiquiátrico. Podemos perceber a influência das ideias de domesticação e aprisionamento dos pacientes psiquiátricos do período vitoriano na elaboração do método *bed-rest*, usado no conto pelo marido-médico como uma forma de controlar a esposa-paciente, exercendo uma domesticação forçada.

ANÁLISE DO DISCURSO: ALGUNS CONCEITOS E PRINCÍPIOS BASILARES

A análise dos discursos existentes sobre a imagem da mulher se torna necessária para demonstrar como a sociedade enxergava a mulher e seus problemas psicológicos na época em que o conto de Gilman foi publicado. Busca-se evidência material no conto *The Yellow Wallpaper*, não apenas por ser uma produção representativa do discurso masculino sobre a loucura feminina, mas também porque as formações discursivas da obra abarcam grupos socialmente diversos.

Utilizando os estudos da teoria dos discursos e das ideologias, Pêcheux produziu material teórico inovador para as ciências sociais, e conciliou estes estudos, baseados na obra de Karl Marx, com a linguística, relacionando-os aos estudos de Saussure, Jakobson, dentre outros. As pesquisas da teoria do discurso passaram por diferentes fases, iniciando com um enfoque para a estrutura da língua e, paulatinamente, passou a considerar a subjetividade do indivíduo, em que o sujeito se afirma através da língua. Nos estudos de Pêcheux “a língua do analista do discurso vai distinguir-se da língua do linguista, entre

outras razões, por comportar em si (enquanto totalidade) o não-todo junto da noção do real da língua” (BRANCO; DIEZ, 2017).

Como Henry (1990) afirma, Pêcheux considerava a linguagem predisposta a uma análise linguística. Todavia, o sujeito é influenciado pela historicidade e pelo contexto de produção do discurso e, por esse motivo, a língua possui equívocos. Os sentidos dos discursos não estão apenas na sua estrutura, mas também em um todo social. Primeiramente reflete o contexto em que o discurso foi proferido, este momento colabora para a sua produção, em segundo lugar a historicidade do discurso permite a significação deles para o falante, pois já foi proferido antes.

Os discursos proferidos pelos sujeitos são permeados pelos contextos sociais, todo sujeito produz um discurso enquadrado em formações ideológicas, ou seja, em um conjunto de ideias de vários grupos com discursos contínuos que definem ou tem novos sentidos a depender do momento específico da enunciação. Neste processo, o sujeito deixa marcas das suas formações ideológicas, resultando também na apreensão das formações discursivas. De acordo com o discurso do sujeito, identificamos não só a sua capacidade discursiva de compreensão da linguagem, como também a sua percepção de mundo, crenças, valores, identidade, dentre outros aspectos. O discurso se origina da relação entre sujeito e ideologia, da mesma forma que não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia. As formações discursivas determinam os grupos ideológicos aos quais o discurso pertence. (ORLANDI, 1999)

O discurso se estabelece no conjunto de enunciados possíveis marcados por formações discursivas, enquanto o texto expõe a materialidade da língua, como uma função comunicativa, um resultado do processo discursivo. Há redes de ideias que circulam e estão conectadas como conjuntos discursivos, sejam eles antagônicos ou não. Este conceito, de acordo com Votre (2019, p.32), está próximo do interdiscurso, que são discursos presentes na memória do dizer em

circulação. Dessa maneira, no momento de formulação do discurso os sentidos são afetados pela condição de produção. Portanto, o texto não possui um único sentido, nem ao menos há uma única possibilidade de interpretar o seu sentido verdadeiro, os sujeitos significam por meio de diferentes contextos sócio históricos. Os sentidos dos discursos são determinados historicamente pelo já dito, logo o sujeito interpreta o mundo de formas diferentes por apreender os sentidos de acordo com as suas formações discursivas.

Um texto é pensado em sua relação memória/discurso/texto, em que há a sua materialidade e a sua historicidade, e por essa razão o texto se constitui como um objeto de análise. Na materialidade do texto encontra-se a discursividade em seu real, nesse caso o texto para o analista do discurso se apresenta como uma unidade imaginária que representa a ordem do discurso, e assim mostra um caminho possível para a identificação das formações ideológicas do autor, bem como as suas significações, que não se concentram em uma parte do texto, mas em toda a sua materialidade. Dessa forma, o discurso se materializa através do texto, que representa a materialidade do discurso, e para a AD o texto é o objeto de análise para verificar as formações discursivas que o perpassam por meio das significações do autor. (ORLANDI, 2012).

Como mencionado anteriormente, os sujeitos apresentam formações discursivas heterogêneas. As condições de produção dos sentidos evidenciam a interpelação das ideologias no discurso, bem como na identificação do sujeito. A ideologia é parte constitutiva do sujeito, uma vez que “não há ideologia sem sujeito” (ORLANDI, 1988, p. 56). A composição do sentido e do sujeito desencadeia-se pela identidade do sujeito determinada por condições externas. Esta identidade se caracteriza pela identificação do sujeito de acordo com suas formações ideológicas. Portanto, pretendemos demonstrar aqui que os discursos proferidos no conto demonstram as formações discursivas e ideológicas do personagem masculino. Tais discursos são entrevistados no relato da

narradora protagonista, que permite o acesso ao discurso masculino dominante por meio das constantes referências ao seu marido.

Na constituição de um discurso, surgido da memória do dizer, há a influência do contexto histórico-ideológico, sendo o texto responsável pela atualização da memória discursiva. (ORLANDI, 2012). Os enunciados são encontrados no eixo da memória e da atualidade. Este conceito de memória discursiva também se define como interdiscurso, os sentidos e as ideologias estão efetivadas e relacionadas em um rede de memórias. Posto isto, a formulação está ligada ao interdiscurso, pois a memória discursiva contribui para a formulação do discurso, visto que os “já ditos” mobilizam os sentidos dos discursos a serem formulados. Vale ressaltar que o inconsciente do sujeito no momento da formulação, os esquecimentos responsáveis pelas escolhas de palavras no momento da enunciação, os diferentes sentidos como resultado e o “esquecimento” ideológico demonstram a existência de sentidos pré-existentes.

Outro conceito importante da AD são as formações imaginárias, compostas por mecanismos do discurso. O primeiro mecanismo está atrelado à relação de sentidos que garante a sustentação do sentido de um discurso por meio de outro. O segundo refere-se à antecipação do sujeito ao “prever” os sentidos do seu interlocutor, ao construir sua enunciação de acordo com o interlocutor. O terceiro encontra-se nas relações de força que explicam o lugar do sujeito, tudo o que é dito depende do lugar desse sujeito. Os três mecanismos de funcionamento compõem as formações imaginárias (ORLANDI, 1999).

A posição social do sujeito junto com a história são capazes de atribuir diferentes possibilidades de formações imaginárias. Por exemplo, a imagem que o marido da narradora tem da personagem e a imagem que esta tem do seu marido John, e como seus discursos são modulados de acordo com essa imagem, de modo que os discursos existentes são formados neste funcionamento da língua.

FIGURA FEMININA X FIGURA MASCULINA: ELEMENTOS DISCURSIVOS

Foram selecionados seis trechos do conto para compor o *corpus* deste trabalho, trechos estes retirados da edição da Wisehouse Classics, disponível no dispositivo eletrônico Kindle. Sendo assim, usamos a abreviação “loc.” (*location*), que é equivalente à “página” na edição física do livro. Tendo em vista que o conto é narrado em primeira pessoa, tudo o que conhecemos é descrito a partir do olhar da narradora protagonista, que em nenhum momento é nomeada.

Assim, passamos a conhecer a casa, a relação com o marido, parentes e com a empregada apenas pela perspectiva da protagonista de Gilman. Neste primeiro trecho, podemos averiguar a admiração, mas também o receio da narradora protagonista em contrariar o seu marido:

John é prático ao extremo. Não tem paciência para questões de fé, nutre um imenso horror à superstição e zomba abertamente de qualquer conversa sobre coisas que não podem ser vistas nem sentidas nem traduzidas em números.

John é médico, e *talvez* - (eu não diria a vivalma, é claro, mas segredar apenas ao papel já é um grande alívio para minha mente) -, talvez seja por isso que não me recupero mais rápido.

O fato é que ele acredita que não estou doente!”
(GILMAN, 2018, p. 12).³

³ John is practical in the extreme. He has not patience with faith, an intense horror of superstition, and he scoffs openly at any talk of things not to be felt and seen and put down in figures.

John is a physician, and *perhaps* - (I would not say it to a living soul, of course, but this is dead paper and a great relief to my mind) - *perhaps* that is one reason I do not get well faster. You see he does not believe I am sick! (GILMAN, 2016, loc. 61).

John aparece como um sujeito detentor de um senso crítico positivista, “prático ao extremo”, como a narradora afirma, o que condiz com a sua carreira de médico, profissão que socialmente lhe confere bastante poder, pois só os médicos poderiam então ajudar, na maioria das vezes, outras pessoas que estão doentes a se recuperar. Contudo, no caso da narradora protagonista, o marido não acredita que ela esteja realmente doente e faz questão de ser o responsável pelo seu tratamento, e já que ele não acredita que ela esteja doente, não existiria pois um remédio para a narradora protagonista.

O marido possui uma opinião convicta a respeito da situação física e mental da sua esposa, bem como determina as ações que devem ser realizadas pelas outras personagens para o seu “bem”. Não obstante, percebe-se o silenciamento da mulher sobre a sua situação, os discursos de John, reproduzidos pela narradora, demonstram a posição superior em que se encontra o marido. Suas ações e opiniões são habituais da época para o ser do sexo masculino, voltadas para a exatidão, a objetividade e a certeza dos atos, por exemplo.

Percebe-se a posição do sujeito masculino e sua superioridade sobre a esposa, mas também existem as moderações na fala do marido. No relato da esposa não há traços de violência física por parte do marido, ao contrário, são perceptíveis o sentimento de “mansidão” do marido em relação a sua esposa. As formações imaginárias, quando observadas na perspectiva da narradora sobre o seu marido, representam um marido fraterno e atencioso, como também um pai cuidadoso. Além do mais, fica clara a imagem de um homem trabalhador e bem sucedido na sua carreira. A imagem do marido entra em contradição com as formações ideológicas que o perpassam.

O marido da narradora é mencionado na terceira pessoa ao longo da narrativa, em contrapartida a narradora não é nomeada, provocando o efeito de sentido de que a figura masculina se destaca dentro da narrativa e possui mais importância. Muito embora isso se deva, principalmente, por ser a narração em primeira pessoa, essa

ausência de auto nomeação representa também a formação ideológica destacada, a ideologia machista que considera a mulher inferior à desenvoltura do homem na sociedade. Assim, a narrativa traz este antagonismo entre as imagens do homem e da mulher, junto com a “fragilidade psicológica” da última. Todavia, em um texto existem várias possibilidades de interpretações, e o(s) efeito(s) de leitura(s) aqui interpretado não determina uma suscetibilidade, da narradora, à loucura, mas um contexto histórico, social e ideológico que promoveu o surto psicológico da mulher.

No decorrer do relato, o silenciamento da narradora, ao estar impossibilitada de escolher o que acha melhor para si mesma, ocorre de maneiras diferentes, por ordens do marido. Este, por exemplo, proíbe a esposa de trabalhar, embora fique claro que ela se opõe a tais decisões:

Assim, tomo fosfatos ou fosfitos - não sei ao certo -, e tônicos e ar fresco e dou caminhadas e faço exercícios e estou absolutamente proibida de “trabalhar” até me restabelecer.

Em particular, discordo da opinião deles.

Em particular, acredito que um trabalho adequado, com estímulos e variedade iria me fazer bem.

Mas o que se pode fazer? (GILMAN, 2018, p. 13)⁴

O antagonismo na imagem do marido reverbera em suas ações, ou seja, apesar de ser um marido dedicado, não está comprometido em escutar sua mulher, o que motiva sérias repercussões nos fatos posteriores,

⁴ So I take phosphates or phosphites whichever it is, and tonics, and journeys, and air, and exercise, and am absolutely forbidden to “work” until I am well again.

Personally, I disagree with their ideas.

Personally, I believe that congenial work, with excitement and change, would do me good. But what is one to do? (GILMAN, 2016, loc. 61 - 70).

a esposa passando da melancolia para um surto psíquico. A posição social de John aponta para a modernidade, e o jogo imaginário entre o marido e a narradora está relacionado à conjuntura sócio-histórica em que um está em posição mais privilegiada do que o outro, por isso impõe as regras a serem seguidas. Nesse sentido, o marido está em evidência como um sujeito de posição social privilegiada, ao passo que a narradora protagonista acata as ordens de John sem questionar.

Os sentidos dos discursos em questão estão estabelecidos em uma formação ideológica sobre a mulher equivalente à esposa submissa, incapacitada de realizar o que deseja e/ou gosta. Apesar do contexto histórico-ideológico da época estar compatível com os discursos de John, a projeção de um homem moderno, além do seu tempo, leva a uma quebra, a um antagonismo do sujeito, ao se tratar do conteúdo dos discursos.

O inconsciente do sujeito produz discursos sedimentados em já-ditos, o interdiscurso é responsável pela formulação de discursos, por essa razão o que foi enunciado por John não se origina dele, mas de todo um conjunto de discursos pré-existentes. Porém, como aponta Orlandi (1999), o seu discurso atualiza a memória discursiva e se estabelece nessa rede, que influencia ideologicamente outros sujeitos. Ao proferir tais discursos, o sujeito-autor é perpassado pela ideologia em seu contexto de produção e no momento da formulação, e pela historicidade dos seus discursos.

De acordo com o trecho a seguir, a narradora encontra-se imobilizada, e suas opiniões sobre o seu estado de saúde são descartadas, pois o seu marido, um médico de grande prestígio, a avalia como saudável, e então não há nada que ela possa fazer, corroborando com a análise realizada do trecho anterior:

Se um médico de renome, que vem a ser o seu próprio marido, assegura aos amigos e parentes que não se passa nada de grave, que se trata apenas de uma

depressão nervosa passageira - uma ligeira propensão à histeria - , o que se pode fazer? (GILMAN, 2018, p. 12).⁵

John controla a narradora protagonista, psicologicamente e fisicamente, pois ele é quem determina a rotina da esposa, como podemos perceber no trecho a seguir: “John é muito atencioso e amável, não permite que eu dê um passo sequer sem instruções especiais.” (GILMAN, 2018, p. 15),⁶ou ainda: “Lá vem John; preciso por isso de lado - ele detesta que eu escreva.” (GILMAN, 2018, p. 18).⁷

Esse controle da rotina da narradora se configura como uma forma de cerceamento, a presença de John não é apenas física, é em sua maioria psicológica, ele tem características onipresentes, parece infiltrado no inconsciente da narradora, como um espião dentro da sua mente. No início do conto, ela relata o quanto gosta de escrever, porém por tal prática ser recriminada pelo seu marido, ela ainda tenta escrever escondido, contudo fazê-lo se torna tão cansativo que ela então pensa em desistir.

A pergunta “O que se pode fazer?”, apresentada nos trechos acima, se repete na fala da narradora, o controle de John sobre a figura feminina repercute nos seus atos, como também no seu pensamento de tentar ser uma mulher/esposa ideal. O personagem, por meio dessa imagem progressista - por isso detentor da verdade - com suas qualidades (carinhoso, atencioso) sustenta o discurso de sujeito benévolo com a finalidade de obter a saúde e querer o bem da esposa,

⁵If a physician of high standing, one's own husband, assures friends and relatives that there is really nothing the matter with one but temporary nervous depression - a slight hysterical tendency - what is one to do? (GILMAN, 2016, loc. 61).

⁶He [John] is very careful and loving, and hardly lets me stir without special direction. (GILMAN, 2016, loc. 87).

⁷There comes John, and I must put this away - he hates to have me write a word. (GILMAN, 2016, loc. 103).

o que representa uma figura ideal de marido e adequada ao contexto histórico-ideológico da época.

Entretanto, as suas formações discursivas não estão sedimentadas em possibilidades benéficas para a esposa, mas em uma imposição para que seja uma mulher apresentável para a sociedade como mãe e esposa ideal. A importância não está no melhor para a narradora com benefícios para si mesma, mas no bem de John, uma vez que não existe diálogo entre o casal, mas uma obrigação por parte da figura feminina.

Em seguida, a análise volta-se para um dos poucos trechos em que a narradora comenta sobre o seu bebê, sobre como a criança está em um ótimo estado e recebe ótimos cuidados, como é possível observar no trecho abaixo: “Nunca pensei nisso antes, mas é uma sorte que John tenha me instalado aqui, apesar de tudo. Posso suportar este quarto muito melhor do que um bebê, não é?” (GILMAN, 2018, p. 37).⁸

Apesar de mencionar seu filho e a importância do bem estar da criança, a narradora utiliza o verbo *instalar* (keep, em inglês), o que implica diversas interpretações ao se observar o contexto de produção do discurso. Percebe-se, mais uma vez, a preocupação da narradora em agradar John e o quão importante é a imagem que a narradora passa para o seu marido. Mesmo discordando do pensamento do seu marido e sendo obrigada a deixar de fazer atividades prazerosas, a narradora segue realizando as imposições do marido. O verbo *instalar* constata a contrariedade da mulher em relação a realizar as “instruções básicas” determinadas por John. Ainda sim, mostra o senso de posse que o marido possui em relação a sua esposa, pois é capaz de instalá-la, fazê-la ficar em algum lugar, mesmo contra a vontade dela.

A narradora protagonista argumenta que o oposto ao tratamento imposto pelo seu marido seria melhor para ela. Ao invés de passar dias a fio deitada contemplando as quatro paredes e o teto do seu quarto/

⁸I never thought of it before, but it is lucky that John kept me here after all, I can stand it so much easier than a baby, you see (GILMAN, 2016, loc. 212).

clausura, escrever, sem ser recriminada pelo marido, seria mais eficaz no tratamento das suas crises nervosas. Contudo, sua argumentação se restringe a sua escrita, já que John apenas ignora qualquer comentário dela sobre o seu estado de saúde: “Ele [John] diz que ninguém além de mim pode me ajudar a sair deste estado; que devo usar minha força de vontade e meu autocontrole e não me entregar a fantasias tolas.” (GILMAN, 2018, p. 37).⁹

John afirma que a narradora protagonista é a única responsável pelo seu estado e que só a partir de suas ações (ou neste caso, inações) ela conseguirá se recuperar. E ela acredita nisso, pois é influenciada pelas ideias que o marido defende, as ideologias do marido já se encontram diluídas no senso crítico da narradora protagonista, que se encontra vulnerável, lutando pela sua sanidade, para conseguir recuperar sua identidade como indivíduo.

A palavra autocontrole proporciona uma relação com diversas formações discursivas. Historicamente, as mulheres são caracterizadas como sensíveis e não responsáveis pelo controle de si mesmas, por isso a palavra em questão remete ao contexto histórico-ideológico deste discurso, em que as mulheres eram vistas desta forma. Numa interpretação atual, o(s) efeito(s) de sentido(s) do texto não é o mesmo da época em que este discurso foi materializado. Nos dias atuais, é evidente a sobreposição de John em relação à sua esposa, no entanto existem várias possibilidades de leituras de acordo com o contexto sócio-histórico do leitor.

Como foi visto, o personagem masculino se constrói sobre imagens antagônicas de si mesmo. A imagem representada por John conflitua com os conteúdos de suas palavras, e esta projeção é capaz de modificar as relações sociais do sujeito. As formações discursivas sobre a figura feminina correspondem às formações ideológicas da época. A

⁹ He says no one but myself can help me out of it, that I must use my will and self-control and not let any silly fancies run away with me. (GILMAN, 2016, loc. 208).

narradora sofre com as expectativas do marido em relação a seu lugar social de esposa e mãe, além de sentir a necessidade de corresponder às expectativas do marido para estar à sua “altura”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desfecho do conto de Gilman é consideravelmente sombrio, a narradora protagonista acaba enlouquecendo, e no encontro narrado entre a protagonista e o seu marido, este acaba desmaiando ao se deparar com a esposa em tal estado. A loucura da narradora protagonista não é para nós uma forma de rebelião, mas sim o pedido final de socorro de uma mulher que não recebeu os cuidados necessários, que é apagada pouco a pouco como sujeito, que se tornou uma sombra do marido. Concordamos, desta forma, com a afirmação de Showalter (1991) a respeito da loucura feminina nos desfechos de obras literárias ser interpretada como uma forma de rebelião: “Tais alegações, todavia, chegam perigosamente mais perto de romantizar e endossar a loucura como uma forma de rebelião desejável do que vê-la como a comunicação desesperada de pessoas impotentes.” (p. 5, tradução nossa)¹⁰.

Ao analisar algumas das formações discursivas que podem ser inferidas do personagem John, podemos questionar: o que confere tanto poder a ele? Felman (1975) comenta sobre as marcas de poder, e no caso de John, este carrega três marcas de autoridade, já que ele é homem, marido e é médico também. Sendo assim, ele é mais do que autorizado a tomar decisões e, assim, controlar a sua esposa.

Como relatado anteriormente, esse poder que John possui tem como base as normas sociais, que reafirmavam que os sujeitos do

¹⁰Such claims, however, come dangerously close to romanticizing and endorsing madness as a desirable form of rebellion rather than seeing it as the desperate communication of the powerless (SHOWALTER, 1991,p.5).

sexo masculino, dotados de um senso de razão e de uma capacidade intelectual superior à do sexo feminino, deveriam tomar as decisões. E as mulheres, biologicamente inferiores e emocionalmente instáveis, deveriam se restringir à esfera doméstica e exercer o papel de boa filha, e depois esposa prestativa e mãe amável.

A narradora protagonista de Gilman não consegue agir conforme as expectativas sociais devido às suas crises nervosas, ela sente o peso do fracasso somado à culpa de não conseguir recuperar-se. Tais crises eram o reflexo da pressão a qual a narradora personagem estava submetida, pressões sociais que estavam representadas na figura do marido. Influenciada pelas crenças do marido, enxerga-se como um ser decepcionante. Os discursos materializados do marido demonstram as formações ideológicas do período em que a obra foi publicada, refletem o conservadorismo da época, como também a força da sociedade patriarcal.

Ao comparar os contextos históricos da contemporaneidade e do século XIX, percebemos que muitas mudanças foram operadas no que diz respeito à igualdade nas relações heterossexuais. Contudo, ainda é possível tomarmos conhecimento de relatos de relacionamentos abusivos, e na maioria dos casos a parcela abusiva da relação ainda é masculina. Este fato não deve ser ignorado, em especial quando analisamos as mesmas e velhas formações discursivas, que sustentam discursos e atitudes abusivas, exaustivamente repetidas nos contextos de violência doméstica e social contra a mulher. Acreditamos que nosso trabalho ajuda a elucidar, por meio da análise do discurso no conto *The Yellow Wallpaper*, de Gilman, como essas formações discursivas operam, e podem ser analisadas e desconstruídas.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Viviane Prux; DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. **Análise**

do discurso e formação discursiva. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. Anais. 8405 – 8416.

FELMAN, Shoshana. **Women and madness: the critical phallacy.** In: Diacritics, Vol.5, Nº 4 (Winter, 1975).

GILMAN, Charlotte Perkins. **The Yellow Wallpaper.** loc.1-395. Published by Wisehouse Classics - Sweden. Kindle Edition, 2016.

_____. **O papel de parede amarelo.** Tradução de Diogo Henriques. 5. ed. Editora José Olympio, 2018.

GREENBLATT, Stephen (ed.). **The Norton Anthology of English Literature.** Vol. 2. 8th ed. New York and London: W. W. Norton & Company, 2006.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. IN: GADET, F. ; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos.** São Paulo: Pontes. 2012.

SHOWALTER, Elaine. **The Female Malady: Women, Madness and English Culture, 1830-1980.** Virago. London, 1991.

USSHER, Jane M. **The Madness of Women: Myth and Experience**. 1. ed. Routledge. New York, 2011.

VOTRE, Sebastião Josué. **Análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

12

DO NAVIO NEGREIRO AO CANTO DA SALA DE DONA INÁCIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INFÂNCIA E DE SOFRIMENTO EM “NEGRINHA” DE MONTEIRO LOBATO

EMANOELLE MARIA BRASIL DE VASCONCELOS
VITÓRIA BENTO DE MENESES
MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA

Crianças negras

Para cantar a angústia das crianças!
Não das crianças de cor de ouro e rosa,
Mas dessas que o vergel das esperanças
Viram secar, na idade luminosa.
(...)

As pequeninas, tristes criaturas
Ei-las, caminham por desertos vagos,
Sob o agulhão de todas as torturas,
Na sede atroz de todos os afagos.

Cruz e Souza. **O Livro derradeiro**, 1861.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: por que ela me ajuda a viver.

Tzvetan Todorov, **A Literatura em Perigo**, 2012, p. 23.

INTRODUÇÃO

Voltando nosso olhar às duas estrofes do poema “Crianças negras” presentes na epígrafe acima, identificamos, indubitavelmente, o diálogo entre o discurso real e o discurso ficcional. Nas estrofes, o poeta apresenta duas representações¹ de crianças: as “crianças de cor de oiro e rosa” e as crianças negras. Através de seus versos com métrica e rima, no espaço da realidade estética, o poeta denuncia a vida vivida sob “o aguilhão de todas as torturas” das crianças negras. Na relação dialética entre o discurso real e o discurso ficcional, o poeta evidencia verdades de seu tempo em que as crianças negras, em sua condição de escravizadas ou descendentes de escravizados, viam-se desprovidas de qualquer proteção, apartadas “de todos os afagos”. Compreendemos o discurso a partir das ideias de Foucault para quem “o termo discurso pode ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2010a, p. 122).

Imanentes aos regimes de verdade de seu tempo, os textos literários não nascem no vazio, “mas no centro de um conjunto de discursos vivos” (TODOROV, 2012, p. 23). Apesar de sua capacidade de reinventar os mundos, de reconstruir *ad infinitum* a experiência do vivido, esses textos não se esquivam às verdades históricas, pois é no espaço do real que esses textos encontram o artefato que lhe é imperioso: a vida cotidiana. Henge (2015, p. 4) defende que “o texto literário parte e chega na experiência subjetiva do gesto de interpretação, mas esta interpretação não é deslocada das condições de sua produção, daí, as diferentes escolas, os impactos de cada texto a seu tempo”. Nessa relação dialética entre o real e o ficcional, ao reinventar o real, o texto literário, a partir do imaginário e do simbólico, diz sobre a

¹ Segundo Pesavento (2014: p. 39), as representações “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.” Será este, portanto, o conceito adotado neste trabalho.

realidade para assim dizer além dela. Imaginário aqui compreendido na perspectiva da história cultural, como “um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo.” (PESAVENTO, 2014, p. 43).

Nessa perspectiva, partindo da análise da relação entre o discurso real e o discurso ficcional na obra “Negrinha” de Monteiro Lobado, objetivamos identificar e analisar como o regime de verdade racista alicerça e outorga práticas promotoras de sofrimento e de dor à protagonista do conto, igualmente, buscaremos analisar como esse regime fomenta diferentes representações de infância. Quanto ao suporte teórico, a análise acosta-se nos pressupostos teóricos dos estudos discursivos, da história cultural, da literatura, dos estudos culturais e decoloniais. Desses domínios do saber, os principais autores que respaldarão nossa análise são: Foucault (2005, 2010), Pesavento (2003) na área dos estudos do discurso e culturais; Candido (2006) e Todorov (2010), no estabelecimento da relação entre literatura e sociedade; Gomes (2019), Strevia (2016), Mattos Rios (2005), Ribeiro (2017, 2018), Davis (2016), Munanga e Gomes (2016), para o resgate histórico e social do período pós-abolição da escravidão brasileira; Ariès (1996) e Pinto e Sarmiento (1997), no âmbito da conceptualização da infância; de Cassel (1991), no que se refere à definição de sofrimento; dentre outros.

Certa de que haja uma relação dialética entre o discurso real e o discurso ficcional, Baccega defende que “A obra literária mantém estreitos laços com a sociedade que a concebeu”. (BACCEGA, 2013, p. 128.). Considerando, pois, que “Negrinha” foi escrito em 1920, podemos dizer que o conto atesta as palavras dessa autora, porque apresenta laços bem estreitos com sociedade brasileira pós-abolição, povoada ainda pelo exercício do poder do regime escravocrata, consequentemente, do regime de verdade racista, pois como afirma Gomes (2019, p. 76), “a escravidão não nasceu do racismo, mas o racismo foi

consequência da escravidão”. No item que segue, antes da análise a que nos propomos do conto, faremos uma sucinta explanação acerca de seu contexto sócio-histórico-cultural de produção, assim como um breve resumo da narrativa.

DO TRÁFEGO NEGREIRO À SALA DA EXCELENTE DONA INÁCIA

Toda dor pode ser suportada se sobre ela puder ser contada uma história
Noemi KON, *O racismo e o negro no Brasil*, 2017, p. 9.

O tráfico negreiro, um dos maiores genocídios da história da humanidade, trouxe brutalmente para o Brasil, entre 1531 a 1855, aproximadamente, quatro milhões de pessoas espoliadas de suas raízes. Nosso país recebeu cerca de 45% do total do contingente de homens e mulheres cativos que desembarcaram no continente americano. De acordo com Gomes (2019, p. 266), “700 mil homens e mulheres morreram na travessia do Atlântico”. Aqueles que escaparam à morte da travessia e aqui chegaram viveriam, eles e seus descendentes, em situação de escravidão até quase o final do século XX. Com a Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888, esses seres moventes, porque na condição de escravizados não eram considerados personas, receberiam a liberdade, seriam alforriados. Entretanto, a alforria não significou condição de liberdade. Sem amparo legal ou medida protetiva ou afirmativa por parte de Estado, inúmeros ex-escravizados permaneciam cativos aos seus senhores. Segundo Munanga e Gomes (2016):

Durante um bom tempo o Brasil ainda viveu o ranço escravagista, e a relação entre os antigos senhores e ex-escravizados continuou pautada pelas relações que se estabeleciam no regime de escravidão. A nova

situação dos negros, de escravizados para libertos, não foi aceita imediatamente pela sociedade brasileira. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 107).

“Negrinha” foi escrito por Monteiro Lobato e publicado numa coletânea homônima de contos pela primeira vez no ano de 1920, três décadas após a abolição da escravatura (1988) e da proclamação da República (1989). Contudo, conforme declaram Munanga e Gomes (2016), na citação acima, as sequelas da mudança da Monarquia à República, de escravizados a libertos ainda se faziam presentes na formação social brasileira. Melhor dizendo, ainda se fazem presentes em nossa sociedade. As vontades de verdade do regime escravocrata ainda imperavam em vários setores da sociedade, refletindo na dificuldade de integração social dos ex-escravizados e seus descendentes. Nosso país se modernizava, com o progresso da indústria e da urbanização, mas a discriminação e o preconceito em relação aos não-brancos permanecia (permanece). Mattos e Rios (2005) afirmam que durante as primeiras décadas depois do término do cativo africano no Brasil: “O uso de uma linguagem racial continuou a hierarquizar os indivíduos, impondo-lhes a marca de descendentes de senhores ou de escravos” (MATTOS; RIOS, 2005, p. 127). Isso posto, passemos a um breve resumo da narrativa.

Em “Negrinha”, o sujeito-autor nos conta a história de uma menina órfã, que nascera na senzala, filha de uma negra escravizada chamada Cesária. Após a morte de sua mãe, a protagonista é criada por Dona Inácia, ex-senhora de escravos que nunca se afizera ao novo regime e, portanto, não aceitava o fim da escravidão. Negrinha cresce à mercê dessa perversa senhora, mimada dos padres, que lhe inflige todos os tipos de torturas, tratando-a sempre como bem se movente. No percurso da narrativa, as torturas a que a pequena órfã era submetida iam desde violência verbal, através das diversas alcunhas que a ela eram destinadas como: peste, pinto gorado, diabo, sujeira, trapo, dentre

outras; à violência física, através dos inúmeros pontapés, beliscões, cocres e puxões de orelhas. Negrinha carregava na pele e no silêncio as marcas dessas torturas. Eis, que um dia, as sobrinhas de D. Inácia chegam, crianças “de cor de oiro e rosa”. Vêm passar as férias com a tia. Logo a protagonista se depara com outra realidade, uma realidade que desconhecia, a da infância, muito dispare daquela vivida por ela. Pela primeira vez, vê uma boneca, uma criança artificial, e conhece o que é uma brincadeira infantil. Pela primeira vez sentiu-se gente. Entretanto, quando as sobrinhas da Dona Inácia vão embora, tudo retorna ao *status quo* anterior. Negrinha não suporta deixar de ser gente novamente e cai em profunda tristeza, adocece e morre.

Como podemos ver a partir desse breve resumo, no conto o autor tece uma crítica social categórica a “um regime desumano que continuava na mentalidade e nos hábitos do senhorio décadas após a Abolição” (CAMARGOS; SACCHETTA, 2008, p. 18). “Negrinha” apresenta-se como uma denúncia às vontades de verdade do regime escravocrata que ainda persistia em nossa sociedade apesar de três décadas da abolição da escravatura.

Diante do exposto, reiteramos a relação entre o discurso real e o discurso ficcional, a partir das palavras de Candido (2006) quando defende que a literatura não é incondicionada, apesar da falsa impressão de fruição gratuita do imaginário. Segundo esse autor:

[...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo (CANDIDO, 2006, p. 65).

DO SOFRIMENTO PSÍQUICO E SOCIAL DE NEGRINHA À IRONIA COMO ESTRATÉGIA DE DENÚNCIA

Voltando nosso olhar para os personagens do conto, observamos que, conforme a caracterização do gênero conto, a narrativa apresenta um número reduzido de personagens, concentrada e limitada ao essencial. Desta maneira, no conto objeto de nossa análise, figuram duas personagens centrais, a saber, a personagem que confere nome ao conto, Negrinha, órfã preta de sete anos, de cabelos ruços e olhos assustados; a Dona Inácia, que, segundo a narrativa, “era mestra na arte de judiar de crianças”.

No tocante a primeira, se um dia tivera um nome, ao longo de toda a narrativa, este não é mencionado nenhuma única vez, sendo nomeada apenas através qualificativos pejorativos. Enquanto à segunda, dona da fazenda onde se passa a trama, não apenas é apresentado o seu nome, mas também uma forma de tratamento indicadora de *status* social: **dona** Inácia. A forma como as personagens são nomeadas na narrativa demarca representações sociais de valorização e desvalorização. Não ter nome significa não ter identidade, evidencia o processo de desumanização desse sujeito, um processo de desvalorização. De acordo com a escritora Cristiane Sobral, “uma das maiores mazelas da escravidão é o processo de desumanização”. Esse processo de desumanização e de desvalorização da personagem, dentre outras formas, revela-se nos trechos em que a ela são atribuídos apenas apelidos injuriosos. A pequena órfã não tem direito sequer a um nome próprio, como podemos verificar no RD 1:

RD 01: **Pestinha, diabo, coruja, barata descasca-da, bruxa, pata-choca**, pinto gorado, **mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo** — não tinha conta o número de apelidos com que a **mimoseavam**. Tempo houve em que foi — **bubônica...** (LOBATO, 2008, p. 25).

De acordo com o RD1, como dissemos acima, todos os nomes destinados à protagonista não têm valoração positiva, são insultos que perpassam por animalização, objetificação de material estragado e analogia à doença epidêmica. Quanto a esta última, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, segundo a narrativa, a pequena órfã achou linda a palavra, talvez até gostasse de assim ser chamada, certamente, porque desconhecia o significado dessa palavra bonita. Não sabia ela que a palavra designava a peste negra, pandemia mais avassaladora da história da humanidade, que resultou na morte de aproximadamente 200 milhões de pessoas na Eurásia. Entretanto, ao perceberem seu apreço por essa alcunha, suprimem-na, retiram-na da lista, porque “estava escrito que não teria um gostinho só na vida, nem esse de personalizar a peste”. Nesse trecho, o narrador evidencia a intenção das pessoas, em ferir e humilhar Negrinha, de lhe infligir sofrimento.

Sobre o nome da mãe de Negrinha, vemos que aparece uma única vez em todo o conto, no momento em que Dona Inácia necessita especificar para o padre que órfã ela estava criando. Chamavam-na Cesária. Cesária era também o nome utilizado para denominar uma tesoura grande ou aparelho de cortar cartão, metal, etc.², o que nos permite relacionar ambos ao trabalho mecânico e braçal. Cesária, assim como este objeto, seria para Dona Inácia apenas um utensílio doméstico.

Negrinha, como já mencionado acima, não tem nome próprio. É assim chamada em referência à cor de sua pele, e, provavelmente, o diminutivo se deve ao fato de ser franzina, desnutrida, pois quase sempre estava com fome. A ausência de nome próprio para Negrinha, bem como o significado do nome da sua mãe, representam resquícios do regime de verdade escravocrata, a partir do qual temos a coisificação dos escravizados e seus descendentes.

Sobre a sistemática negação identitária de sujeito escravizado, *Streva* afirma que “[...] o corpo negro é o corpo que foi inserido em um

2 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/ces%C3%A1ria>> Acesso em 18 de abr. de 2020].

sistema objetificador colonial, em um estado de violência simbólica, física e psíquica, sistema este que privilegia outra parcela da população devido à cor de sua pele” (STREVA, 2016, p. 145). Neste sentido, o apodo “Negrinha” atribuído à protagonista é reflexo do processo que constitui o estereótipo de epidermização e inferiorização pelo qual passou os corpos dos escravizados. Para Souza (1983, p. 2), “A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro”. A relação entre escravizados e escravizadores era, sem sobra de dúvidas, uma relação baseada na violência e no medo, que no Brasil, perdurou, como já dissemos, por mais de três séculos, de 1550 até 1888. Vale salientar que o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão. Desde 1860 a escravidão já era considerada uma aberração no mundo ocidental. Entretanto, aqui ela duraria mais duas décadas.

No RD 1, podemos destacar ainda o verbo **mimosear** (mimo-seavam) como uma estratégia discursiva do sujeito autor para ratificar sua denúncia. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a polissemia do verbo mimosear admite três significados: “1. Tratar com mimo. = AMIMAR, MIMAR; 2. Dar como presente a alguém. = OBSEQUIAR, PRESENTEAR; 3. [Irônico] Dirigir a alguém palavras desagradáveis ou agressivas. = AGREDIR”³. Dentro do contexto do conto, neste trecho, podem ser descartados os dois primeiros sentidos, ou seja, o termo **mimosear** é usado como ironia, visto que, não é possível considerar que alcunhas pejorativas sejam um tratamento positivo e benéfico.

A estratégia discursiva da ironia circula toda a narrativa, como um dispositivo que obriga o leitor a se integrar de forma ativa à construção dos sentidos. Segundo Brait (1996, p. 105), a ironia é “a organização discursivo-textual que vai permitir esse chamar a atenção sobre o enunciado, e especialmente sobre o sujeito da enunciação”.

3 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/mimosear>> Acesso em 17 de abr. de 2020.

Além disso a autora defende (1996, p. 96), “o discurso irônico joga essencialmente com a ambiguidade, convidando o receptor a, no mínimo, uma dupla descodificação, isto é, linguística e discursiva. Esse convite à participação ativa coloca o receptor na condição de coprodutor da significação”. Apenas compreendendo a ironia que reside nesse verbo, como coprodutor da significação, o leitor atenta não somente para a crítica do sujeito autor ao tratamento dispensado à Negrinha, nos meandros da narrativa, mas também às crianças negras da formação social, crianças, cuja infância fora espoliada pelo regime de verdade escravocrata. Vejamos outros recordes em que identificamos a estratégia discursiva da ironia:

RD 02: **Excelente senhora**, a patroa. **Gorda, rica, dona do mundo, amimada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu. Entaladas as banhas no trono uma cadeira de balanço na sala de jantar**, — ali bordava, recebendo as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. **Uma virtuosa senhora**, em suma — **“dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”**, dizia o reverendo. (LOBATO, 2008, p. 24)

RD 03: A excelente Dona Inácia era **mestra na arte de judiar de crianças**. Vinha da escravidão, fora **senhora de escravos – e daquelas ferozes**, amigas de ouvir contar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco; e qualquer coisinha, a polícia! **“Qualquer coisinha”**: uma mucama **assada ao forno**, porque se engraçou dela o senhor; uma **novena de relho**, porque disse: — “Como é ruim a sinhá!”... (LOBATO, 2008, p. 25)

Nos recortes acima, o sujeito pinta, com as tintas do dizer irônico, o quadro da excelente Dona Inácia, “mimada pelos padres”, revelando-nos, por sua vez, o quadro da sociedade brasileira pós-escravidão. Ao pintar ironicamente o quadro da boa senhora, o sujeito autor tece também críticas à convivência, omissão e hipocrisia da Igreja católica, fundada a partir do mandamento do amor e da compaixão, mas era capaz de defender o cativo, de assegurar aos senhores e senhoras de escravizados e escravizadas “lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu”.

No encontro de Dona Inácia e o padre, descrito em RD2, o autor evidencia a crueldade dissimulada dessa senhora. A boa senhora que se apresenta ao vigário nesse momento foi a mesma capaz de colocar um ovo fervente na boca de Negrinha apenas porque a pequena faminta insultou uma criada que havia lhe roubado “um pedacinho de carne que ela havia guardado para o fim”. Diante do vigário, Dona Inácia ressalta a sua caridade no ato de criar aquela pobre órfã e de como isto é dispendioso. Entretanto a “excelente” senhora “olvida” de mencionar sua prelibação daquela tortura ou de qualquer outro ato de violência que praticava corriqueiramente contra Negrinha, em razão de tal *práxis* não contribuir para construção da identidade de um sujeito benévolo, que ela pretende atribuir a si mesma para garantir seu lugar na igreja e no céu. No entanto, as torturas cometidas contra aquela criança negra não precisavam ser ditas, eram vistas, porque “o corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões”. Nessa cena, mais uma vez é possível identificar o diálogo com o discurso real.

Em RD2, autor denuncia também a crueldade dissimulada da Igreja Católica, representada ali pelo padre. A cumplicidade do vigário evidencia a posição histórica da Igreja Católica, durante a Idade Média e Moderna, na defesa e legitimação de contextos belicosos, bem como de escravização de povos não cristãos, com justificativa de catequizá-los para salvar as suas almas. Desde o início da escravidão, a Igreja se mostrou favorável à dominação desses povos, para a igreja o cativo “era a opor-

tunidade de salvar-lhes as almas, retirando-os da escuridão da barbárie e do paganismo em que até então se encontravam para introduzi-los na luz da religião cristã e da civilização.”(GOMES, 2019, p. 53).

Em RD3, ao definir como “qualquer coisinha” o assassinado de uma mucama “assada ao forno” e a tortura brutal de outra condenada a “uma novena de relho” (surra de chicote durante nove dias seguidos), mais uma vez o sujeito autor utiliza-se da estratégia discursiva da ironia para chamar nossa atenção para a crueldade da boa senhora, mais que isso, mas uma vez ele nos apresenta seu juízo acerca da condição das mulheres negras no regime de escravidão. Segundo Brait (1996),

O ironista, o produtor da ironia, encontra formas de chamar a atenção do enunciatário para o discurso e, através desse procedimento, contar com sua adesão. Sem isso a ironia não se realiza. O conteúdo, portanto, estará subjetivamente assinalado por valores atribuídos pelo enunciador, mas apresentados de forma a exigir a participação do enunciatário, sua perspicácia para o enunciado e suas sinalizações, por vezes, extremamente sutis. [...] É a organização discursivo-textual que vai permitir esse chamar a atenção sobre o enunciado e, especialmente, sobre o sujeito da enunciação. (BRAIT, 1996, p. 105).

Ainda com base no RD 03, pode-se depreender que Dona Inácia, para além da reprodução da vontade de verdade do regime escravocrata, replica a vontade de verdade construída pelo patriarcalismo, de inferiorização do sujeito mulher, bem como a sua culpabilização, a partir do trecho “uma mucama assada ao forno, porque se engraçou dela o senhor”, de forma que aquela pela qual o patrão “se engraçou” é que seria culpada e portanto, punida. No entanto, a história nos diz que, na realidade, dentro das relações entre escravizadas e escravizadores,

estas situações eram fruto de violência sexual, de estupro e não de uma relação afetiva, uma relação de “engraçamento”. Neste mesmo sentido, Gilberto Freyre afirma que mesmo quando uma escrava cedia às vontades do senhor era por causa da ordem e não do desejo (FREYRE, 2003, p. 456), o que se alinha com o que constata Brito ao afirmar sobre a violência sexual contra as escravizadas: “perpetrada pelos senhores de escravos, seus familiares e agregados contra as mulheres negras, os estupros eram considerados naturais, já que escravas não eram donas de seus corpos” (BRITO, 1997 p. s/p).

Dona Inácia é citada como uma saudosista da época da escravidão. Trinta anos após o seu término, ela não aceitava o direito de liberdade e de igualdades entre os negros, ex-escravizados, e os brancos, ex-escravizadores. Segundo o narrador, RD 04: “o 13 de maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana”. Este seria o motivo da adoção de Negrinha, “ter remédio para os frenesis”, poder continuar o direito dado pela escravização dos corpos negros, direito de vida e de morte. Os maus-tratos aplicados por Dona Inácia à criança tinham cor e raça, tinham um biótipo específico e localizável: a criança negra, pois, segundo argumenta Foucault (2005, p. 306), “a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização”. Portanto, não era o choro de criança que Dona Inácia não admitia, nem era desprezo por crianças que sentia a boa senhora, mas desapareço e ódio por criança negra. Era pela raça que ela sentia desprezo. Assim como na narrativa, a história nos conta que O 13 de maio de 1888 pode até ter tirado das mãos dos senhores e senhoras de escravizados e escravizadas o azorrague, o direito legal do açoite, de vida e de morte, mas não tirou de seus espíritos o desprezo pelo sujeito negro. De acordo com Gomes (2019):

Oficialmente, a escravidão acabou em 1888, mas o Brasil jamais se empenhou, de fato, em resolver “o problema do negro”, segundo expressão usada pelo

próprio Nina Rodrigues. Liberdade nunca significou, para os ex-escravos e seus descendentes, oportunidade de mobilidade social ou melhoria de vida. (GOMES, 2019, p. 31)

Por isso, para muitos estudiosos, dentre eles a professora Zélia Amador de Deus, o dia 14 de maio, o dia após a abolição da escravidão, é o dia mais longo da história do Brasil. Como nenhum artigo da Lei Áurea⁴ garantiria a segurança e assistência social dos ex-escravizados, um dia após a abolição, sem nenhuma assistência do Estado, negros e negras foram lançados à própria sorte, esse fato cavou o fosso da desigualdade social entre brancos e não-brancos que perdura ainda hoje em nossa formação social. Ao fazer referência ao 13 de maio, o sujeito autor outra vez tece o fio que liga o real ao ficcional, ratificando que o texto literário, materialidade discursiva, é fortemente marcado pelas condições de produção em que surge.

Nesse item, analisamos como, apoiados no regime de verdade racista e escravocrata a santa Dona Inácia e os outros da casa provocavam, em Negrinha, sofrimento psíquico e social. No item que segue, trilhando o fio que liga o discurso real ao discurso ficcional, analisaremos como esse regime de verdade também respaldará o sofrimento físico vivido pela pequena órfã. Além disso, veremos como tal regime determina representações diferentes de infância.

DA VIOLÊNCIA TATUADA NO CORPO À MORTE NA ESTEIRINHA ROTA

Em “Vigiar e Punir”, Foucault trabalha a genealogia do conceito de punir, explicando e analisando o contexto histórico dos termos

⁴ Por intermédio da Lei Imperial 3.353, a Lei Áurea, sancionada pela Princesa Izabel era composta apenas de dois artigos, que resumidamente, declaram: 1. Está abolida a escravidão no Brasil; 2. Revogam-se as disposições em contrário.

relacionados ao poder punitivo, desta obra extrai-se que a prática da tortura remonta à época da inquisição e dos suplícios de escravos. O suplício é justamente a expressão do poder de um sujeito ou classe que se concretiza sobre um bem jurídico dos demais indivíduos, a incolumidade do corpo, nas palavras de Foucault é “produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar” (FOUCAULT, 2010b, p. 30 - 31).

No Ocidente, o suplício foi legitimado tanto por Estados absolutistas, para os quais a quantificação do medo e da crueldade que o soberano infligisse sobre a população era proporcional ao seu poder, quanto pela Igreja Católica, que o considerava uma forma de purificação da alma. O regime escravista brasileiro influenciado por esta ideologia reproduz o suplício como mecanismo de controle social, a fim de manter a estrutura de poder dos senhores escravistas sobre os escravizados e escravizadas, através da violência e do medo, da dor e do sofrimento. Até porque, “a completa perda da identidade original do escravo e sua nova condição de submisso à vontade de senhor só seria possível mediante o uso continuado da força” (GOMES, 2019, p. 69). Portanto, suplício, dor e sofrimento seriam constantes na vida daqueles e daquelas que foram sequestrados/as de suas pátrias pelo tráfico negreiro. Estes e estas, assim como seus descendentes, viveriam reiteradamente “sob o aguilhão de todas as torturas”.

Isso posto, voltando-nos ao conto em análise, podemos dizer que a tortura e, por conseguinte, a dor e o sofrimento foram o único legado que Negrinha herdou de sua mãe Cesária. Além das alcunhas pejorativas, tortura psíquica e social, sobre as quais discorreremos no item anterior, Negrinha passava por outros infortúnios, antes mesmo da morte da sua mãe. O contexto apresentado pelo narrador é de circunstâncias ambientais adversas decorrentes da condição de insubmissão da liberdade e exclusão social. Nesse contexto, Negrinha era o alvo de incontáveis formas de suplícios, como é possível identificar nos recortes que se seguem:

RD 05: **O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa, todos os dias, houvesse ou não motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço.** (p. 25)
RD 06: **cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar!) e o a duas mãos, o sacudido.** A gama dos beliscões: do miudinho, **com a ponta da unha, a torcida do umbigo**, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: **roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões** à uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: **para doer fino**, nada melhor. (LOBATO, 2008, p. 25 -26).

Em RD 05, o sujeito autor aponta para as marcas corporais que Negrinha tem tatuadas no corpo em decorrência da violência física aplicada. Estas cicatrizes e equimoses, em conjunto com o termo “todos os dias” para fazer referência à frequência com que estes atos de violência eram perpetrados, evidenciam a constância destes e a manutenção da relação de poder desigual entre a protagonista e Dona Inácia, seu principal algoz.

Sobressai-se do RD 06 a adjetivação superlativa, no termo “divertidíssimo”, que se refere à forma que os atos de violência eram vistos a partir da perspectiva da pessoa que os praticava contra Negrinha. Assim, comprova-se a predileção de Dona Inácia por tais atitudes, de forma que a sua motivação em agredir Negrinha não estava em ser uma contrarreação ao comportamento da menina, mas sim a reprodução da violência perpetrada pelos escravizadores contra os escravizados, que depois de 13 de maio de 1988, haviam perdido a legitimidade jurídica.

Nos recortes acima, percebe-se que sobre Negrinha recai uma situação de extrema vulnerabilidade social. Cenário decorrente de mecanismos sociais e econômicos, que segundo Bourdieu, estão no “princípio dos sofrimentos mais cruéis” e que “não são fáceis de serem parados ou modificados” (BOURDIEU, 2008, p. 735). Estes mecanismos são assim difíceis de serem transformados, pois estão engendrados em vontades de verdades gestadas nos regimes de verdade de cada formação social. No caso de Negrinha, tomavam como verdadeiro o discurso da inferioridade do sujeito negro, discurso este nutrido ao longo de mais de quatro séculos de escravidão no Brasil. Para esse regime, negros e negras eram naturalmente inferiores aos de raça branca. Segundo Gomes (2019), vários pensadores iluministas defendiam essa ideia. Transcrevemos da obra desse autor, o pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1764):

Os negros africanos não receberam da natureza qualquer inteligência que os coloque acima da tolice. Portanto, a diferença entre as duas raças (negra e branca) é muito substancial. A distância no que diz respeito às faculdades mentais parece ser tão grande quanto a cor (da pele) (GOMES, 2019, p. 75).

Além do discurso religioso, os discursos filosóficos e científicos contribuíram significativamente para a manutenção da inferioridade de vários povos, por conseguinte, para a manutenção do discurso racista. Estes discursos contribuíram significativamente para a construção não só do colonialismo, bem como, do *apartheid* e do nazismo. Faz-se necessário compreender que a questão racial não é simplesmente uma questão ética, mas, sobretudo é uma questão política. D. Inácia, por exemplo, foi educada numa sociedade que pregava (prega) a supremacia branca. Suas atitudes, sem querer atenuar de forma alguma seus efeitos nocivos e nefastos, são fruto dessa vontade de verdade. Bater naquele

frágil corpo negro, dar-lhe puxões de orelhas, torcer o umbigo, fazer-lhe sofrer a mais fina dor, tudo isso era algo naturalizado pelo regime de verdade vigente, porque ele “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência” (ALMEIDA, 2018, p. 16).

Relembramos que a relação entre poder e saber presentes nos discursos religiosos, científicos e filosóficos, produziu o efeito de verdade que deu suporte aos vários genocídios colonizadores presentes na história da humanidade. Essa vontade de verdade inevitavelmente associada às relações de poder e saber conferiu às sociedades escravocratas e racistas o poder de vida e de morte. Ao objetivar o sujeito não-branco como inferior, como degenerado, permitiu-se tirar-lhe a liberdade, a dignidade, a vida. Em relação à subtração da vida, Foucault (2005, p. 306) afirma: “por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto; o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte, ou pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc”.

Voltando-nos ao conto e acostando-nos à ideia foucaultiana exposta na citação acima, defendemos que a vida de Negrinha fora arrancada desde sempre, pois a essa pequena órfã sempre foi negado o direito à existência, ela sempre foi rejeitada e exposta ao frio, à fome, ao medo, à dor, ao sofrimento, em suma, ao risco de morte, conforme podemos comprovar a partir dos recortes abaixo:

RD 07: [...] aquele choro nunca vinha sem razão.

Fome quase sempre, ou frio, desses que entanquem pés e mãos e fazem-nos doer... (p. 24)

RD 08: A mãe da **criminosa abafava a boquinha da filha** e afastava-se com ela para os fundos do quintal, **torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero** (p. 24).

RD 09: Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. (p. 24)

RD 10: Nascera na senzala, **de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre a velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida**, que a patroa não gostava de crianças (LOBATO, 2008, p. 24).

Voltando-nos ao RD 10, chama-nos a atenção quando o narrador afirma que a santa Dona Inácia não gostava de crianças. Informação que pode ser contestada com a chegada de suas queridíssimas sobrinhas, as quais ela trata com amor e carinho, muito diferente do tratamento dispensado à Negrinha. Como podemos ver no seguinte RD:

RD 11: — Quem é, titia? perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser?! disse a tia num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criado essas pobres de Deus.. Uma órfã... Mas, brinquem, **filhinhas!!** A casa é grande. Brinquem por aí a fora!! (LOBATO, 2008, p. 27).

O termo “filhinhas” presente em RD 11 demonstra carinho, amabilidade e afeição. Manifesta que Dona Inácia enxergava aquelas crianças por outras lentes que não aquelas com as quais ela enxergava Negrinha, que biologicamente falando, também era uma criança. Para essas **filhinhas** o tratamento era outro. Estas crianças, diferentemente daquela podiam correr pela casa grande, podiam brincar por aí a fora. Além do emprego do diminutivo da palavra filha, que indica afetividade, a própria essência desse termo – filha – desnuda que as sobrinhas eram o mais próximo do que ela consideraria como sua prole. A gentil senhora incentiva as meninas a brincarem, a se divertirem, coisa que a protagonista desconhecia em absoluto. A partir do momento da chegada dessas “lindas meninas louras, ricas, nascidas

e criadas em ninho de plumas” começa a se delinear, na narrativa, duas diferentes representações de infância. De um lado, uma infância que é abafada, reprimida, proibida de ser vivida, criada sobre “velha esteira e trapos imundos”; do outro lado, uma infância venerada, viva, “criada em ninhos de plumas”.

O que diferenciaria uma infância da outra? Não teriam a mesma alma de criança? A diferença que terminava sofrimento a uma e aprazimento as outras era a varia da cor da pele. Na cor da pele de Negrinha estava inscrito que ela não era nem gente, era apenas um bem semovente, sem direitos, sem dignidade, sem identidade. Ela era apenas uma negrinha, “uma carnezinha de terceira – uma miséria, trinta quilos mal pesados”. Nesse momento da narrativa o sujeito autor, mais uma vez trama e tece sua crítica à sociedade burguesa e escravocrata donde emergiu a narrativa, mais uma vez vemos delineando-se os fios entre o discurso real e o discurso ficcional. Para além da narrativa, ser criança não significa o mesmo em todas as classes sociais, sobretudo, se pensarmos a sociedade do início do século XIX. A representação de infância varia conforme a cultura, a classe social.

Segundo Ariès (1981), apenas a partir do século XIX, a criança começa a ser vista como um indivíduo, o que faz surgir a preocupação com sua educação, suas indumentárias, jogos e brincadeiras. Até o século XVII, quando as crianças não precisavam mais das atenções maternas e de suas amas, eram introduzidas na vida dos adultos. Ariès (idem: p. 158) diz que: “em toda a parte onde se trabalhava, e também em toda a parte onde se jogava ou brincava, mesmo nas tavernas mal-afamadas, as crianças se misturavam aos adultos. Dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia”. Nesse século, a educação volta-se à preocupação com a educação moral das crianças, uma educação voltada à conduta religiosa rígida sob a influência dos protestantes. Contudo, apenas no século XVIII, século de Rousseau, com a ascensão social da burguesia é que instituições como a família e a “infância” foram consolidadas.

A infância como uma fase especial para o ser humano se inventou em paralelo das grandes descobertas científicas, que permitiam não se morrer tão facilmente como acontecia na Idade Média, posto que a partir de então começou a valer a pena o investimento em seres tão frágeis, como as crianças. Contudo, no início desta transição, apenas a classe burguesa era capaz de realizar tais investimentos, para as crianças de classe menos abastadas restava o trabalho assim que o seu tamanho permitisse (BIGNOTTO, 2006).

As representações de infâncias são diversas não só no plano histórico de uma mesma sociedade, diacronicamente, mas também variam sincronicamente, num mesmo período, de acordo com os valores que esta elege como fundamentais para a sua organização, como asseveram *Pinto e Sarmento*:

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “*ser criança*” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (PINTO; SARMENTO 1997, p.17, grifos nossos).

No plano institucional, a concepção de infância da contemporaneidade, que consolidou a doutrina da proteção integral do indivíduo em desenvolvimento, apenas começou a ser delineada no cenário normativo internacional a partir da Declaração dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959). No plano nacional, o art. 227, da

Constituição Federal de 1988, foi um marco na adoção dessa doutrina, ao incutir o entendimento de absoluta prioridade dos interesses da criança e dos adolescentes (BRASIL, 1988). Assim, fazia-se preciso a superação do paradigma de tratamento da criança e do adolescente como objetos do direito, conferida pela Lei nº 6.697, intitulado de Código de Menores (BRASIL, 1979). Igualmente, como fruto deste processo de reconhecimento, os integrantes deste grupo passaram a ser valorados como sujeitos de direitos através do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), que compreendeu a intenção de consubstanciar as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, dentre elas a de não discriminação e de igualdade material.

No que concerne ao período sócio-histórico do conto “Negrinha”, sabe-se que as crianças negras eram alijadas da representação de infância. Os filhos de escravizadas ou de ex-escravizadas desde a mais tenra idade, cinco a seis anos, eram obrigados a trabalhos extenuantes, não tinham direito à educação ou a brincadeiras. Essas pequenas criaturas, dada a fragilidade natural dessa fase da vida, estavam entregues à tirania de seus senhores e senhoras ou de outros serviçais que adaptavam esses adultos em miniatura à lida e à luta diárias. Voltando-nos ao conto, podemos dizer que Negrinha não furta a essa condição, ela a herda. No desenrolar da narrativa, a palavra **criança** aparece dez vezes. Todas estas ocorrências se referem à Negrinha. No entanto, todas as vezes que essa palavra é apresentada parte da voz do narrador. No conto, apenas o narrador considera aquela “coisa humana” uma criança. Dona Inácia, por sua vez, em nenhum momento da narrativa, demonstra enxergar a criança negra como uma criança. Seguem, abaixo, alguns RDs que comprovam o que foi dito. Os RDs 12, 13 e 14 sobre a apreciação do narrador em relação à protagonista e os RDs 15, 16 e 17 ilustram como Dona Inácia enxerga Negrinha:

RD 12: Que ideia faria de si **essa criança**, que nunca ouvira uma palavra de carinho? (LOBATO, 2008, p. 25)

RD 13: Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela guardava para o fim. **A criança** não sofreu a revolta e atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam, todos os dias. (p. 26)

RD 14: Varia a pele, a condição, mas a alma **da criança** é a mesma — na princesinha e na mendiga. (LOBATO, 2008, p. 28)

RD 15: — Quem é **a peste** que está chorando aí? (p. 24)

RD 16: — Braços cruzados, já, **diabo!** (LOBATO, 2008, p.24)

RD 17: — Ah, Monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela **pobre órfã**, filha de Cesária; mas que trabalhadeira me dá! (LOBATO, 2008, p. 26)

Paul Veyne (2011, p. 25) defende que “a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde”. Seguindo essa forma de enxergar a verdade, compreendemos que, dada sua inegável relação com o discurso real, o conto “Negrinha” nos deixa entrever o *dizer verdadeiro* da sociedade brasileira pós-escravidão que não incluíam as crianças negras na representação de infância na qual estavam inclusas as sobrinhas de Dona Inácia. Entretanto, ao mesmo tempo em que nos apresenta o *dizer verdadeiro* do Brasil pós-escravidão, a partir das palavras do narrador, o conto busca desconstruir o verdadeiro instituído, estabelecendo, digamos, um contra discurso. Nesse caso, o texto literário, como materialidade discursiva, suplanta o real, metamorfoseia-o. A partir dessa estratégia discursiva, o sujeito autor diz sobre a realidade para dizer além dela.

Voltemo-nos a chegada de suas sobrinhas, à casa de D. Inácia. Essas duas crianças, lindas meninas louras, são comparadas a seres

celestiais. Assim as apresenta o narrador, RD 18: “Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu” (p. 27). Louras como eram não poderiam ser outra coisa senão anjos. A representação de anjos para crianças está no dizer verdadeiro da época. Entretanto, como nos desvela o conto, essa representação não cabe a todas as crianças, apenas àquelas cor de oiro e rosa. Às crianças negras lhes cabe a representação de diabo, conforme podemos verificar ao longo da narrativa. No RD 14, o narrador declara que embora varie a cor da pele a alma da criança é a mesma. Pelas vontades de verdade do regime escravocrata e racista do início do século vinte, esse não era o dizer verdadeiro, quando varia a cor da pele, varia também a representação de criança, de infância. Para essa formação social, as crianças negras não fazem parte dessa representação, elas não eram crianças, eram apenas uma coisa que pertencia a alguém: “— Lembras-te daquela **bobinha da titia**, que nunca vira boneca”?

Quando da chegada das sobrinhas da Dona Inácia, para além da representação da infância burguesa no século XX, o leitor é apresentado à boneca, objeto que desperta a fascinação da protagonista, que vê nele uma “criança artificial”. Entretanto, para além da função de brinquedo, este simples objeto simboliza a vontade de verdade que naturalizou o ideal de beleza do século passado, quiçá ainda do século em curso. O estereótipo de beleza ligado ao fenótipo da cor de pele branca foi/são alimentado por estes brinquedos nada ingênuos. Acerca da representação desses objetos, Gilberto Freyre declara que “o culto das bonecas louras e de olhos azuis entre as meninas da gente mais senhoril ou rica do Império deve ter concorrido para contaminar algumas delas de certo arianismo” (FREYRE, 2013, p. 118). Contaminação extremamente perigosa, pois os efeitos de verdade desse discurso deu suporte aos vários genocídios colonizadores presentes na história da humanidade. Essa vontade de verdade inevitavelmente associada às relações de poder e saber conferiu à sociedade nazista o poder e o direito à vida e à morte.

Quando da partida das sobrinhas da santa Dona Inácia, depois de ter “vivido” a primeira vez na vida e sem a criança artificial nos braços, Negrinha não voltou a si, “sentia-se outra, inteiramente transformada”, percebeu que tinha alma, mas não pertencia a mesma humanidade que Dona Inácia e suas sobrinhas, era ela apenas uma “coisa humana”, dela fora tirado muito mais do que uma boneca, fora-lhe negada a infância, a identidade, toda e qualquer possibilidade de escolha. Diante de si pela primeira vez, assim como Dom Quixote de Cervantes, cai numa tristeza infinita e se deixa morrer, “como um gato sem dono”. Como seus ancestrais, Negrinha foi acometida por banzo, depressão que materializava o incontestável do sofrimento vivido pelos escravizados e pelas escravizadas na travessia do Atlântico, nos porões dos navios tumbeiros. Gomes explica que: “alguém acometido por banzo parava de comer, perdia o brilho no olhar e assumia uma postura inerte enquanto suas forças vitais se esvaíam no prazo de poucos dias” (GOMES, 2019, p. 48). Tal qual o que aconteceu com Negrinha, como podemos conferir nos RDs 19, 20 e 21, a seguir:

RD 19: Negrinha, **coisa humana, percebeu** nesse dia da boneca que tinha alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa de mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. **Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa!** Se sentia! Se Vibrava!

Assim foi – e essa **consciência a matou.** (p. 29)

RD 20: Negrinha, não obstante, **caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos.** Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos. (p. 29)

RD 21: Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. (LOBATO, 2008, p. 29).

Detendo-nos um pouco mais na *causa mortis* da protagonista, recorremos à discussão sobre as relações de poder e estratégias de resistência proposta por Michel Foucault. De acordo com Foucault (2010a), as relações de poder estarão sempre sujeitas a insubmissão da liberdade, ou seja, o poder não se exerce sem que os sujeitos sejam livres. Caso contrário o que se tem são relações de violência. A escravidão, por exemplo, não é em si uma relação de poder, mas uma relação de violência. No entanto se houver a possibilidade mínima que seja de resistência, as relações de poder se estabelecem, porque a resistência é o contrário das relações de poder. Sendo assim, esclarece Foucault (2014, p. 277): “mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem poder sobre outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro”.

No momento em que Negrinha percebeu sua humanidade, percebeu que, assim como Dona Inácia e suas sobrinhas também tinha alma, era mais do que uma boneca, do que um objeto, ela recusou a vida, desistiu de viver a vida de coisa, “essa consciência a matou” e “a dolorosa martirzinha” deu-se a morte. Portanto, na perspectiva foucaultiana, e na nossa compreensão, lemos a grande depressão na qual se deixou cair como uma estratégia de resistir àquela forma completamente desequilibrada de poder. Percorrendo o atilho que une discurso real e discurso ficcional, relembramos que desde os porões dos navios negreiros o povo negro tece sua liberdade. Toda história da escravidão é marcada pelas lutas desse povo por sua liberdade. Foram, pois, essas incontáveis lutas, resistência sem fim, que trouxe a abolição da escravatura, que determinou a falência do regime escravocrata.

No decurso de toda narrativa, identificamos o legado de dor e sofrimento que herdara Negrinha dada sua condição de filha de mãe escravizada. Legado que essa criança negra não deixaria para ninguém, porque na idade luminosa perdera a vida e nunca saberia o sabor ou dessabor da maternidade. Pois, conforme a informação dada pelo narrador acerca dos dois momentos divinos à vida da mulher, Negrinha vivera apenas um: o momento da boneca. Tomemos o recorte abaixo, a fim de ratificarmos o dito:

RD 22: Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. **E para ambos é a boneca o supremo enlevo.** Dá a natureza **dois momentos divinos à vida da mulher; o momento da boneca** – preparatório – e **o momento dos filhos** – definitivo. **Depois disso, está extinta a mulher.** (LOBATO, 2008, p. 28).

Em RD 22, temos uma visão romântica da maternidade, com o momento divino e constitutivo do ser mulher. De acordo com as palavras do narrador, a única razão para a existência da mulher seria a maternidade e, depois dela, essa mulher deixa de existir. Novamente é possível identificar, nos fios do texto, um *dizer verdadeiro* característico do discurso real. Para a formação social tanto do início do século XX, quanto de hoje, século XXI, a maternidade é algo que diviniza a mulher. Essa visão romantizada persiste em nossos dias. Ângela Davis (2016), sobre a maternidade no período da escravidão afirma que: “A exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo” (DAVIS, 2016, p. 19). Embora a narrativa dialogue com o contexto pós-escravidão, início do século XX, a condição de pobreza ou extrema pobreza em que se encontravam

a maioria das mulheres negras ex-escravizadas ou suas descendentes desse período faz com que essa exaltação ideológica da maternidade não se estenda também a elas. Para muitas delas, engravidar era razão de suplício e de sofrimento. Contrariando o que o narrador declara, a maternidade não será experienciada da mesma forma pela “mendiga” e pela “princesinha”, pois como assevera Ribeiro, “uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma” (RIBEIRO, 2017, p. 63). Nesse sentido, gênero e classe determina a forma como a mulher vive a maternidade. Para a mulher branca da época da narrativa, por exemplo, engravidar era uma obrigação para garantir o herdeiro homem da família. Diante do regime de verdade patriarcal, não engravidar seria vergonhoso, sendo para essa mulher também razão de sofrimento e humilhação. Dessa forma “o momento do filho”, para além de ser o momento divino da mulher, como relata o narrador, é também momento de opressão, que vai oprimir de forma diferente “mendiga” e “princesinha”. Ribeiro atenta para o fato de que “desde muito cedo somos ensinadas que devemos ser mães. Divulgam uma ideia romântica de maternidade e a enfiam goela abaixo, naturalizando esse lugar” (RIBEIRO, 2018, p. 87). A boneca, supremo enlevo, é um dos instrumentos desse ensinamento de naturalização da maternidade, seria, como diz o narrador, o momento preparatório. A fim de concluirmos essa discussão, tomemos mais dois recortes:

RD21: **A mãe da criminosa** abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho **beliscões de desespero**.

RD 22: Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. **Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne**, e por

isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Em RD 21, o narrador relata a aflição pela qual passava Cesária, necessitando a todo custo manter a filha em silêncio. Os beliscões de desespero dado na filha motivava-se pelo pavor de ser castigada pela patroa em razão do choro de Negrinha, ou pior, ver sua filha por ela ser torturada. Portanto, a maternidade para Cesária, poderia até ser razão de alegria, mas sem dúvidas era também motivo de sofrimento. No entanto, podemos dizer que Dona Inácia também experencia o sofrimento em razão da maternidade, ou melhor, pela ausência dela. Não é por acaso que o sujeito autor descreve Dona Inácia como uma viúva sem filhos. Não ter filhos, sobretudo, naquela época, era, como já dissemos, uma vergonha, uma imperfeição feminina. A não-maternidade subtraía da mulher a plenitude feminina. Se nascera para ser mãe e não o foi, nada foi. Não ter sido mãe, a ausência de filhos, pode muito bem ser compreendida como uma razão de sofrimento para Dona Inácia. Sofrimento este que a motivaria, além das razões cultivadas pelo racismo, os maus-tratos dispensados à protagonista.

Geralmente, associa-se dor a sofrimento, mas, de acordo com literatura das ciências da saúde, esses dois termos diferenciam-se, uma vez que o primeiro é “uma experiência sensorial e emocional desagradável associada com dano real ou potencial do tecido, ou descrita em termos de tal dano” (IASP, 1986, p. 217, tradução nossa)⁵; enquanto que o segundo, de acordo com o professor e médico Cassel (1991) “ocorre quando uma destruição iminente da pessoa é percebida [...]

5 Trecho original: “An unpleasant sensory and emotional experience associated with actual or potential tissue damage, or described in terms of such damage”. IASP. International Association for the Study of Pain. Pain, v. 3, Suppl: 1-225, 1986. Disponível em: < <https://www.iasp-pain.org/PublicationsNews/Content.aspx?ItemNumber=1673> > Acesso em 17 abr. de 2020.

o sofrimento se estende além do físico [...] definido como o estado de sofrimento grave associado a eventos que ameaçam o caráter intacto da pessoa.” (CASSEL, 1991, p. 33, tradução nossa)⁶. Neste sentido, o sofrimento transcende a concepção de dor, estando associado à destruição de uma parte da personalidade. Por conseguinte, depreende-se que o sofrimento é mais global do que a dor, visto que, aquele abrange a pessoa como um todo, considerando a suas dimensões física, psíquica, social e espiritual. Levando em consideração essa diferenciação entre dor e sofrimento, acreditamos que Dona Inácia também herdara o sofrimento, aquele de ser mulher num regime patriarcal no qual esse sujeito não é dono do próprio corpo. No entanto, dor e sofrimento são heranças destinadas à Cesária e à Negrinha. A dor ocasionada pela tortura, pelo flagelo do corpo e o sofrimento pela condição de insubmissão da liberdade, à mercê daquela senhora saudosista do período da escravidão. Cesária e Negrinha herdaram sofrimento e dor da escravidão, vergonha da humanidade que traz em si toda a barbárie e crueldade possíveis.

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS, O DESEJO DE QUE DOR E SOFRIMENTO FOSSE APENAS FICÇÃO

Nous devons interroger cette Histoire afin que les jeunes générations détectent les liens entre le racisme ordinaire et ses sources historiques, et qu’elles comprennent que la République a besoin de leur vigilance et de leur exigence.

⁶ Trecho original na íntegra: “Suffering occurs when an impending destruction of the person is perceived; it continues until the threat of disintegration has passed or until the integrity of the person can be restored in some other manner. It follows, then, that although it often occurs in the presence of acute pain, shortness of breath or other bodily symptoms, suffering extends beyond the physical. Most generally, suffering can be defined as the state of severe distress associated with events that threaten the intactness of person”. CASSEL, Eric J. **The nature of suffering and goals of medicine**. New York: Oxford University Press, 1991.

Nous devons dispenser une éducation qui porte l’empreinte de la vérité, de la justice, de la fraternité. Une éducation qui prépare à l’altérité. Une éducation qui nourrisse les consciences civiques.⁷

Christiane Taubira, *L’esclavage raconté à ma fille*, 2002.

Para a tessitura do nosso artigo, assuntamos a relação entre o discurso real e o discurso ficcional na obra “Negrinha” de Monteiro Lobado, buscando identificar e analisar como o regime de verdade escravocrata e racista respaldou práticas promotoras de sofrimento e de dor à protagonista do conto, buscamos também analisar como esse regime fomentou diferentes representações de infância.

Analisando a relação entre o discurso ficcional e real, entrançada nos fios da narrativa, vimos que este último demarcava a presença de valores contraditórios do período de transição do século XIX para o XX, no Brasil. Contradição esta materializada na oposição entre os valores do regime de verdade escravocrata e racista, que naturalizou as desigualdades entre brancos e negros, e o regime de verdade republicano, que defendia a abolição da escravatura.

No desenvolvimento do conto, deparamo-nos com as críticas que o sujeito autor engendra contra o regime escravocrata. Assim como, deparamo-nos com as denúncias à hipocrisia do novo regime. Dona Inácia representaria a perversidade e desumanidade dessa hipocrisia geradora de dor e sofrimento à classe social dos excluídos por esse novo regime, do qual Negrinha é sua representante. Através da análise do conto, identificamos a representação do sofrimento, que enxergamos a partir de uma perspectiva holística da protagonista, pois não

⁷ Devemos questionar essa História para que as jovens gerações possam detectar os vínculos entre o racismo comum e suas fontes históricas, e entendam que a República precisa de sua vigilância e de sua determinação. Devemos oferecer educação que tenha a impressão da verdade, justiça, fraternidade. Uma educação que se prepara para a alteridade. Uma educação que alimenta as consciências cívicas.

é meramente o seu corpo que sente dor, que sofre, mas também sua dignidade que é vilipendiada pela humilhação experienciada durante toda sua vida. A criança negra da ficção, assim como tantas outras crianças negras da realidade objetiva, em razão do regime de verdade escravocrata e racista, vira o vergel das esperanças secar, na idade luminosa. Para esse regime de verdade, essa criança não faz parte daquele grupo representativo da infância. A representação de infância para esse regime são as crianças de uma elite burguesa.

Portanto, através da realidade estética, constitutiva do fazer literário, o sujeito autor problematiza a realidade objetiva. Para além de reconstruir a realidade e dispor a presença dos fatos, o sujeito autor interroga essa presença e guia o sujeito leitor a questionar a realidade. Concluimos nosso artigo com a certeza de que ler o conto Negrinha (mas não só), relacionando-o à realidade objetiva do contexto de sua produção e do contexto atual, leva-nos a questionar as vontades de verdade da visão monocromática e eurocêntrica, presentes em nossa formação social, que justifica e perpetua práticas intolerantes e violentas, geradores de dor e de sofrimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BACCEGA, M. A. **A construção do real e do ficcional**. In: FIGARO, Roseli. Comunicação e Análise do discurso. Organização. São Paulo: Contexto, 2013.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Dois leituras da infância segundo Monteiro Lobato**. Campinas: IEL/Memória, 2006. Disponível

em < <https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensai024.html> > Acesso em 21 de abr. de 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. São Paulo: Campinas, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em 20 de abr. de 2020.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm >. Acesso em 20 de abr. 2020.

_____. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Institui o Código de Menores**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm > Acesso em 12/04/2016.

BRITO, Benilda Regina Paiva. Sociedade: mulher, negra e pobre a tripla discriminação. **Revista Teoria e Debate**. 36 ed. 1997. p. s/p. Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/1997/10/01/mulher-negra-e-pobre-a-tripla-discriminacao/>>. Acesso em: 22 agosto 2008.

CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. O polemista do conto. In: LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2006.

CASSEL, Eric J. **The nature of suffering and goals of medicine**. New York: Oxford University Press, 1991.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

IASP. International Association for the Study of Pain. **Pain**, v. 3, Suppl: 1-225, 1986. Disponível em: < <https://www.iasp-pain.org/PublicationsNews/Content.aspx?ItemNumber=1673> > Acesso em 17 abr. de 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **A Ética do Cuidado de Si como prática da Liberdade**. IN: Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política. 3º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, pp.258-280.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso** [recurso eletrônico]: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da monarquia para a república. São Paulo: Global, 2013.

_____. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48 ed. rev. São Paulo : Global, 2003.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

HENGE, Gláucia da Silva. **Texto e interpretação: aproximações entre análise do discurso e literatura**. Interletras, Edição n. 20, outubro, 2014/março, 2015.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

MATTOS, Hebe Maria; RIOS, Ana Lugão. **Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STREVA, Juliana Moreira. **Objetificação colonial dos corpos negros: uma leitura descolonial e foucaultiana do extermínio negro no Brasil.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito, 2016.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** Disponível em: < https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf > Acesso em 20 de abr. de 2020.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa.** Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

13

AS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS DA CLAUSTROFOBIA E DA PROSOPAGNOSIA EM *DIAGNÓSTICOS*, DE DIEGO AGRIMBAU E LUCAS VARELA

FÁBIO RODRIGUES DA SILVA
MYLENA DE LIMA QUEIROZ

INTRODUÇÃO

A descrição de doenças e sintomas, tanto em manuais médicos quanto através de relatos corriqueiros, é muitas vezes insuficiente para oferecer uma compreensão prática dos efeitos de certas doenças, isso porque mesmo o contato direto com estes não garante uma apreensão total dos mesmos e não se espera que um indivíduo precise adquiri-los para enfim compreendê-los. A Literatura por vezes se preocupa em descrever de maneira artística esses casos, já que o trabalho de lapidação da palavra permite que se construam discursos possíveis de causar experiências catárticas ao leitor.

Dentro das propostas dos quadrinhos, encarados também como obras literárias, a junção peculiar entre linguagens verbais e não verbais, gerando uma linguagem específica das HQ, auxilia no processo, quer seja na chave de questões médicas ou não. Conforme afirma Sophie Van der Linden (2011), a imagem como suporte à palavra é uma relação texto-imagem que permite estabelecer inúmeros tipos de interação, sendo essas de forma colaborativa ou disjuntiva, a primeira quando ocorre uma dependência direta de tal modo que isoladas não alcançam os mesmos objetivos, e a segunda representando os casos em que a imagem subverte e altera o que foi dito verbalmente.

Nesse âmbito, as produções em quadrinhos muito se encaixam, por protagonizarem modos de expressão literária que convergem num mesmo objetivo ambas as linguagens – verbal e não verbal – através de uma série de recursos e ferramentas possíveis produzidas nesse interstício. As variadas maneiras com que ambas linguagens podem se associar configuram o grau de produtividade e também de particularidades dessa manifestação de linguagem.

A coletânea de contos gráficos *Diagnósticos*, dos argentinos Diego Agrimbau e Lucas Varela, traz como proposta a discussão de enfermidades variadas - Agnosia, Claustrofobia, Sinestesia, Afasia, Akinetopsia e Prosopagnosia – um jogo de linguagens que põe em representatividade as manifestações de sintomas dessas doenças, de modo que todos os componentes dos quadrinhos, desde a construção de personagens, configurações dos balões de falas, discursos, organizações estéticas da página, etc., são usados como recursos que têm como fim permitir que o leitor sinta e interaja com as enfermidades tal qual são sentidas pelas personagens protagonistas dos contos.

Nesse trabalho, focaremos nos contos *Claustrofobia e Prosopagnosia*, no intuito de verificar como tais contos foram construídos literariamente, pensando nos usos expressivos da palavra e da linguagem semiótica, como também nos recursos gráficos próprios das histórias de quadrinhos. Além disso, é válido considerar que tais contos estabelecem uma relação direta com o discurso médico que visa empatia e procura construir humanizações na maneira como as enfermidades são encaradas pela comunidade no geral.

NARRATIVAS GRÁFICAS

A narrativa representa uma possibilidade advinda de um processo pelo qual o ser humano pode se valer da linguagem articulada para chegar a diferentes fins. Assim, a narrativa pode ser “uma das formas

de organização do pensamento e do conhecimento, pois são variáveis a percepção e a representação da realidade (que produz cultura)” (FERNANDES, 2015, p. 98) e, por isso, um aspecto que distingue o ser humano dos demais animais.

É através da organização de elementos linguísticos variados (verbais, escritos, imagéticos, etc.) e de ideias significativamente coerentes que se permitirá a construção de um texto narrativo que pode transmitir e construir conhecimentos, gerar catarse, sensações e emoções, bem como gerar identificação ou não. Lamarque (2005) afirma que o processo narrativo precisa de eventos e a mera lista sequencial de descrições não conceitua uma narrativa, o que torna evidente a dimensão tempo-espacial que existe para se pensar nos fatos de uma história.

Com isso, podemos pensar em diferentes e variadas maneiras de se contar essas histórias através das narrativas, que podem se manifestar desde o texto verbal propriamente dito, como com a cooperação de outros elementos, como é o caso das imagens, figuras, cores e formas, além de outros aspectos como enquadramento, perspectiva e ponto de vista.

As histórias contadas através de imagens fazem parte da cultura da humanidade desde as pinturas rupestres, embora hoje em dia já não sejam mais tratadas somente como linguagens individuais, mais como coparticipantes de um processo de composição mais amplo que unifica diversas linguagens para um único fim, posta a definição de alguns teóricos de “interdependência de palavra e imagens” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 5) de livros desta natureza, como é o caso das narrativas gráficas.

Conforme Ramos (2009, p.17), as narrativas gráficas “gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”. Nesse viés, é possível pensar em uma sintaxe própria para essas narrativas, ideia elaborada por Santos (2002) ao dizer que:

[numa] sintaxe dos quadrinhos, encontram-se alguns elementos que têm uma função expressiva na narrativa quadrinhográfica e que, por sua utilização constante, converteram-se, aos olhos dos quadrinhistas e leitores, em códigos facilmente reconhecíveis e necessários para a integração dos signos gráficos (a imagem e a linguagem escrita) característicos dos quadrinhos e para o desenvolvimento da narrativa. Essa gama de elementos, entendidos universalmente, é formada por requadro, balão, recordatório, onomatopéia, metáforas visuais e linhas cinéticas. (SANTOS, 2002, p.22).

Uma das características mais fortes das narrativas gráficas (doravante NG) é exatamente esse plano contínuo que se estabelece entre o verbal e o não verbal, por isso mesmo as NG também são chamadas de nona arte ou de arte sequencial, definidas como:

uma habilidade estudada, que pode ser aprendida, que se baseia no emprego imaginativo do conhecimento da ciência e da linguagem, assim como da habilidade de retratar ou caricaturar e de manejar ferramentas de desenho. [...] Um domínio fundamental do desenho e da escrita é indispensável. Esta é uma forma de arte relacionada ao realismo, porque se propõe a contar histórias. A arte sequencial lida com imagens reconhecíveis. [...] (EISNER, 1989, p. 144- 145).

Isto posto, é válido se pensar nas formas em que as NG podem ser articuladas e trabalhadas para diferentes fins e objetivos e de que maneiras essas mesmas narrativas, bem como seus elementos composicionais, podem produzir variados efeitos dentro dos campos da

linguagem literária, sobretudo nesta obra relacionada a propósitos também médicos, que resulta na possibilidade de empatia para com os sintomas muitas vezes impossíveis de serem percebidos fora da aquisição prática desses, embora, como dito, existam alternativas inteligentes para tal.

ENQUADRAMENTO

Conforme Barbieri (2017), em *As linguagens dos quadrinhos*, a análise de obras desta natureza precisa atentar para o fato que conceitos exclusivos de outras linguagens não conseguem abarcar a magnitude das narrativas gráficas, que possui particularidade em sua composição. Neste sentido, destaca-se o enquadramento como o recurso mais característico das narrativas gráficas, recurso que, inclusive, dá nome à ideia de história em quadrinhos, podendo ser entendido como um fato

Diretamente ligado à perspectiva: remete não apenas ao palco das ações executadas, mas à captura do instante preciso que se deseja retratar. A sequência de quadros é disposta de maneira que o leitor possa aferir as lacunas existentes entre um quadro e outro, que os quadrinhos são estáticos e impossibilitam retratar todos os eventos ocorridos na sequência narrada. O recurso também está diretamente ligado à passagem do tempo: a proporção e quantidade dos quadros podem definir o ritmo da leitura, de acordo com o objetivo pretendido. (QUEIROZ; SILVA, 2018, p. 126).

Desse modo, o enquadramento é, em suma, um recurso que tem como função definir o grau de informatividade que uma imagem apresenta na página: quando maiores, denotam mais atenção e destaque, em contrapartida, o inverso deduz o contrário. Logo, o foco em determinado

objeto e sua organização pode construir diferentes mensagens nas NG, gerando no leitor a necessidade de um esforço para decodificá-las.

Para tanto, Will Eisner afirma que

o enquadramento de imagens que se movem através do espaço realiza a contenção de pensamentos, idéias, ações, lugar ou locação. Com isso, o quadrinho tenta lidar com os elementos mais amplos do diálogo: a capacidade decodificadora cognitiva e perceptiva, assim como a visual (EISNER, 2010, p. 39).

Esse tipo de recurso é bastante produtivo no conto *Claustrofobia*, constituinte da coletânea *Diagnósticos*, já citada anteriormente. Nela, temos Soledad, uma personagem que sofre de Claustrofobia, caracterizada como uma doença que faz o indivíduo ter não apenas medo mórbido, como pânico de lugares fechados, apertados e trancados, acarretando acessos descontrolados de pânico, ansiedade, sensação de sufocamento, entre outros sintomas.

Soledad se sente presa e enclausurada dentro dos próprios quadrinhos que conta a sua história e, por isso mesmo, tenta sair deles, mas, ao tentar fazê-lo, percebe que agora pode revisitar suas memórias e ver inúmeras e repetidas vezes suas lembranças que a seguem por todo o lugar, já que, por onde ela andar, haverá quadrinhos, pois está numa NG, um atestado de que sua disfunção não tem como se encerrar nunca.

Ao perceber que, mesmo saindo dos quadrinhos, ainda estará dentro das páginas, tenta sair destas, contudo o ato também é impossível, já que sua história só pode ser contada dentro das páginas. Ela é apenas uma personagem e só existe dentro dos quadrinhos e páginas: sair deles é suicídio, e esse sentimento de prisão e enclausuramento é o que mais lhe causa dor e sofrimento.

Quanto ao enquadramento, é notória a relação direta entre os quadrinhos e a proposta da narrativa, além de que a tomada de consciência da sua enfermidade junto a sua busca por liberdade é

desenvolvida em paralelo a esse mesmo recurso gráfico. Vejamos um recorte da NG a seguir, que ilustra exatamente o momento em que Soledad adquire conhecimento de sua disfunção:

IMAGEM 1: PÁGINA DO CONTO *CLAUSTROFOBIA*



Fonte: Agrimbau; Varela (2016, p. 21).

Fora os próprios quadrinhos, os demais objetos ao redor dos ambientes em que Soledad circula também são quadrangulares ou retangulares, como o elevador, os prédios, bancos, portas, janelas, bolsas, fotografias, entre outros, dando aspecto de fechados e findados, o que semiotiza a imagem de aprisionamento, que na narrativa se torna bastante produtivo e reforça o sentimento de repulsa e anseios da personagem, além de se relacionar com um dos principais sintomas da claustrofobia.

Mediante a análise da Imagem 1, o que se nota é que, desde os primeiros quadrinhos, a narrativa tende a produzir uma tensão que sinaliza ao leitor que algo está errado com a personagem, que aparenta estar incomodada, angustiada e em estado de constante de apreensão

e inquirição, observando os seus arredores e com medo deles, pois percebeu que está presa em quadrinhos.

Ao tentar fugir dos seus quadrinhos e revisitar todo o seu passado e sua história, pelos quais ela desenvolve aversão e medo, os arredores da página se distorcem para figurar a ideia de prisão, deixando Soledad sem saída alguma e ainda mais angustiada e incomodada, como vemos na seguinte página:

IMAGEM 2: PÁGINA DO CONTO CLAUSTROFOBIA



Fonte: Agrimbau; Varela (2016, p. 23).

A vontade da personagem de fugir dos fantasmas e traumas do seu passado, bem como de sua disfunção, saindo dos seus quadrinhos-prisão, é capaz de fazer todo o enquadramento da página se moldar diante das suas circunstâncias, mesmo que seja para provar a Soledad que não há saída alguma, já que ela é apenas uma personagem de NG

e não existe longe e fora da mesma. Isso é representado pela alteração da progressão natural dos quadrinhos (que além da sequência de fatos, também indica passagem de tempo e, por vezes, mudança de espaço), como mostrado na Imagem 2 em que os quadrinhos se configuram no formato de uma caixa, simulando encarceramento.

O que se vê é uma perfeita harmonia entre o recurso gráfico e toda a construção narratológica proposta. Nota-se, pois, que critérios e elementos como enquadramento, tratamento gráfico e delimitação espacial são explorados para que possamos adentrar às noções de mundo da personagem em questão.

Pode-se dizer, então, que a obra de Agrimbau e Varela requer uma leitura com um cuidado que pode se comparar ao da leitura de uma obra de natureza filosófica, para que seja melhor interpretada.

PERSPECTIVA

Na narração, existem diversas maneiras de se narrar um ou vários acontecimentos a partir de métodos descritivos sucessivos, viabilizando assim uma infinidade de possibilidades de se explorar a estrutura textual e proporcionando ao leitor um horizonte de expectativas amplo. Independente da linguagem, toda narrativa é formada por uma composição estrutural fechada que concretiza a atuação de elementos como personagem, tempo, espaço, narrador e enredo e, a depender do contexto, os pontos de vista alcançados com esse esquema podem ser muitos.

Quanto ao ponto de vista, há três distintos sentidos em sua atuação, a dizer: 1) o literal/de percepção, relacionado à assimilação visual de outrem, 2) o figurativo/conceitual, assimilado por uma mundivisão particular, 3) e o transferido/interessada, que denuncia o interesse de alguém. Esses três aspectos da percepção mostram que um mesmo elemento pode ser percebido por um personagem, autor ou leitor de acordo com sua compreensão ou mesmo a partir do grau de interesse invocado por ele (CHATMAN, 1978, p. 153).

O ponto de vista nas narrativas é também o que se apreende a partir de um ponto de foco, que atrai também o foco do narrador e/ou personagem. Sua assimilação se concretiza de tal maneira subjetiva que é a aliada à construção dos personagens e ao auxílio do narrador, que interpretará e selecionará certos pontos de foco para “facilitar a composição e a recepção” (CAMPOS, 2007 p.40-47).

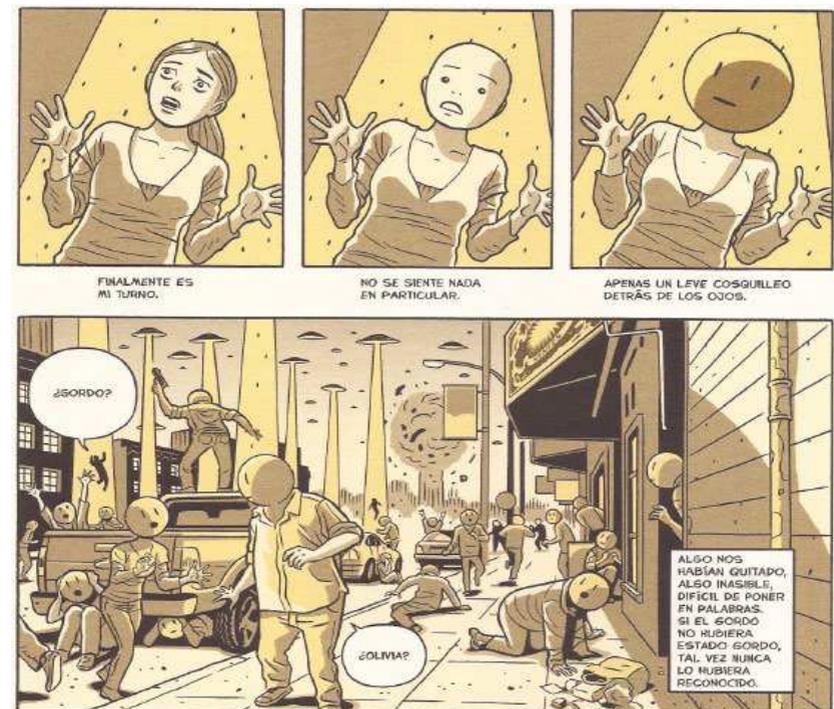
Conforme apontam Bourneuf e Ouellet (1976, p.106), o ponto de vista, na literatura, surge de modo mais complexo do que na vida real, já que existem personagem, narradores e a presença implícita do autor, que expõem seus pontos de vista simultaneamente. Já no cinema, utilizam-se vários recursos cinematográficos como planos e fundo, montagem, sonoplastia, angulação, enquadramento, entre outros. A permissividade de se analisar as questões sobre diferentes pontos de vista e suas manifestações, sejam nas obras literárias ou filmicas, contribui para as possibilidades de análises comparativas.

Ao colocar a figura do narrador, inerente ao ofício do narrar, em diversas posições e situações se adéqua as intenções do texto à sua transmissão de conteúdo, por isso mesmo, esta é um instrumento prático de revelação de pontos de vista. Em específico à Literatura, um dos recursos mais usados é a suspeição da perspectiva que irá influenciar e nortear as maneiras como se conta ou apresenta um fato literário dentro da narrativa, uso intimamente relacionado com a noção de Foco Narrativo, elemento da narrativa relacionado com a perspectiva pela qual os fatos são narrados, podendo se apresentar de acordo com o distanciamento e o grau de intimidade que o narrador (seja ela personagem ou observador) apresenta em relação aos acontecimentos por ele contados.

Para Will Eisner, a perspectiva tem como função primordial manipular a orientação do leitor para um determinado propósito (1999, p. 89). A perspectiva é, em suma, a organização dos elementos narrativos visando produzir diferentes impactos, como orientar a compreensão do leitor ou manter o caráter lacunar da enfermidade, como no conto *Prosopagnosia*.

Nessa narrativa, tem-se uma invasão alienígena que ao usar uma arma letal acaba transformando todos os habitantes da Terra em seres sem identidade e diferenciação, sem expressividade e emoções, que na NG é representada pelo mesmo *emoji*: todos os homens e todas as mulheres agora possuem os mesmos rostos:

IMAGEM 3: PÁGINA DO CONTO PROSOPAGNOSIA



Fonte: Agrimbau e Varela (2016, p. 68).

A prosopagnosia é uma disfunção que torna o indivíduo incapaz de identificar diferenças significativas nas expressões faciais, aspectos do rosto e traços, mesmo que sejam pessoas do seu convívio frequente. Ao usar o recurso da uniformização das personagens com o *emoji*, a NG submerge na perspectiva de uma pessoa acometida com essa enfermidade, que agora enxerga todas as pessoas da Terra como iguais

e sem resquícios de particularidades. É um recurso também muito produtivo nessa NG, além de condicionar a proposta de discussão existencial relacionada com a questão: o que nos torna nós mesmos?

Ao perder a identidade visual, maneira primeira de se reconhecer e diferenciar pessoas, o que sobra? As personagens da narrativa têm que aprender a se encontrar diante desse caos e usam placas de identificação, verificação pelo tom de voz, roupas, jeitos e traços do corpo, enfim quaisquer outros meios. Algumas dessas cenas estão registradas no próximo recorte:

IMAGEM 4: PÁGINA DO CONTO PROSOPAGNOSIA



Fonte: Agrimbau e Varela (2016, p. 69).

Ao longo da narrativa, as personagens tentarão descobrir o que torna a identidade algo tão primordial para o convívio humano, bem como se comportar nesse estado caótico e derrotar a invasão alienígena que causou esses danos pesados para todos os habitantes da Terra. Observa-se que a compreensão do distúrbio em destaque perpassa códigos linguísticos e relações imagéticas, formando uma composição visual.

Logo, a perspectiva produzida é capaz de fazer o leitor mergulhar em um ponto de vista que acompanha o modo como os personagens se enxergam e como esses pontos de vista indicam percepções particulares e subjetivas. Por se tratar de uma problemática, no conto, associada com a aquisição de uma disfunção por toda a população terráquea, esse recurso permite que o leitor se veja como mais um, dentro desse caos construído.

CONCLUSÃO

A materialização da consciência das dimensões enfermas é o que há de mais produtivo nos contos da coletânea *Diagnósticos*, aqui representados pelas NG *Claustrofobia* e *Prosopagnosia*, embora podemos afirmar que os demais também possuem o mesmo nível de adequação entre recurso gráfico e proposta narratológica.

É claro, ademais, que essa relação é expressa por uma inventividade cuidadosa de linguagem, que pelo nosso recorte proposto, se focou em destacar o enquadramento e a perspectiva entre as muitas representações gráficas inseridas no texto, como o uso das cores as palhetas de cores selecionadas pra cada conto, ou o traço das personagens, a construção da ambientação, etc.

Dito isso, essas maneiras práticas e inteligentes de manter diálogos interacionais com o leitor e ainda comporem narrativas que se conectam diretamente com o discurso médico que visa empatia

é com certeza um grande trunfo da obra de Lucas Varela e Diego Agrimbau, assim permitindo que o leitor consiga compreender melhor os sintomas das disfunções trabalhadas sem necessariamente tê-los na prática. Também cabe destacar as discussões de cunho filosófico, humanista e existencial que as NG aqui discutidas propõem. Ademais, os recursos gráficos das NG podem e devem ser usados para registrar essas manifestações diversas aqui citadas, bem como se conectarem com outros recursos próprios do percurso narrativo, constituindo, assim, um fazer literário rico, abrangente e amplamente produtivo.

Como se buscou enfatizar nesse trabalho, as NG têm dado grandes contribuições na interpretação de questões particulares dos seres humanos, tais quais os distúrbios aqui enfatizados. Em *Narrativas gráficas como expressões do ser humano*, escrevem Roberto Santos e Elydio Neto: “As narrativas gráficas (...) oferecem um enorme escopo para a expressão artística e para reflexões profundas acerca do ser humano e do mundo que o cerca. São, portanto, produtos culturais que demandam análises mais acuradas no âmbito acadêmico.” (SANTOS; NETO, 2010, p. 59).

Fica, portanto, a defesa de leituras de obras como estas no espaço acadêmico, de maneira que seja possível pensar além das fronteiras que separam obras canônicas de narrativas gráficas contemporâneas, possibilitando a amplitude de lugares de diálogos sobre tudo aquilo que a literatura se propõe: a tratar sobre temas da vida.

REFERÊNCIAS

AGRIMBAU, Diego; Varela, Lucas. **Diagnósticos**. Barcelona: La Cúpula, 2016.

BARBIERI, D. **As linguagens dos Quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

BOURNEUF, R.; OUELLET, R. **O universo do romance**. Coimbra; Almedina, 1976.

CHATMAN, S. **Story and discourse: narrative structure in fiction and film**. London: Cornell University Press, 1978.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. 2. ed. São Paulo: Devir, 2008.

_____. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, J. G. **A literatura oral na Amazônia paraense: estrutura, forma e modelos culturais**. In.: MEDEIROS, F.H.N.; MORAES, T.M.R. *Contaçon de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: SESC, 2015. p. 95-111.

FRIEDMAN, N. **O ponto de vista na ficção: desenvolvimento de um conceito**. In: Revista USP, nº 53. São Paulo: USP, 2003.

LAMARQUE, P. **Narrative and invention: the limits of fictionality**. In: NASH, C. *Narrative in culture: the uses of storytelling in the sciences, philosophy and literature*. Abingdon, UK: Routledge, 2005. p. 133-155

QUEIROZ, J.; Silva, L. **Diagnósticos, de Diego Agrimbau e Lucas Varela: A Estética dos Quadrinhos como Forma de Representação de Distúrbios Mentais**. Caracol, São Paulo, N. 15, jan./jun. 2018

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SANTOS, R.; NETO, E. **Narrativas gráficas como expressões do ser humano**. TRAMA INTERDISCIPLINAR - Ano 1 - Volume 2 – 2010.

SANTOS, R. dos; CORRÊA, V.; TOMÉ, M. L. **As histórias em quadrinhos na tela do computador**. Revista Comunicação Midiática, Bauru, SP, v. 7, n. 1, p. 117-137, jan./abr. 2012.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VERGUEIRO, W; RAMOS, P. **Os quadrinhos (oficialmente) na escola**: dos PCN ao PNBE. In: Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-42.

14

MAUS: A HISTÓRIA DE UM SOBREVIVENTE: A DESUMANIZAÇÃO COMO ELEMENTO COMPORTAMENTAL

ANA BEATRIZ AQUINO DA SILVA
JADNA DE SOUSA FERREIRA
PATRÍCIA PINHEIRO MENEGON

INTRODUÇÃO

R epletir sobre a importância do papel da literatura na formação leitora e humana da sociedade, principalmente na fase da adolescência, fase na qual o indivíduo molda seu caráter é um dos nossos principais focos de investigação. A partir disso, o objeto de estudo, neste capítulo, é a obra em quadrinhos *Maus - A história de um sobrevivente*, de autoria do norte-americano, nascido na Suécia Art Spiegelman (1948), cartunista, ilustrador e um dos principais autores de histórias em quadrinhos da atualidade. A narrativa em estudo foi publicada em duas partes: primeiramente em 1986 e depois em 1991, vindo a ganhar o prestigioso prêmio Literário Pulitzer. Na obra em quadrinhos, o autor narra fatos reais, tendo membros de sua família com personagens dos acontecimentos da Segunda Guerra relativos ao Holocausto.

Logo no título, o autor utiliza a estratégia de antropomorfizar os personagens da obra, mecanismo muito comum em desenhos animados, concebendo os animais com traços humanos. Pois, nessa história em quadrinhos (doravante HQ), os judeus são retratados como ratos, os nazistas são representados como gatos e os poloneses são porcos, enquanto os norte-americanos são cachorros. Evidentemente, esses

animais-humanos conduzem a narrativa, segundo características de cada um desses personagens “não-humanos”. Além disso, os judeus foram crucificados pelos nazistas, pois para Hitler, existiam três grupos de raças: a raça fundadora que era representada pelo povo germânico, a raça depositária, sendo essa representada pelos povos eslavos, e as raças inferiores, representadas pelos judeus, negros, LGBTQI+, ciganos e latinos. Hitler era extremamente obcecado com o ideal de pureza racial e por isso promoveu um dos maiores massacres em massa que levou a morte de milhões de pessoas nos campos de concentração. Além disso, Hitler queria tomar conta de todo o poder econômico do povo judeu. Antes da Segunda Guerra Mundial os judeus foram transformados em bode expiatório e culpabilizados de todos os males que a Alemanha enfrentava, disseminando assim o ódio na população para que a eliminação deste grupo inferior fosse o melhor para a Alemanha.

Considerando-se a importância dessa obra, já bastante estudada em níveis acadêmicos diversos: graduação, mestrado e doutorado nas áreas de Letras e História, além de Psicologia e outras, o presente capítulo é construído a partir de um olhar que é sensibilizado a partir das discussões realizadas no âmbito do tema eixo do PET-Letras/2019. A partir desse contexto, temos como objetivo analisar a caracterização adotada pelo narrador a respeito do comportamento humano em situações de guerra, particularizando-se o Holocausto. A HQ relata os traumas testemunhados pelo pai do narrador, muito embora os dois tenham uma relação bastante complexa, o autor consegue expressar as memórias de seu pai por meio de sua arte. Ao longo da obra, o personagem Art vai entrevistando seu pai, que conta suas experiências enquanto judeu sobrevivente do Holocausto.

O presente capítulo tem como objetivo geral: analisar a caracterização adotada pelo autor Art Spiegelman sobre o comportamento humano em situação de guerra, na obra *Maus: a história de um sobrevivente*. E como objetivos específicos: identificar os papéis representados pelos personagens na referida obra, bem como analisar a antro-

porfização utilizada para caracterização dos personagens. A história em quadrinhos é narrada em primeira pessoa, Art relata as memórias dos traumas vivenciados e testemunhados pelo seu pai Vladek. Apesar dos dois terem uma relação bastante complicada o autor consegue expressar de forma quase imparcial as memórias de seu pai por meio de sua arte. Ao longo da obra, o autor narra estas memórias por meio de entrevistas com seu pai, que conta suas experiências enquanto judeu sobrevivente do Holocausto.

Na HQ, é possível perceber que a personalidade de Vladek muda bastante, antes da guerra ele era apenas um judeu polonês, isto é, um cidadão comum; todavia, após a segunda guerra, tornou-se um dos judeus sobreviventes de um dos principais campos de concentração do Holocausto, o campo de concentração de Auschwitz. A narrativa é considerada um clássico contemporâneo das histórias em quadrinhos.

Em alguns trechos da HQ, o narrador Art revela para o leitor o quanto é difícil a sua relação com o pai, devido ao fato do pai ser afetado pelo racismo estrutural, fato que ele não faz nada para mudar. Como pode ser observado nas duas figuras abaixo:

FIGURA 1: O RACISMO DE VLADEK



98

Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.98).

FIGURA 2: JUDEUS E OS SHVARTSERS.



99

Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.89).

Vladek em diversos pontos acaba sendo racista, o que pode ser chocante para o leitor, pois não se espera que alguém que tenha passado por tudo que ele passou apenas por ser judeu seja capaz de julgar alguém pela sua cor de pele, nacionalidade entre outras características.

Este capítulo tem como objetivo geral: analisar a caracterização adotada por Art Spiegelman sobre o comportamento humano em situação de guerra, na obra *Maus*: a história de um sobrevivente. E como objetivos específicos: identificar os papéis representados pelos personagens na referente obra, bem como analisar a antropomorfização utilizada para caracterização dos personagens. Tomamos como base, referente a História e Literatura, Borges (2010), Bosi (2013); com os conceitos de Memória, Foster (2011), Nora (1993), Ricœur (2007); referente ao gênero HQ, García (2012) e referente a História Cultural, Pesavento (2003). Nesta obra, o autor utiliza a estratégia de antropomorfizar os personagens sendo esse um mecanismo muito comum em desenhos animados para representar as pessoas utilizando animais. Na referida HQ, os judeus são retratados como ratos; os nazistas são representados como gatos; os poloneses são porcos e os norte-americanos são cachorros.

O presente capítulo é dividido em sete partes começando pela folha de rosto, logo após temos a introdução seguida por três categorias de análise intituladas: Literatura e história não- ficcional, O comportamento humano em situação de guerra e Memória, Guerra e Trauma. Fechamos com as considerações finais e por fim temos as referências.

LITERATURA E HISTÓRIA NÃO- FICCIONAL

Buscando compreender sua história Art Spiegelman recorre às artes como forma de expressão, utiliza seus desenhos e a literatura para ilustrar seus problemas mais íntimos em relação a sua história, entre outros elementos que englobam sua cultura. O autor perpassa o passado de sua família por meio dos depoimentos de seu pai, seu presente e futuro. A literatura ocupa um espaço significativo na obra, pois é por meio dela que o autor libera seus pensamentos mais obscuros e dá vida a memórias perturbadoras de seu pai. Tendo em vista esses fatos é importante compreendermos que a leitura literária se estabelece como

mediadora da relação do ser humano com o passado, presente e futuro (BARTHES, 1997), marca bastante presente na HQ em questão.

Tomamos como base alguns conceitos importantes para analisar a obra. O primeiro conceito é o de leitura literária como mediadora da relação do ser humano com o seu passado, presente e futuro (BARTHES, 1997). Tendo em vista que na obra *Maus* o narrador transita entre o passado de sua família, o seu presente e por vezes pensa a respeito de como será o seu futuro.

É importante refletirmos sobre a relação entre literatura e história não-ficcional presente no livro, o autor utiliza da literatura para expressar não apenas sua história, mas de todo um povo que sofreu e ainda sofre com as memórias da guerra. Pensando no conceito literatura e história não-ficcional Pesavento (2003) afirma que:

No sistema de representações sociais construídas pelos homens para atribuir significado ao mundo, ao que se dá o nome de imaginário, a Literatura e a História teriam o seu lugar, como formas ou modalidades discursivas que tem sempre como referência o real, mesmo que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo (PESAVENTO, 2003a, p. 33).

Ou seja, o que Spiegelman faz ao longo de sua obra é ter a realidade como referência mesmo que seja para negá-la, ultrapassá-la ou transfigurá-la (PESAVENTO, 2003a, p. 33)

O COMPORTAMENTO HUMANO EM SITUAÇÃO DE GUERRA

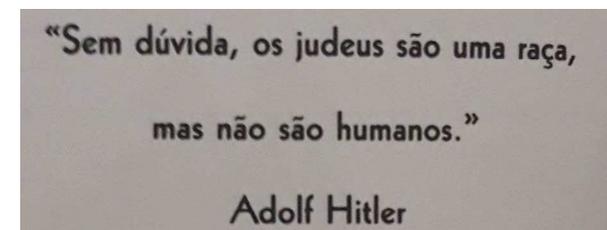
Nesta obra, temos uma visão do que a guerra pode causar nas pessoas, o autor perpassa por meio de seus traços toda intensidade do drama familiar e cultural que está inserido, por meio do testemunho de seu pai nos mostra o mundo social e cultural no qual são constituídos.

A percepção que o autor tem da realidade do passado de sua família é dado a partir do olhar e das memórias fragmentadas de seu pai. Como afirma Borges (2010),

A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição de caminhos, de projetos, de valores, de regras, de atitudes, de formas de sentir... (BORGES, 2010, p. 98).

Spiegelman utilizou a antropomorfização como estratégia para caracterizar o comportamento humano, isso pode ter sido uma maneira do autor criticar o Führer da Alemanha Nazista, utilizando o mecanismo da antropomorfização para dizer que se os judeus são uma raça, mas não humanos, os alemães também fazem parte da mesma raça que eles. O autor começa a obra introduzido na primeira parte da HQ (“Meu pai sangra história”), uma citação de Hitler (figura 3), e a história de Art é contada por meio da antropomorfização, tendo em vista que essa técnica não se dá apenas pela atribuição características físicas aos animais, mas também pela atribuição de sentimentos.

FIGURA 3: DISCURSO DE HITLER



Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.4).

Spiegelman também pode ter escolhido retratar os judeus como ratos em homenagem ao cartunista Walt Disney, pois ele introduz a segunda parte da narrativa (“E aqui meus problemas começaram”) a citação de um discurso de Hitler de 1930 acerca de Walt Disney:

Mickey Mouse é o ideal mais lamentável de que se tem notícia [...] As emoções sadias a todo rapaz independente, todo jovem honrado, que um ser imundo e pestilento, o maior portador de bactérias do reino animal, não pode ser o tipo ideal de animal [...] Abaixo a brutalização 4 do povo propagada pelos judeus! Abaixo Mickey Mouse! Usem a Suática!” – artigo de jornal, Pomerânia, Alemanha, meados da década de 1930. (SPIEGELMAN, 2009, p. 10).

Além disso, Spiegelman levou em consideração a questão da hierarquia para ilustrar melhor como os povos seriam representados na sociedade caso fossem animais, por isso há uma relação com a cadeia alimentar dos animais, para fazer uma analogia devido ao fato dos alemães se entenderem como uma raça superior as demais, por isso escolheu então representar os judeus como ratos, os alemães como gatos, os poloneses como porcos e os americanos como cães, tendo em vista que os americanos se põem como os salvadores da pátria.

Na figura abaixo, o narrador está escolhendo um animal para representar a sua companheira Françoise que é francesa, o narrador segue a lógica de representar cada nação com as características no qual cada uma delas tinha na época da Segunda Guerra Mundial. A companheira de Art sugere que a represente como uma rata, visto que mesma se converteu ao judaísmo, após a negativa de Art, ela então sugere que a desenhe como uma coelhinha, entretanto ele nega novamente devido ao fato dos franceses terem sido antissemitas por séculos, por fim ele acaba desenhando-a como uma rata.

FIGURA 4: A REPRESENTAÇÃO DE FRANÇOISE



11

Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.11).

MEMÓRIA, GUERRA E TRAUMA

Buscando compreender o presente, o narrador reflete sobre a cultura de sua família. Art optou por narrar esses fatos a partir das

memórias do seu pai Vladeck. O relato de Spiegelman intercala dois planos narrativos, divididos entre o passado, da época da guerra, com o período em que Art já adulto se encontra com seu pai para registrar a história, de modo que a distinção temporal se caracteriza na esfera da linguagem. Seus pais são apresentados como figuras falhas, reais e complexas, o pai possui uma personalidade difícil e a mãe um comportamento depressivo, o que confere um peso de realidade maior à narrativa.

O autor busca resgatar seu passado e sanar seus conflitos, a partir da experiência de seus pais. Assim, ao longo da narrativa observamos que o peso desse passado não revelado que sufoca Art, e sobretudo, mostra-se parte primordial da construção de sua personalidade, de modo que é a partir da biografia de seus pais que o autor enxerga um meio de esboçar sua autobiografia.

Todos os acontecimentos impactantes da vida do autor estão de alguma maneira ligados à Segunda Guerra Mundial, e todos eles transformaram algum elemento da constituição identitária de Art enquanto indivíduo. Deste modo observamos que, a obra *Maus* é construída a partir da interposição do passado e do presente, travestida de uma biografia familiar e para fazer as pazes com sua própria história, ele precisa então, estabelecer essas conexões e situá-las nos lugares a que pertencem.

Nesta alternância entre o passado e o presente Art busca a validação de sua própria história, tanto pessoal quanto familiar, e a aceitação do lugar que ocupa no mundo, enquanto judeu e cartunista.

O autor segue uma linha cronológica, começando a narrativa explanando a forma pela qual os seus pais se conheceram em meados de 1930 até o inverno de 1944. No capítulo 2 da primeira parte da obra, o seu pai conta acerca das lembranças que tem de seu lua de mel com Anja, trazendo mais detalhes sobre a condição psicológica da mãe de Art.

No capítulo 3, como consta na figura 5, Vladek é pego pelos soldados alemães e vira prisioneiro de guerra, passa a trabalhar em estábulos.

FIGURA 5: PRISIONEIRO DE GUERRA



Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.52).

Logo após, em 1940, conforme os relatos entre Art e o pai no capítulo 4, com o acirramento da guerra, Vladek volta a ser preso (figura 6).

FIGURA 6: PRESO NOVAMENTE



Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.52).

Em uma breve volta ao presente o capítulo 5 relata a morte de Anja, Art estava então com 20 anos de idade e neste capítulo é possível acompanharmos o peso que a morte da mãe tem sobre Art. Ele lamenta profundamente a morte da mãe e se culpa por isso, conforme podemos observar abaixo:

FIGURA 7: A MORTE DE ANJA



Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.102).

Art não viveu os horrores dos campos de concentração, da miséria e falta de dignidade a que os judeus foram sujeitos pelo holocausto. Contudo, o autor teve de conviver com fantasmas que ele não se via capaz de exorcizar, como a onipresente sombra de Richieu – o irmão mais velho – morto durante a guerra e que ele nunca chegou a conhecer em sua infância; o suicídio de sua mãe anos após o fim do conflito e o difícil relacionamento com seu pai.

Todos esses acontecimentos se deram em decorrência do trauma trazido pela guerra, e, é possível enxergar as marcas deixadas por Hitler na família de Art. Os traços de Art dão vida a opressão cultural e política do período da guerra que os prisioneiros sofriam pelos nazistas.

Assim, temos uma visão mais abrangente da história da vida do autor que se funde então à história dos efeitos provocados pelo holocausto em sua família, e tal conflito entre a construção de sua

individualidade e de sua vivência coletiva é evidenciada em cada página da *GraphicNovels*, que, segundo Garcia (2012), não se trata da história do holocausto mas, sobretudo do legado deixado por ele.

Em vários momentos da narrativa podemos ver que Vladek demonstra resistência ao se lembrar e descrever a sua experiência – que passou anos tentando esquecer – preferindo manter sua mente e sua atenção em seus problemas de saúde e o casamento atual. Porém o narrador demonstra pouca capacidade de compreender o sofrimento psicológico do pai. Pressiona-o constantemente para que continue na descrição dos eventos, mesmo quando o pai se mostra cansado e abalado, conforme vemos abaixo:

FIGURA 8 : TESTAMENTO



Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.207).

Embora seja notório um certo distanciamento emocional entre os membros da família de Art é possível perceber que ele sentia uma ligação maior com a mãe e desejava contar a história considerando

também a visão que a mãe tivera de tudo a qual registrava em seus diários. Porém, o desfecho do volume I da obra se dá com um conflito criado entre o pai e o filho, quando Vladek revela que queimou propositalmente todos os registros e diários que Anja escrevera ao longo de sua vida sobre suas experiências da Segunda Guerra Mundial antes de cometer suicídio (figura 9), e, por tal feito, Art furioso o acusa de ser o assassino da história da sua mãe.

FIGURA 9: MEMÓRIAS PERDIDAS



Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.159).

Art fica revoltado como o pai e não consegue perdoá-lo por ter destruído os fragmentos de memória de sua mãe, essas informações eram muito valiosas para ele, como pode ser visto na figura 10. Art utiliza a literatura como uma espécie de arquivo humano no qual ele quer guardar as memórias de seu povo de um determinado tempo que seria a Segunda Guerra Mundial e lugar que seria todos os lugares

pelo qual sua família passou para sobreviver, sendo assim como afirma (NORA, 1993):

A memória, com efeito, só conheceu duas formas de legitimidade: histórica e literária. Elas foram, aliás, exercidas paralelamente, mas, até hoje, separadamente. A fronteira hoje desaparece [...], nasce um tipo de história que deve seu prestígio e sua legitimidade à sua nova relação com o passado, um outro passado (NORA, 1993, p. 28).

FIGURA 10: SEM PERDÃO



Fonte: Imagem escaneada do livro (SPIEGELMAN, 2009, p.159).

O autor inicia o segundo volume da obra dialogando com o leitor sobre como observa a si mesmo e a atenção do público aos seus desenhos. A partir deste ponto temos contato com um narrador

confuso e depressivo, tanto com seus problemas individuais quanto com novos momentos de tensão que deixam claro o distanciamento afetivo existente entre pai e filho, conforme aponta (COSTELLO, 2006):

As dificuldades na comunicação que Art e seu pai encontram na relação e tradução da história de Vladek são um reflexo, portanto, não somente do seu relacionamento complexo e interpessoal em um nível sujeito/objeto mas de uma entrada em inexplorados gêneros e diálogos com a história coletiva e audiências coletivas, onde os regulamentos para comunicação entre orador e audiência não são claros. (COSTELLO, 2006, p.33).

Nessa perspectiva, Spiegelman chega ao final de sua obra repetindo a forma como começou, alternando o passado e o presente em busca da reconciliação consigo mesmo. Dessa forma, ele finda seu trabalho de busca por validação de sua própria história, tanto pessoal quanto familiar, e aceita seu lugar no mundo enquanto judeu filho de sobreviventes do Holocausto e cartunista reconhecido pelo seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, temos uma visão de todos os traumas que a guerra pode causar nas pessoas, o pai e a mãe de Art podem até ter sobrevivido à guerra, mas as memórias ficarão com eles pelo resto de suas vidas. A mãe de Art não conseguiu superar e acabou cometendo o suicídio, e o filho se sente culpado por não ter sofrido o tanto que seus pais sofreram.

Pudemos constatar que o autor utilizou a antropomorfização como mecanismo para criticar o conceito de raça adotado por Hitler,

visto que os alemães são retratados como gatos, predadores dos judeus que são representados como ratos, entretanto na cadeia alimentar não são a raça superior em relação aos Estados Unidos, e para alfinetar os Estados Unidos representando-os como cães para dizer que o referido país se sente o salvador da pátria.

Por meio do percurso feito neste trabalho, observamos que *Maus*: a história de um sobrevivente é uma obra bastante relevante para refletir sobre vários aspectos como: a sociedade, em como o ser humano pode ser cruel e também refletir sobre o quanto nossas ações do passado influenciarão em nosso presente e futuro. Pois, sabemos que, as experiências vividas durante a Segunda Guerra Mundial assim como a história do holocausto, foram acontecimentos desumanos, de grandes proporções e que não terminou a partir da liberação dos presos, mas, pelo contrário, continua ainda hoje como uma sombra para sociedade, para os sobreviventes e seus descendentes.

Sobre esse aspecto, concluímos que a literatura tem o poder de nos mostrar diferentes culturas e nos fazer refletir sobre o mundo. Assim, *Maus* é uma obra muito tocante, pois nos mostra sobre o olhar do outro, que o sofrimento do holocausto não se sente apenas pelos que o vivenciaram, mas continua presente no mundo social e cultural no qual estamos inseridos, lembrado nas vivências/memórias de seus herdeiros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 2010.

BARTHES, Roland. **Aula** - aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. In.: **Revista de Teoria da História** Ano 1, Número 3. Universidade Federal de Goiás, 2010, p. 94-109. Disponível em: <https://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO__BORGES.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. São Paulo: Editora 34, 2013. 480p.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas, o que falar quer dizer**. Trad. Sergio Micelli et alii. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRAIT, Beth. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. In.: **Rev. ANPOLL**: 2000, p. 187-206. Disponível em: <<https://revistada-anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/355>>. Acesso em 10 nov. 2019.

COSTELLO, Lisa A. “**History and Memory in a Dialogic of “Performative Memorialization” in Art Spiegelman’s “Maus: A Survivor’s Tale”**.” The Journal of the Midwest Modern Language Association, vol. 39, nº 2, Loyola University Chicago Press, 2006.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte sequencial**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOSTER, Jonathan K. **Memória**. Porto Alegre, L&PM, 2011.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2012.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993. Tradução de Yara Aun Houry.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente**. Tradução Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LUANA C. DE FARIAS
MANUELLA B. BITENCOURT
JOSILENE PINHEIRO-MARIZ

INTRODUÇÃO

Tantas discussões, na atualidade, têm dado enfoque à importância da mulher na sociedade e por mais estranho que pareça, já entrando no terceiro decênio do século XXI, o índice de feminicídio é cada vez mais alto mundo a fora. Poderíamos trazer dados numéricos, de uma rápida consulta em sites especializados (ONU, 2020), que revelam que a cada seis horas, uma mulher é vítima de feminicídio no mundo. É importante ressaltar, entretanto, que a morte dessas mulheres é apenas o final de uma história que, de modo geral, é marcada por agressões físicas e verbais; e, em muitas vezes, a agressão psicológica vivenciada por essas mulheres, de todas as classes sociais, raças e religiões é quase imperceptível, pois ao ouvir expressões como: “você, agora com essa história de feminismo, mudou muito” ou “as coisas mudaram porque você mudou, você era tão boa pra mim” ou ainda “a culpa é sua se eu traí você!”.

Nelson Rodrigues, autor de um comportamento sobre o qual não vamos tecer comentários quanto ao machismo, ou Chico Buarque que, com *Mil Perdões* de 1984, musicou o filme de Braz Chediak, adaptado da peça *Perdoa-me por me traíres* (1957), do dramaturgo pernambucano/carioca já nos revelavam quão comum é a hipocrisia na sociedade carioca e, por extensão, brasileira. Logo, é normal o

homem agredir com palavras e, por que não, fisicamente. Ninguém está vendo. É dentro de casa. Além do mais, neste mundo de redes sociais, a foto publicada da família feliz é sempre perfeita! Quanta hipocrisia! Seja na voz de Nelson Rodrigues, seja na voz chinfrim de Chico Buarque, os dois títulos das obras traduzem o mesmo, embora com vieses distintos: Eu, mulher, sou culpada! E, assim, crescemos, ouvindo sempre que temos que cuidar do irmão, do marido; temos que ser boazinhas etc. Que danos isso tudo pode causar na vida de uma mulher? Que reflexos isso traz, socialmente? Precisamos pensar sobre a formação da criança, independente de ser rosa ou azul. É preciso (re)educar desde cedo, em um processo que pode durar a vida inteira. Sobre essa necessidade, Adichie (2017), discorre em um manifesto curto e direto sobre educar crianças feministas, trazendo exemplos tão simples que parecem irrisórios para muitas pessoas, tanto homens, quanto mulheres.

Mas, o que esse discurso com cara de feminista tem a ver com o título aqui proposto, *Sobre as produções literárias para crianças e jovens, de autoras africanas de língua francesa: um olhar para o comportamento humano nas literaturas*, um título tão “meigo”? A relação é tão estreita que é quase imperceptível, haja vista que é desde a infância que aprendemos a ser mulher. Evidentemente, muito já mudou, se compararmos aos tempos de nossas avós ou bisavós ou ainda em séculos anteriores ao nosso. Mas, não vamos esquecer que ainda hoje, querem queimar bruxas, enquanto os bruxos lideram nações; portanto, isso reflete, e muito, no comportamento humano.

Assim, neste capítulo, temos o propósito de discutir a ideia que traz o título, sem deixar de lado a importância da literatura na formação humana, uma vez que comportamentos e atitudes distorcidas podem, de maneira concreta, abalar o ser humano, para além de ser mulher ou homem, afinal nem todos são bruxos. Ainda há príncipes por aí! Então, do nosso lugar de professoras de francês, que reconhecem a importância de uma formação desde cedo por uma ótica intercultural, vemos na literatura esse espaço que pode permitir desde cedo, na

infância, uma visão mais ampla do mundo, sobretudo em relação ao tratamento dado à mulher na sociedade.

Refletir a respeito desse lugar pelo prisma da literatura tem sido o leitmotiv de nossas investigações há algum tempo, uma vez que o tema provoca reflexões imprescindíveis. Historicamente, a mulher foi relegada ao espaço doméstico e caso quisesse executar outras funções, era tida como rebelde, pois “o direito doméstico lhe assegura o triunfo da razão; ele enraíza e disciplina a mulher, abolindo a vontade de fuga. Pois a mulher é uma rebelde em potencial, uma chama dançante, que é preciso capturar, impedir de escapar.” (PERROT, 2017, p.135). Mesmo a mulher tendo a capacidade de executar diversas outras atividades como o ato de escrever, por exemplo, ela foi limitada pela ‘simples condição de ser mulher’. Por medo, talvez dessa ‘chama dançante’, dessa ‘rebelde em potencial’?

No contexto histórico-social de realidades de países arraigados em costumes patriarcais, podemos observar que as produções literárias de mulheres são excluídas antes mesmo de serem conhecidas. São essas vozes, que se encontram nas margens do campo literário, “essas vozes cuja legitimidade para produzir literatura é permanentemente posta em questão, que tensionam, com a sua presença, nosso entendimento do que é (ou deve ser) o literário.” (DALCASTAGNÈ, 2012, p.16). Isso nos permite observar a realidade vivenciada por muitas mulheres escritoras ao longo dos anos.

Tendo a vida familiar e social bastante limitada, a mulher estava - e em muitos dos casos ainda está - confinada a ser o “sexo frágil” e, por vezes, considerada como desprovida de inteligência, por mais insólito que isso nos soe. Diante dessa situação, muitas mulheres não abriram mão do ato de escrever e se viram obrigadas a utilizar pseudônimos, -masculinos, na maioria das vezes-, para terem as suas obras publicadas ou pelo menos conhecidas, por um determinado grupo; pois, o espaço para a mulher na literatura sempre foi, por assim dizer, ‘discreto’, levando-se em consideração que para o homem do patriarcado ter uma mulher pensante e escritora, era inaceitável.

No contexto de países africanos, notamos que nesse espaço geográfico, muitas mulheres fazem as suas vozes emergirem através da escrita. Tal produção nos instigou a fazer uma leitura mais atenta de algumas obras, pois percebemos que as situações temerárias são refletidas nessas produções, a partir das temáticas e dos elementos líricos. Por isso, objetivamos neste capítulo, apresentar a produção literária feminina de língua francesa ancorada no continente africano, ressaltando-se a produção que tem crianças e jovens como público-alvo.

Então, entendemos que é importante discutirmos o papel feminino dentro de tais obras, já que, em decorrência da política do patriarcalismo e do silenciamento, constatamos a importância da literatura, como um meio de trazer à tona o oculto e silenciado na sociedade. Tal pensamento fez-nos questionar qual seria então, o lugar da mulher na literatura infantojuvenil, produzida por escritoras do continente africano? Já que o lugar tradicionalmente reservado à mulher, legitimado pelo discurso hegemônico, é o do silenciamento (SPIVAK, 2010).

Assim, neste capítulo, discorreremos um pouco mais sobre a presença da mulher na literatura “dita francófona”, mas especificamente em narrativas e poemas direcionados ao público infanto-juvenil, apresentando leituras de algumas obras a fim de dar maior visibilidade e reafirmar a importância que essa produção literária possui para a transmissão de conhecimentos culturais.

A PRESENÇA DA MULHER NA LITERATURA

As mulheres, desde sempre, tiveram que reivindicar por seu espaço na esfera política, bem como no campo das artes e da literatura. Muitas mulheres lutaram pelos seus direitos, abriram escolas, publicaram livros, enfrentaram a opinião corrente que dizia que mulher não necessitava saber ler nem escrever (DUARTE, 2003, p.153). Muitas

mulheres, através de suas experiências de vida e de suas produções literárias, transformam o mundo. As mulheres, escritoras diante do seu contexto-histórico, romperam com os moldes do patriarcado, isso nos evidencia que

as mulheres que escreveram que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram ligadas à literatura. (MUZART, 2003, p.267).

Sob essa ótica, o ato de escrever deve ser entendido como emblemático, pois escrever é criar; e, levando-se em conta o espaço de criação, esse pode até ser visto como uma atitude transgressora, produzindo assim, uma literatura militante, que defende o seu valor no mundo literário. Podemos observar através dessas produções literárias como poemas, ensaios e romances, temáticas fortemente ligadas ao cotidiano. Muitas dessas temáticas abordam família, infância, maternidade, sexualidade e afirmação identitária; outras, trazem denúncias de um sistema social dominado pelo homem como veremos a seguir.

NA LÍRICA...

Muitas escritoras produzem uma literatura que desperta a atenção do leitor, sobretudo, quando utilizam elementos que exploram diversas argumentos sobre vida e sentimentos de personagens femininas, retratando vivências, por vezes impiedosas, implícitas na ternura dos versos. Podemos notar, no entanto, que a produção literária dessas escritoras são inspirações partindo de vivências e de reivindicações na sociedade, e como a mulher é nela representada.

A partir de um levantamento quali-quantitativo da produção das poetisas¹ da África de língua francesa subsaariana, identificamos 21 escritoras em diversos países como Togo, Mali, Costa do Marfim, Senegal, Burkina Faso, dentre outros. Muitas delas já receberam premiação literária, seja ela pela qualidade da obra ou pela estética dos poemas. A exemplo dessa afirmação, citamos: Ghislaine Sathoud, Elisabeth Françoise Tol'ande Mweya, Koumanthio Diallo, Werewere Liking, dentre outras poetisas².

Partindo desse levantamento, selecionamos dois poemas, intitulados *Supplique pour les petits* [*Súplica pelos pequenos*] de Ndèye Coumba Mbengué Diakhaté e *Un enfant* [*Uma criança*], de Bernadette Sanou Dao. Nascida em Rufisque (1924-2001), Mbengué Diakhaté foi uma educadora e poetisa senegalesa, ativa na promoção da educação de mães e crianças, seu poema foi publicado em *Filles du soleil* [*Filhas do Sol*]. Foi membro ativo da *Association pour l'Action sociale des femmes* (Associação de Ação Social das Mulheres), em Rufisque. Sua poesia revela uma (quase) denúncia a respeito de como as mulheres são tratadas no seu contexto social, além disso, ela reproduziu, na sua poesia, as formas e os ritmos da tradição oral em seus versos em língua francesa.

Nascida em Baguida em 1952, (Bamako, Mali), aos 11 anos retornou com a sua família para Ougadougou capital de Burkina, Bernadette Dao é escritora e linguista por formação. Foi chefe do departamento de linguística aplicada do Instituto Pedagógico de Burkina (IPB). Foi fundadora da UNTENI (Associação para a sobrevivência, proteção e desenvolvimento da criança) e do GUIMBI (Fundo Mútuo para as Mulheres). Atualmente, é professora de francês no Instituto Educacional de Burkina, onde produz livros didáticos e oferece formação para professores. Em relação às suas atividades literárias, ela é uma das primeiras escritoras a publicar em seu país. Várias vezes ganhadora de prêmios literários em escala nacional e ganhadora

1 Neste capítulo, utilizaremos indistintamente poetisa e poeta, entendendo que o termo poetisa não minimiza a criação poética feminina.

2 Mais detalhes em pesquisas PIVIC (2014-2020).

do prêmio Jean Cocteau em 1995, escreveu histórias infantis, contos, poemas, tanto em francês quanto na língua nacional “Jula”. Com um estilo claro e fluido, a sua poesia é um convite à reflexão sobre a condição da criança.

O poema selecionado para ilustrarmos a força poética da senegalesa Bernadette Dao é *Supplique pour les petits* [em uma tradução livre: *Súplica pelos pequenos*], foi publicado em 1980, em uma coletânea poética [(*Nouvelles Editions Africaines*) *Novas Edições Africanas*].

O poema traz elementos que demandam atenção, como uma espécie de denúncia social, o que pode também ser um retrato da ação profissional dessa escritora pedagoga:

***Supplique pour les petits (Voix de mère)*³**

*Si j'avais le pouvoir du sorcier magicien,
Je ferais mes amis...
O ! mais que de choses merveilleuses.*

*Je ferais tout d'abord,
Qu'on ne voie plus jamais,
Sous aucun toit au monde,
Des enfants affamés, tout perclus faute de pain*

*Qu'on ne voie plus jamais,
A ces rues sombres le soir,
Des enfants en guenilles, grelottant sous le froid*

³Ndèye Diakhaté, *Filles du soleil*, (1980, p.22)

3 Levando-se em consideração a inexistência de traduções em língua portuguesa e seguras da complexidade que envolve a tradução poética, optamos por fazer versões dos poemas selecionados, a fim de levar ao leitor não proficiente em língua francesa uma ideia geral da poética dessas escritoras. Assim, todas as versões para a língua portuguesa são de nossa autoria.

Súplica pelos pequenos.

<i>Se eu tivesse o poder do feiticeiro mágico</i>	<i>Sob nenhum teto no mundo</i>
<i>Eu faria meus amigos ...</i>	<i>Crianças famintas, todas paralisadas por falta de pão</i>
<i>O! mas que coisas maravilhosas.</i>	<i>Que não se visse nunca mais</i>
<i>Eu faria primeiro</i>	<i>Nessas ruas escuras à noite,</i>
<i>Que não se visse nunca mais</i>	<i>Crianças em trapos, tremendo de frio. (DIAKHATE, 1980, p.22).</i>

Neste poema, é possível observar que há um olhar misericordioso sobre as crianças abandonadas, famintas, que tremem de fome e frio, revelando-se, portanto, em uma dura denúncia, com um toque de esperança. Ao longo da leitura, o eu lírico apresenta uma poética com elementos que pesam sobre uma dura realidade vivida por milhares de crianças ao redor do mundo. O que reforça o empenho da lírica feminina em denunciar as adversidades vivenciadas na infância, que é o momento mais propício para as múltiplas aprendizagens. É notável certo devaneio do eu lírico, logo no início do poema, despontando um fabuloso desejo de solucionar um problema tão real em todas as sociedades em todo o mundo.

Não é de hoje que há crianças de todas as idades abandonadas; a roda dos enjeitados, por exemplo, teve mais de um século de existência em diversos países e só nos anos de 1960 pôde ter seu fim. Na literatura, é possível identificar muitas obras canônicas com a temática da infância em condições precárias, a exemplo de diversos romances de Victor Hugo, tais como *O homem que ri*, *Notre Dame de Paris*, *Os Miseráveis*, além de poemas que abordam essa temática de crianças famintas, morrendo de frio e fome. As imagens de crianças em situação de vulnerabilidade, em poemas ou em narrativas, por vezes, provocam desconforto no leitor. Ressalta-se, portanto, que esse tipo de situação, apenas confirma à sociedade, o quanto somos impotentes diante do descaso de quem deveria dar toda atenção aos que mais precisam. A natureza insuportável de toda essa experiência justifica a presença desse tema nas produções literárias e, no nosso estudo, observamos que a escrita feminina, em diversos espaços pelo mundo também se ocupa em tratar dessa temática que é tão cara a qualquer ser humano. As escritoras são criadoras de uma literatura e parecem, por vezes, militantes; todavia, não se pode esquecer que usam a palavra como instrumento de combate, pois são conscientes de que ninguém pode jamais ficar insensível diante dessa realidade.

O outro poema escolhido para exemplificar a luta pelo reconhecimento e pelo (des)silenciamento da literatura produzida por

mulheres e que abordam a temática da infância, revelando-se, dessa forma, uma escrita que pode ser lida por e para crianças e jovens é: *Un enfant*, [em uma tradução livre: *Uma criança*] de Bernadette Sanou Dao, que foi publicado em 1987, em uma coletânea de poemas (*Imprimerie Presses Africaines*).

Trata-se de um poema que aborda o universo da criança, lembrando e instigando o leitor ao respeito ao outro. Entendemos que essa lírica reforça que a tolerância deve ser aprendida desde cedo na vida de qualquer ser humano e, evidentemente, na infância, deve ser compreendida, pois mais do que aprender, é necessário se ter a noção exata do que é a tolerância, uma vez que tal fase da vida pode fazer toda diferença na sociedade.

*Un enfant*⁸⁸

*Un enfant est un enfant
Il n'est ni blanc ni jaune
Il n'est pas noir
Il est couleur d'enfant !
Il n'est ni riche ni pauvre
il est trésor en soi*

...
*Un enfant est un enfant
Il n'est ni d'Est ni du Sud
Il n'est pas du nord, il n'est pas d'Ouest
Il est du pays d'Enfance*

*Il n'est ni de droite ni de gauche
Il est du sigle ENFANT*

...
*Un enfant est un enfant
Il est du pays d'Enfance*

...
*Gomez haies et barrières
Inconnues au pays d'Enfance*

...
*Gomez les haies vives
vous êtes au pays d'Enfance
Le pays des rêves bleus.*

⁴Bernadette Dao, *Poésie pour enfants*, p. 5-20.

⁴ *Uma criança é uma criança / Ela não é branca nem amarela / Ela não é preta / Ela é cor de criança! / Ela não é rica nem pobre/ ela é um tesouro em si / ... / Uma criança*

Observando o poema, vemos que há uma valorização da criança e da infância. Nos primeiros versos, observamos que o eu lírico leva o leitor a apreender o fato de ser criança é algo diferenciado, por assim dizer, pois, de uma maneira geral, a criança é destituída dos preconceitos ou estereótipos que os adultos tão bem conhecem e partilham. Tais comportamentos, sejam de raça, condição social ou local de origem inexistem no mundo infantil, o que propicia o direcionamento da educação para o não preconceito, o não estereótipo, haja vista que a inocência e a pureza do universo da criança podem se configurar no principal caminho de abertura para uma aprendizagem sem conceitos previamente estabelecidos. Na terra na infância, não há as barreiras da maldade, um outro espaço fundamental para auxiliar na formação de seres humanos desprovidos de preconceitos.

Na construção poética, são utilizados elementos de aparência simples, mais que causam um efeito de riqueza polissêmica, ao abordar o tema da criança. Com um jogo de antônimos como branco e preto, pobre e rico, o eu lírico aborda de forma fecunda os contrastes humanos que estão tão presentes na nossa vida, revelando na última estrofe, que o país da infância é o país dos sonhos azuis, permitindo ao leitor certa suavidade incitada pelo azul do céu, de esperança, que pode conduzir às trilhas da felicidade. De um modo geral, pode-se dizer que diversas poetisas abordam temáticas que trazem à tona sentimentos nostálgicos, como boas lembranças da infância, o cheiro dos alimentos na casa avó, as brincadeiras infantis; mas, também, mostram uma trágica realidade quando se fala de fome, miséria e trabalho infantil.

é uma criança / Ela não é nem do Leste, nem do Sul / Ela não é do Norte, ela não é do Oeste / Ela é do país da Infância / Ela não é nem de direita nem da esquerda / É unicamente CRIANÇA / ... / Uma criança é uma criança / Ela é do país da infância / ... / Apaguem sebes e barreiras / Desconhecidas no país da infância / ... / Apaguem sebes vivas / você está na país da Infância / O país dos sonhos azuis.

Estas duas poetisas que apresentamos aqui, tanto a senegalesa Ndèye Coumba Mbengué Diakhaté, quanto a malinesa Bernadette Sanou Dao são autoras de uma poética que traz à tona o lugar da mulher na sociedade, uma vez que diante de temas como o abandono de crianças ou preconceitos diversos, elas mostram que não assistem a tudo impassíveis, elas lutam com a melhor das armas: a palavra; assim, constroem versos que provocam e estimulam ao fim de atitudes que desestabilizam a humanidade ainda nos nossos dias.

Evidentemente, a poética é uma arma poderosa na mão de muitas autoras, mas, as narrativas também o são, sobretudo aquelas que dão enfoque ao público infantojuvenil, podem ser instrumento pujante na formação humana. Há diversas narrativas que igualmente abordam temática necessárias à educação e à fruição de crianças e, mesmo quando não são temáticas centrais nas narrativas, são também de abordagem necessárias, por serem basilares para uma transformação social em busca de uma sociedade mais tolerante, conforme veremos na sequência.

EM NARRATIVAS INFANTO-JUVENIS...

Assim como na poética, nas narrativas literárias para jovens e crianças, das escritoras africanas de língua francesa, tanto da região situada ao Norte do deserto do Saara, Magrebe e Macherek, quanto na África Subsaariana, é possível identificar um expressivo engajamento social. Disso resulta uma literatura que expressa uma realidade sem estereótipos e com muita sensibilidade, a exemplo do que se viu nos dois poemas acima. Esta afirmação pode ser constatada no ensaio *Que vivent les femmes d'Afrique*, de 2012, [*O que vivem as mulheres da África*], da escritora marfinense Tanella Boni, que em uma pesquisa de vários anos e executada em diversos países da África subsaariana, traçou um retrato do lugar da mulher naquele continente, pela ótica

de obras literárias. Evidentemente, a autora que também é professora e filósofa, apresenta clássicos da literatura que revelam o lugar da mulher em países de língua francesa, como Mariâma Bâ, que é a autora do primeiro romance em língua francesa publicado no continente africano, intitulado *Une si longue lettre*, 1979, [*Uma carta tão longa*]. Nesse romance epistolar em que há um diálogo por cartas entre mãe e filha, a autora denuncia a poligamia, o casamento forçado, discute o lugar da viuvez feminina e outras dores vivenciadas por mulheres senegalesas, o que pode ser entendido como uma amostra da realidade de diversos países daquele espaço continental.

Em um retrato semelhante, *O que vivem as mulheres da África* apresenta também o premiado romance de 2001, trata-se de *Niketché: uma história de poligamia*, da primeira moçambicana a publicar um romance, Paulina Chiziane. Nessa narrativa, também, como o próprio título sugere, discute-se uma delicada relação poligâmica, haja vista que as mulheres personagens da trama podem ser notadas pela pluralidade que lhes é peculiar, apontando para as muitas identidades de um mesmo país.

Logo, entende-se essa certa insistência nesse tema se deve ao fato de ser uma realidade entre as mulheres de diversos países africanos. Mesmo em obras consideradas infantojuvenis, como *Aya de Yopougon*, da marfinense Marguerite Abouet, ilustrado por Clément Oubrerie, esses temas são intensos e fundamentais para provocar reflexões, seja em um ambiente de ensino, seja para qualquer que seja aquele leitor que tem o ‘simples prazer’ pela leitura literária.

Portanto, como o nosso foco é a produção enfocada no público infantojuvenil, dessas escritoras, chamamos a atenção para o estudo *Um olhar para o continente africano: considerações sobre a literatura infanto-juvenil na África de língua francesa* de Déborah Miranda e Jéssica Florêncio, (2019), no qual se pode ter um perfil dessa produção. Em um passeio por essa produção, as autoras revelam que o lugar da mulher enquanto autora ainda é frágil, mesmo que seja personagem constante nas narra-

tivas. Acrescentam ainda que ainda existem diversas barreiras a serem superadas, quando se pensa na divulgação da produção de língua francesa para além das fronteiras continentais. Há, igualmente, a necessidade de se refletir sobre a importância dessa literatura, criando-se “espaços de reflexão sobre a realidade da África a fim de quebrar estereótipos que permeiam as mentes dos demais continentes que imaginam a África como um país em que há apenas sofrimento e guerras”. (MIRANDA; FLORÊNCIO, 2019, p. 2010).

A partir desse ponto de vista, de ‘criar espaços de partilha’, na nossa ótica, um dos espaços mais propícios é, sem dúvida, a sala de aula de língua estrangeira, uma vez que esse é um espaço que permite discussões e compartilhamentos dos mais diversos. Nesse âmbito, levar a literatura para crianças, aprendizes de francês como língua estrangeira (FLE) revela-se como um caminho incontornável para a sensibilização ao literário e, também, para a abordagem de temáticas indispensáveis, pois a literatura, com as suas peculiaridades, tais como a literalidade e a polissemia podem, mais que qualquer outro texto, sensibilizar o leitor e, no nosso caso, o jovem leitor/aprendiz.

Observa-se nas produções de autoras africanas obras que dão enfoque às temáticas como as acima citadas, para além de outra igualmente necessárias para que construamos juntos um mundo mais tolerante. Pesquisas em nível de iniciação científica têm sido realizadas (PIBIC/CNPq 2012-2019), com o intento de selecionar obras infantis para serem levadas para a sala de aula de língua francesa, entendendo que a construção de pontes interculturais pode ser uma das formas mais eficientes para se ensinar a tolerância e contribuir para uma educação que dê às ditas minorias o lugar de destaque e imprescindibilidade devido. Esses estudos têm revelado que narrativas que tocam em temáticas pouco abordadas em sala de aula são imperativas para uma educação intercultural, pois quando se vê o outro, um olhar de certa identificação pode ser provocado, contribuindo de modo evidente para um estímulo à uma aproximação com os diferentes, pois os seus

conflitos encontrados podem, de alguma forma, provocar diálogos (GREGORIN FILHO, 2009). A partir de tal afirmação, percebemos que quando pensamos na abordagem da literatura de língua francesa infantojuvenil, por exemplo, pensamos em um campo no qual a criança encontra o outro, em torno do livro, através da partilha de referências ficcionais que se entrecruzam, tecendo assim uma rede intertextual de uma língua para outra e de uma cultura para outra, no dizer de Hélène Vanthier (2009).

A partir das obras infantojuvenis repertoriadas em nossas pesquisas, identificamos dezenas de narrativas que apresentam personagens femininos; mas, na sua maioria, escrita por autores. Isso ratifica a afirmação de Miranda e Florêncio (2019) que sinaliza para a ausência de escritoras na literatura infantojuvenil africana de língua francesa. Ao observarmos toda a produção compilada, há centenas de obras entre narrativas, poemas e outros como álbuns de ilustração e quadrinhos, além de ensaios, autobiografias e outros gêneros; todavia, a maioria absoluta produzida por homens.

De fato, a invisibilidade da produção literária de língua francesa fora da França Hexagonal é uma realidade que vem sendo estudada nos diversos níveis de formação superior, a exemplo de Ducourneau (2017) ou Allouache (2018). Tais estudos mostram que os autores “ditos francófonos” ainda encontram diversos obstáculos para a publicação e reconhecimento de sua obra. Quando voltamos o olhar para as escritoras, esse universo é significativamente reduzido e, ao afunilarmos ainda mais, pensando na literatura produzida por autoras e voltadas para a infância e para a juventude, observa-se uma restrição ainda maior.

As pesquisas sobre as quais fizemos referência, anteriormente, mostram que as temáticas abordadas nas obras voltadas para o público-alvo discutido neste capítulo são as mais diversas; entretanto, na sua maioria, tratam de temas como família: filhos, pais, casamento; violência: doenças graves como AIDS, guerra, fome, seca. Outro tema

bastante recorrente é a cultura, grande tema no qual se imbricam religião, família, casamento, uma vez que o Islã (religião de diversos países do continente africano) permite a poligamia, pois entende que os grandes patriarcas nas histórias de Gênesis praticaram a poligamia, comportamento que ainda nos nossos dias é aceito como normal, pela lei, e praticado em diversos países da África. Ademais, a presença do bestiário é muito comum na produção literária para jovens e crianças, assim como a presença do maravilhoso em que objetos conversam com humanos de modo natural.

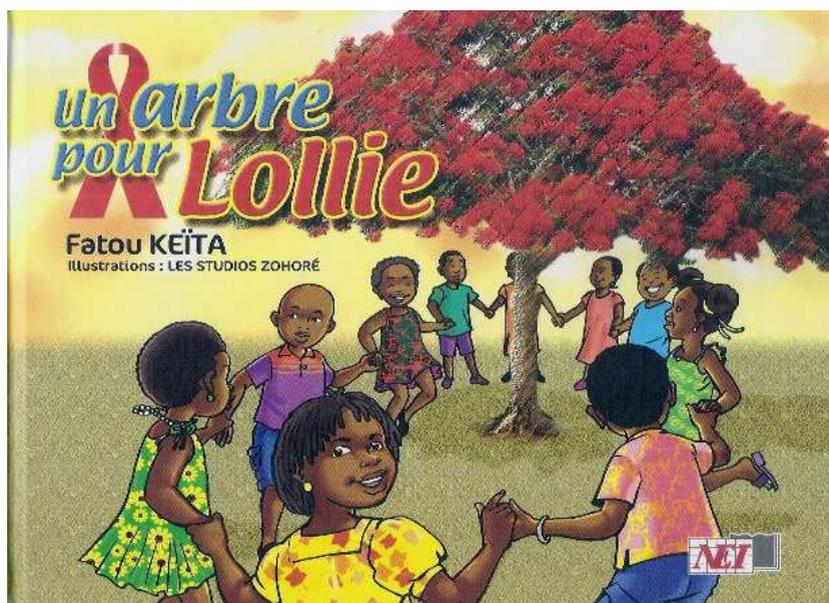
Como se pode observar, as temáticas parecem ser universais, pois abordar, família e cultura ou encontrar diálogos com animais é recorrente na literatura para crianças de qualquer país ou cultura. Por esse prisma, é possível apresentar às crianças uma diversidade da língua francesa e, conseqüentemente, da cultura dos vários países onde a língua está presente. Pensar procedimentos de leitura das obras no âmbito da sala de aula para crianças, pode instigar o pequeno a alargar o seu conhecimento de mundo e estimular a tolerância diante do diferente que, conforme se percebe pelas temáticas, não é tão distante do que se imagina ser. Isso pode contribuir para a educação intercultural, podendo refletir em uma mudança de comportamento para com diversos estereótipos aprendidos desde muito cedo, em casa ou em outros grupos sociais.

É nesse espaço de educação que reiteramos o nosso intento, pois educar para formar meninos e meninas não racistas, não machistas, não misóginas é um objetivo nas nossas vidas de professoras de francês. Por isso, nesta seção de narrativas, também selecionamos produções literárias de autoras que têm uma produção voltada para a juventude, no sentido amplo. Selecionamos duas obras: uma da África Subsaariana, de autoria da marfinense Fatou Keïta (1965), *Un arbre pour Lollie*, 2002, [*Uma árvore para Lollie*] e uma do Mackrek, região localizada ao Norte do Saara e ao lado do Magrebe, a egípcia Andrée Chedid (1920-2011), um dos maiores expoentes da literatura da região; dela

trouxemos o conto *La femme en rouge et autres nouvelles*, 1994, [*A mulher de vermelho e outras novelas*].

A primeira narrativa toca em um dos maiores problemas de saúde pública na África, a AIDS, um doença que contamina adultos e crianças também. A autora, Fatou Keïta, que também é médica, narra a história da pequena Lollie e da solidariedade de seus amigos, deixando como símbolo, a árvore plantada para eternizar a menina que foi vítima do vírus. Evidentemente, após dificuldades de aceitação e de convivência, a pequena é acolhida no seio de seus amigos, o que revela a sensibilidade da escritora/ médica ao tratar da temática, levando-se em conta que tal situação pode acontecer em qualquer país. A proposta ressalta a importância de respeitar o outro e de solidarizar-se, espaço muito pertinente para levar a criança a compreender a noção de empatia no seu sentido mais amplo. Destaque-se que o símbolo da árvore é, para os marfinenses, um veículo de aproximação com os ancestrais, sendo portanto, um elemento da natureza muito respeitado.

FIGURA 1: IMAGEM DA CAPA DO LIVRO *UN ARBRE POUR LOLLIE*

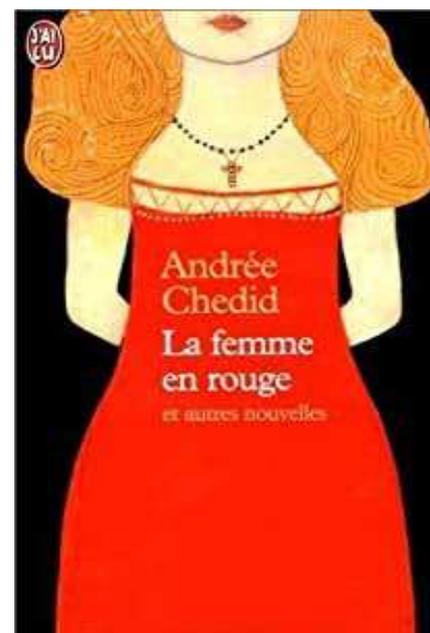


Fonte: Imagem scaneada da capa do livro.

A segunda obra que destacamos neste capítulo é *La femme en rouge et autres nouvelles* de Andrée Chedid. Este conto está inserido em uma coletânea com outros onze e, em sua maioria, ambientados no espaço do Oriente Médio, o que pode ser explicado pela transterritorialidade ou entrelugar da autora que nasceu no Egito, cresceu no Líbano, mas, sempre escreveu em língua francesa, por isso conhecida como franco-egípcia. A arte literária dessa escritora é reconhecida internacionalmente, sua lírica é de uma sensibilidade de força que fazem dela, uma escritora como poucas no mundo.

Apesar de serem narrativas independentes, os contos publicados nesta obra apresentam uma característica em comum: os personagens enfrentam continuamente as dificuldades mais diversas, buscando superá-las.

FIGURA 2: IMAGEM DA CAPA DO LIVRO *LA FEMME EN ROUGE*.



Fonte: Imagem scaneada da capa do livro.

Para exemplificar o que estamos afirmando, selecionamos um conto voltado para um público mais juvenil e é o que nomeia a obra *La femme em rouge*. No conto, a personagem, Giulia, com cerca de 60 anos, costuma fazer visitas ao seu filho que está aprisionado na penitenciária da cidade. A protagonista buscava de todas as formas tirá-lo dali; mas, na última vez em que foi preso, a advogada passou a ficar pessimista quanto à possível liberdade. Assim, no dia da costumeira visita, para sentir-se mais confiante, Giulia se vestiu com seu vestido vermelho, presenteado por seu filho, tentando usar de seu charme na tentativa de libertação do filho. No ônibus, em que embarcou para ir à penitenciária, ela foi julgada e ridicularizada como uma mulher vulgar, embora sua velhice não tenha demorado a ser percebida. Mas, ao chegar ao seu destino, teve uma má surpresa: seu filho havia cometido suicídio à noite; e, Giulia então, cai em desespero.

O conto, embora tenha sido publicada em 1994, não deixa dúvida de sua força narrativa, pois aborda diversos temas, como o ilimitado amor de uma mãe sempre disposta a ‘resolver’ os problemas dos filhos. Também aborda o desprezo pela mulher idosa, sobretudo quando ela quer aparentar ser mais jovem ou sedutora e, além disso, enfoca o tratamento dado à mulher quando esta escolhe uma roupa que fuja um pouco do que a sociedade estabelece como padrão. O que prova que a autora é dona de uma sensibilidade indiscutível e que conhece a realidade do universo feminino.

Ao longo da apresentação destas leituras, pudemos perceber diferentes papéis e dificuldades vivenciadas por mulheres em todas as idades. Algumas obras, apesar de serem de décadas passadas, delineiam algumas situações que são impostas até hoje na sociedade

contemporânea, como por exemplo, a mulher submissa, que não tem direitos sobre seu próprio corpo, a situação dos que seguem o caminho mais comum: o de julgamento, pela aparência, vestimentas, saúde física, etc. Vemos que, mesmo nessas obras infantojuvenis, a mulher ocupa um lugar de refém de uma sociedade machista e intolerante, tendo que pensar desde cedo em sua aparência para que seja aceita e, conseqüentemente, não rejeitada.

A narrativa destas e de outras escritoras do continente africano não deixam dúvida a respeito do protagonismo da mulher na sociedade atual. Por questões de escolha, citamos apenas algumas das muitas autoras que fazem a diferença na contemporaneidade. Entendemos que apresentar obras como essas, desde cedo, pode ser um caminho irrefutável para contribuir para uma educação distante do machismo.

CONCLUSÃO

A partir das leituras feitas, foi possível ressaltar que a produção literária de autoras africanas manifesta opiniões e promove reflexões acerca do lugar dessa mulher nas diversas sociedades em que vivem e de seu comportamento diante de obstáculos e alegrias. Retomando então, um questionamento que instigou estas ponderações, respondemos que o lugar da autora africana de língua francesa na literatura infantojuvenil, seja na narrativa, ou na poética é um ato de partilha de problemas e, também, de esperanças, pois essa literatura dita “francófona africana” incita ainda mais a necessidade de fazer essas vozes serem ouvidas.

Observamos nestas discussões que através da sua arte literária, a mulher pode expressar sentimentos e comportamentos que subjazem nos enredos, sem que estes sejam o foco das obras, o que revela um cuidado e, ao mesmo tempo, um grito que parece dizer: “estamos aqui”; “nós mulheres falamos, pensamos...”. As vidas de muitas dessas mulheres

são expostas, trazendo à tona suas experiências de forma positiva e significativa, possibilitando que outras mulheres também se reerguiam e lutem pelos seus direitos como mulheres dotadas de um inegável valor.

A partir das discussões trazidas neste capítulo, podemos observar como o comportamento humano pode ser refletido nas literaturas, pelas escolhas temáticas e dos elementos utilizados pelas escritoras, como os personagens perpassam histórias que entrecruzam com as histórias de vida de seus leitores e leitoras ao redor do mundo. E, talvez por serem histórias, reflitam costumes e culturas distintas, mas que causam um impacto imprevisível.

No momento de concluirmos, não podemos deixar de registrar que a Literatura é certamente a arte da palavra, e de acordo com Barthes (2002), a leitura fruição pode ser sinônima de prazer. Um prazer incômodo, que nos tira da zona de conforto, que nos desconstrói e nos leva a reconstruir pontos de vista até, então, estabelecidos como verdades concretas. Na nossa ótica, é isso que essas mulheres escritoras provocam no leitor de qualquer idade e, portanto, para nós, o quanto antes esse leitor for tocado por esse incômodo prazeroso, mais cedo teremos meninos/homens e meninas/mulheres que respeitam o outro, que respeita, de modo especial, a mulher e que reconhecem o seu papel na transformação social de respeito mútuo.

Encerramos reiterando que a literatura, assim como a língua da qual ela utiliza, é um instrumento de comunicação e de interação social, pois cumpre o papel de transmitir conhecimentos culturais de uma comunidade, resultando também, para quem produz e lê essas obras como um poder terapêutico, estimulando a criatividade e o desenvolvimento ao longo da vida. Destaque-se ainda que existem muitos outros textos produzidos por mulheres de diversos espaços do nosso planeta que são capazes de tocar de maneira muito particular cada leitor, pois esse leitor pode ver em simples palavras, uma realidade, o que faz estabelecer um diálogo da leitura dos textos literários com suas experiências reais.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

ALLOUACHE, Ferroudja. **Archéologie du texte littéraire « francophone » 1921-1970**. Paris. Classiques Garnier. 2018.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais**. <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> acessado em 12.04.2020.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estudos avançados, São Paulo, 2003, v.17, n.49, p.151-172.

DUCOURNEAU Claire. **La fabrique des classiques africains**. Paris : CNRS Éditions. 2017.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

ALINE RISSELI FLORINDO SILVA FERNANDES
GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR
JOSÉ TIAGO FERREIRA BELO

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da comunicação apresentada no evento *IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens: O Comportamento Humano e as Letras nos nossos dias*, sob a responsabilidade do PET-Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na mesa redonda “LIBRAS: Desafios no ensino de Libras: literatura, Libras como L1/L2 e Português como L2”.

Para nós esse foi um momento muito importante por termos a oportunidade de mostrar uma realidade muito necessária de ser vista pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG como um todo, pois a visão que os professores surdos da instituição têm sobre a formação de alunos do curso pelo qual são responsáveis, muitas vezes fica restrita aos professores do curso e à coordenação administrativa. No evento alcançamos todos os seguimentos da UAL, o que nos causou grande satisfação.

No evento, e também neste artigo, dividimos nossas reflexões em duas partes. Inicialmente, nos apresentamos como professores surdos do Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFCG. Na sequência

¹ Tradutora Shirley Barbosa das Neves Porto.

NT (nota da tradutora). Por respeito à LIBRAS como a primeira língua dos autores, pela defesa de que a língua portuguesa é sua segunda língua, sendo os produtores do texto passíveis de influência da LIBRAS sobre a língua portuguesa, considero meu trabalho como de tradução e não de correção.

discutimos sobre a importância do conhecimento do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa como L2 para surdos no processo de educativo dos licenciados, considerando a necessidade de uma formação profissional para os futuros docentes de Libras que permita aos egressos do curso conhecimento nos três eixos que constituem o PPC do curso: docente, usuário e especialista, de modo que o profissional saído da UFCG seja autônomo para construir e ministrar suas aulas, aconteçam elas numa perspectiva de ensino de primeira língua (L1) em escolas bilíngues para surdos ou de segunda língua (L2) em cursos para ouvintes.

PROFESSORES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

O Curso Letras Libras da UFCG é composto por 12 docentes, sendo 06 surdos e 06 ouvintes. Nós autores nos apresentaremos porque acreditamos que representatividade importa e esse registro pode contribuir com o olhar que os surdos possam ter de si mesmos na vida acadêmica.

Aline Risseli Florindo Silva Fernandes, sou coordenadora da Licenciatura em Letras Libras, tenho graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluída em 2012, pólo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Sou professora auxiliar na UAL desde 2016, aprovada no concurso realizado para a implantação do Curso.

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar, possui Graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ano de conclusão 2012, pólo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) do Recife, concluída em 2013 e Especialização em Libras pela Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE), desde 2016. Tenho mestrado em Linguagem e Ensino (PPGLE) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de concentração: Estudos Linguísticos, e na Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Formação Docente, com dissertação defendida em 2019. Tenho experiência de 13 anos na docência em área de ensino de Libras, com ênfase em Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Brasileira de Sinais, educação de surdos, escrita de sinais, formação de professores em serviço para ensino de Libras como L1 e L2 na perspectiva dos gêneros textuais, material didático. Atualmente sou professora assistente da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) pela Universidade Federal de Campina Grande e coordenadora da área da Libras.

José Tiago Ferreira Belo, tenho mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2016. Sou graduado em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde 2012, pólo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente sou professor assistente do magistério superior pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com área de Letras. Trabalho como professor de Libras e Português como L2 para surdos. Líder da Mobilização em Defesa da Escola Bilíngue e da Cultura Surda da Paraíba e integrava Projeto Informática Contextualizada para Pessoas com Deficiência Auditiva e Visual do SENAI-PB, trabalhando com a adaptação de material didático para o atendimento de alunos surdos na educação profissional inclusiva. Atuou como professor de Libras em várias instituições de ensino superior e sempre participo de eventos científicos buscando aprimorar conhecimentos na área de educação e linguística de pessoas surdas, relacionada com a aquisição do português como L2, porque esta é minha área de atuação no curso.

Discutindo a formação de professores de libras: a importância dos aprendizados sobre libras e ensino de língua portuguesa como l2 para surdos

A licenciatura para o ensino de Libras como L1 e L2 consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) construído em 2015 quando do trabalho realizado para sua implantação na UFCG.

Assim, o Curso de Licenciatura em Letras Libras tem como objetivo geral “formar profissionais habilitados a lecionar a Língua Brasileira de Sinais, quer como L1 quer como L2, na Educação Básica” (PPC LETRAS LIBRAS, 2015, p. 15).

Ainda de acordo com o documento regulador das nossas ações no curso “O licenciado em Letras Libras deve ser um profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do Curso, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência” (PPC LETRAS LIBRAS, 2015, p. 15). Informamos anteriormente que os três eixos da formação são docentes, especialista e usuário. Nesse sentido, além de competência linguística como sinalizador, o egresso do Letras Libras/UFCG precisa conhecer cientificamente os conceitos estruturantes das grandes áreas estudadas no curso, a saber: Libras, Literatura em Língua de Sinais e Língua Portuguesa, e dominar os fundamentos da prática docente que estão no campo do planejamento, ensino e avaliação para entrar em sala de aula.

Os três eixos articuladores do Currículo apresentam as seguintes competências, atitudes e habilidades desenvolvidas na formação de nossos educandos (PPC LETRAS LIBRAS, 2015):

Eixo Usuário:

- leitura de textos literários e não-literários, tanto sinalizados como escritos;
- produção de textos, tanto sinalizados como escritos, linguisticamente adequados à situação de produção.

Eixo Especialista:

- domínio teórico e descritivo da Libras, em suas dimensões fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva;
- reflexão crítica sobre a Libras como objeto de estudo e de ensino, entendida como fenômeno variável, segundo os fatores sócio históricos e discursivo-interacionais;
- conhecimento e análise das obras literárias representativas da Libras, considerando o valor estético e o contexto histórico-cultural de produção, de circulação e de recepção.

Eixo Docente:

- uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais, apoiando-se nos resultados de pesquisas na área de ensino de língua e de literatura;
- condução de sua formação docente, tendo em vista a sua formação continuada, através das pesquisas relevantes em Linguística e Teoria Literária, bem como em áreas afins;
- avaliação, individual e coletiva, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua prática;
- construção de sua identidade social e profissional, participando de associações, do tipo centros acadêmicos, associações de professores e pesquisadores;
- contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional participando de eventos técnicos, científicos ou culturais a ela relacionados;
- atuação, segundo princípios éticos, no desempenho de suas atividades acadêmicas e profissionais. (PPC LETRAS LIBRAS, 2015, p. 16):

Não é objetivo deste texto discutir cada competência, atitude e habilidade, mas acreditamos ser necessário socializar os eixos norteadores de nossas ações no curso para que o leitor possa ter uma visão das bases que guiam nossa reflexão.

Apesar de, na atualidade, ser bem mais fácil de as pessoas saberem que a Libras é uma língua, ainda uma grande número de pessoas não sabem que seu reconhecimento é fruto da luta e militância da comunidade surda que conseguiu ter a Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002 sancionada, colocando a no Brasil no mesmo *status* da língua portuguesa e, assim, sendo possível aos surdos utilizá-la como primeira língua (L1), pois ela é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão de toda comunidade surda do Brasil. A importância dessa Lei para os surdos é enorme, uma vez que compartilhar a Libras é adquirir valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios dos surdos.

Na sequência de construção dos documentos legais que lastram a criação posterior dos cursos de Letras Libras está o Decreto 5.626/2005, que é um instrumento legal que trata da formação do professor de Libras e onde esta deve ser oferecida. Reza ainda o documento que esta formação deve, preferencialmente, atender ao profissional surdo (Art. 4º e Art. 5º).

Sobre a Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, no Capítulo III do Decreto 5.626/2005 é explicitado:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do

ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Os artigos 4º e 5º permitem vermos que o professor de Libras é todo aquele com formação docente no ensino superior, seja no curso de Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa, para atuação tanto em séries finais do ensino fundamental e médio, como no ensino superior. E formado em Pedagogia ou curso normal superior para atuação na educação infantil e ensino fundamental, séries iniciais, desde que tenha sido viabilizada para ele uma formação bilíngue.

Assim, o Decreto 5.626/2005 vem apresentar a área do conhecimento da Libras como disciplina curricular e conteúdo a ser ensinado em diversos níveis e modalidades da educação. Para tal atividade profissional, apresenta que a função docente poderá ser exercida pelo Professor de Libras.

O objetivo nosso no primeiro tópico é discutir sobre a formação dada ao profissional docente de Libras, compreendendo o necessário conhecimento de Libras, literatura em língua de sinais e língua portuguesa como L2 para surdos, na formação dos alunos do Curso de Letras Libras da UFCG.

Assim, na sequência, organizamos o texto de modo a contemplar em sua primeira parte uma discussão histórica, legal e linguística sobre a Libras constante no contexto de seu ensino, e aspectos para nós relevantes sobre o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos.

O CONTEXTO DO ENSINO DE LIBRAS

Para falarmos do ensino de Libras é necessário resgatarmos a história dos surdos, pois que a nossa língua foi-nos negada por mui-

tos anos por ser rechaçada da sociedade majoritária ouvinte. Nos registros históricos percebemos que a história da pessoa surda está intrinsecamente ligada ao processo educacional destas e é na história da educação de surdos que podemos situar a condição de aceitação e rejeição da Libras e seu reconhecimento legal como parte da formação dos docentes do Letras Libras da UFCG.

Por muitos anos acreditou-se que a educação de surdos(as) deveria centrar-se na aprendizagem da língua oral, esta crença levava a escola a adotar uma função eminentemente terapêutica. Essa prática tinha como fundamento a abordagem Oralista, que prevê a superioridade da língua oral (majoritária) sobre a língua de sinais, e toma a língua oral como a língua veiculadora de todo processo ensino-aprendizagem dos(as) surdos(as). O Oralismo, como método hegemônico, se deu a partir do Congresso de Milão², realizado em 1880. Foi justamente este modelo clínico e assistencialista que gerou mais de um século de fracasso/exclusão escolar das aprendizes dos(as) surdos(as), heemonicamente.

Este paradigma, muito forte, foi o único que norteou as práticas educacionais até a década de 60 do século passado, influenciando também, o reconhecimento das Línguas de Sinais como língua, havendo, em torno delas, uma série de mitos, como destacam Quadros e Karnopp (2004):

A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos [...] haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas [...] Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas de si-

nais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais [...] A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial [...] As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes [...] As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro [...].(QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31-36):

Esses foram um dos motivos que levaram a língua de sinais a um alijamento dos processos educacionais dos(as) surdos(as). No entanto, pesquisas linguísticas realizadas nesta época, anos 1960, demonstraram o status linguístico das línguas de sinais, colocando abaixo esses mitos.

Além do mais, o fracasso escolar na educação de surdos e pesquisas comparativas do desenvolvimento de filhos surdos de pais surdos com de pais ouvintes, levaram a uma nova visão sobre o papel da língua de sinais para a vida e a escolarização destes, incluindo-a como parte integrante da sua educação. Em um primeiro momento, a visão ainda atrelada a modos de pensar os surdos atrelados aos modelos oralistas abriram espaço para que a educação acontecesse numa perspectiva dita filosófica chamada de Comunicação Total (CT). Nesse contexto teórico-comunicativo valia tudo para que a comunicação com os surdos se efetivasse e os conteúdos escolares fossem a eles apresentados: fala oral, desenho, sinais, etc. Mas não durou muito e a língua de sinais se mostrou mais forte que as amarras impostas pelas teorias dos ouvintes, surgindo um novo paradigma para educação de surdos, o bilinguismo. (SKLIAR, 1999)

Surgida, nos anos de 1980, esta nova proposta na educação para os surdos representa uma filosofia educacional que propõe um novo olhar sobre a surdez, tendo como lastro o resgate da língua de sinais como primeira língua das pessoas surdas. O bilinguismo apresenta a ideia de que o surdo deve aprendê-la o mais cedo possível, de modo

² Neste congresso, que tratou de educação dos surdos no mundo, apenas um educador surdo esteve presente, e lá se definiu que as línguas de sinais deveriam ser forçosamente erradicadas (Skliar, 1998).

a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem. A língua majoritária é recomendada no status de segunda língua, na sua modalidade escrita e/ou oral.

Skliar (1999) concebe a proposta de educação bilíngue como mais que o domínio de duas línguas. Para o autor, esta perspectiva educacional se constitui como uma oposição aos discursos e às práticas hegemônicas, pois reconhece politicamente a surdez como diferença. Isto significa para o autor, e nós concordamos como ele, que nós surdos temos um modo próprio de estar no mundo que é basicamente visual.

Neste sentido, o surdo, de acordo com Sacks (1990, p.38) é visto como: “Aquele pessoa que não ouve o suficiente para processar informações linguísticas pela via de acesso mais comum, a via oral-auditiva, criando para isso, uma entidade linguística e sociocultural da surdez concebendo-a em seus aspectos sociais, linguísticos e culturais”.

O diálogo com os autores citados, dentre muitos outros, nos permite afirmar que, como surdos, temos a Libras como língua organizadora de nosso pensamento e mundo, visto que as línguas de sinais, como quaisquer outras línguas orais, podem expressar tanto conceitos concretos como conceitos abstratos.

Apesar dos muitos avanços que o bilinguismo proporcionou a educação dos surdos, ainda há muitos mitos não ultrapassados em nossa sociedade, um deles é a universalidade das línguas de sinais. Elas não são universais, pois se diferenciam de país para país e apresentam estrutura gramatical própria, existindo assim, uma língua de sinais para cada país. No contexto brasileiro, a língua de sinais é conhecida como Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a linguística descreve as línguas de sinais como línguas naturais ou sistema linguístico legítimo que atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína. O reconhecimento do *status* linguístico consta no Parágrafo único da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Pelo exposto, a língua é uma característica da sociedade que lhe permite a comunicação entre a comunidade que a compartilha. Com isso, é possível entender que ela é um fator social que lastra as relações interpessoais, tendo a língua esta característica e entendendo o meio social como aquele que é dinâmico, podemos concluir que a língua é também heterogênea, de modo que pode se modificar ao lidar com várias situações sociais. O Brasil tem uma reconhecida da língua, a Libras, a Lei de Libras realiza é marco na história da educação no Brasil.

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) DOS SURDOS BRASILEIROS E OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE

Quanto à inclusão do português como segunda língua para os surdos, o decreto nº 5.626, anteriormente já apresentado, versa sobre o acesso das pessoas surdas à educação, que deve ser realizado por meio da Libras e da Língua Portuguesa, e para isso é necessário promover o ensino da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos.

A aprovação do Decreto, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda, trouxe a língua de sinais para a educação depois de quase cem anos de proibição.

Por quase cem anos os surdos foram obrigados a se comunicar exclusivamente por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral e da audição ou da leitura orofacial. Os sinais eram proibidos porque se acreditava que o seu uso pudesse prejudicar o desenvolvimento da fala. Certamente nós surdos ainda sofremos os efeitos desse período, uma vez que a grande dificuldade para compreender a fala por meio da percepção e da discriminação visual do movimento dos lábios e da face, somada ao pouco conhecimento da língua, resultou em níveis baixos de compreensão e de expressão oral (MARCHESI, 1991).

Por isso, o ensino da língua portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, e está presente no Letras Libras da UFCG porque, apesar de a Libras ser a primeira língua dos alunos surdos, os conhecimentos da Língua Portuguesa se faz necessário na academia. Uma vez que o conhecimento nela estudado está nesta língua e a ausência de leitura dificultará o acesso dos surdos aos saberes necessários para sua formação.

No caso dos alunos ouvintes, participar, em sua formação, de estudos e discussões sobre esta questão é relevante como forma de construir uma consciência crítica sobre os entraves da educação geral para os surdos. Acreditamos que através das reflexões e estudos sobre as questões linguísticas e sociais que envolvem o aprendizado com a língua portuguesa, leitura e da escrita, por parte dos surdos, este grupo poderá entender que o aprendizado do português envolve toda a história escolar dos surdos como usuários da Libras como sua primeira língua dele é a Libras, embora a natureza da preocupação tenha sofrido mudanças ao longo do tempo. Nos últimos anos, no entanto, têm-se observado mudanças significativas no cenário da educação de surdos, bem como no ensino da Língua Portuguesa em geral. Hoje observamos uma mudança através da acessibilidade como a educação bilíngue que aos poucos vão crescendo através da tecnologia assistiva e exposição ao português nas redes sociais.

Cabe lembrar que nessa época predominava, no ensino da Língua Portuguesa, a concepção de língua como código, segundo a qual a língua é considerada um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, independentemente de todo ato de criação individual (KOCH, 2001, 2003). A ideia subjacente é que, conhecendo o código, o aluno poderia compreender e usar corretamente a língua.

Na atualidade, a perspectiva mais utilizada entre os cursos de línguas é a dos Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) que trás para a realidade educacional uma visão de ensino de língua marcada pela compreensão do funcionamento das línguas nos contextos sociais de uso. Nessa perspectiva, o PPC do Letras Libras dialoga com esta visão:

(...) as disciplinas Português I e II oferecem ao graduando os fundamentos que o ajudam a se consolidar como usuário de práticas acadêmicas de leitura e de escrita em língua portuguesa. As disciplinas Gêneros em Libras I e Gêneros em Libras II visam oferecer ao graduando os fundamentos relativos à leitura e à escrita como atividades sócio cognitivas, discursivas e culturais em sua relação com as esferas sociais de ação do sujeito leitor/escritor. (PPC LETRAS LIBRAS, 2015, p. 19)

No momento inicial das aulas de Língua Portuguesa percebemos que todos os estudantes surdos e ouvintes têm algumas dificuldades de ingressar nos estudos com a língua portuguesa e a língua de sinais como sujeitos bilíngues. Por isso, no caso dos surdos, principalmente, algumas aulas são necessárias para levá-los a entender qual é a necessidade de melhorar como usuários do português, além de demonstrar, nas construções da escrita da língua portuguesa, a utilidade de poder interagir com as outras pessoas, por exemplo, no convívio social, no

seu cotidiano estudantil. A consciência é necessária para que possamos assegurar o nosso aprendizado na modalidade escrita.

O que podemos refletir sobre o fenômeno linguístico através da língua portuguesa para os alunos surdos é ter um instrumento de integração entre a sociedade ouvinte com a pessoa surda, através da sua comunicação gestual-visual-espacial, como também pela escrita. Ainda é preciso pensar em um caminho que possamos desenvolver o processo de aquisição e aprendizagem da língua portuguesa escrita, desse modo poderemos ter estratégias de ensino que efetivamente adotadas tenham melhores resultados que os atuais, sobretudo nos indivíduos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós surdos temos histórias coletivas e pessoais de muita superação das barreiras e estereótipos historicamente impostos, tivemos que aprender, além de questões referentes pelo conhecimento de aprendizagem, a ver as possibilidades de refletir sobre um universo de discursos sobre nós e com isso vamos conquistando novos espaços, inclusive o espaço acadêmico, para o desenvolvimento da nossa própria identidade de formação profissional.

Adentrando nas discussões do nosso texto, a primeira, relacionada ao ensino de Libras, acreditamos que com esta discussão acrescentamos elementos que contribuem para o aprofundamento da temática na história do ensino da Libras no Brasil. Muito ainda tem que ser modificado em relação um processo pelo ensino de Libras como L1 para surdos e L2/LE para ouvintes aprendizes.

Com relação ao segundo ponto de nossas reflexões, o português como L2, podemos perceber que mais discussões que aprofundem a visão sobre o papel dessa língua na formação dos alunos nos cursos

de Letras Libras precisam acontecer, pois, de certa maneira, ainda percebemos que há falta profissionais da Libras que compreendam o papel da Língua portuguesa como L2 para os surdos e os entraves que esse não aprendizado causam no processo formativo desses sujeitos para área de educação e demais espaços na sociedade.

O objetivo deste trabalho foi também mostrar que não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa, mas a forma como esta língua tem sido ensinada nas escolas. O nosso objetivo foi proporcionar uma reflexão sobre o desenvolvimento do aluno no curso Letras Libras para refletir o aprendizado desta língua está para além do desenvolvimento de estratégia de ensino e do papel de um docente interagindo com o aluno surdo.

Por muitos anos (e até hoje em muitos lugares), adotou-se, no ensino da língua portuguesa para os alunos surdos, assim como para os aprendizes de segunda língua, a concepção de língua como código. Nesta concepção o foco era colocado no aprendizado das palavras e das estruturas frasais, ficando o texto em segundo plano.

A oficialização da língua brasileira de sinais e a regulamentação, pelo Decreto 5.626, de 2005, do direito dos alunos surdos de terem uma educação bilíngue, na qual a língua brasileira de sinais é a primeira e a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, é a segunda, possibilitou a aquisição da língua de sinais, que, por ser visual-espacial, não oferece dificuldade para os surdos. A aquisição da língua brasileira de sinais ampliou as possibilidades de compreensão do mundo pelos alunos, assim como permitiu aos alunos trocarem experiências e discutirem diferentes assuntos.

Por fim, esperamos com nossa história e reflexões ter contribuído com a visão sobre os cursos de Letras Libras, mais especificamente, sobre o nosso Curso da UFCG.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise, L de (Presid. Comissão de Elaboração). SILVA, R. M. da. NÓBREGA, M. M dos S (revisão). **Projeto Pedagógico do curso licenciatura em Letras Libras**. Campina Grande: UFCG, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília–DF, 2002.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regula a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2005.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

PEREIRA, M. C. da C., **O Ensino do Português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos**. São Paulo: Artigos 2014.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SACKS, O.. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

SKLIAR, C. **A localização da política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, Carlos. (Org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ALINE CAROLINA FERREIRA FARIAS

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), graduação em Filología Hispánica - Universidad de Castilla-La Mancha (2010) e Mestrado em Pensamiento Español e Iberoamericano - Universidad Autónoma de Madrid (2012). Convalidado pela UFPE (2015). Atualmente, é Professora do curso de Letras-Espanhol da UEPB (Campus VI). É membro do grupo de Pesquisa Tema Didático - Tecnologia, Educação e Materiais Didáticos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Cultura Espanhola, Interculturalidade e Aprendizagem Ativa.

ALINE RISSELI FLORINDO SILVA FERNANDES

Professora auxiliar e coordenadora de Licenciatura de curso de Letras Libras da Unidade Acadêmica de Letras (UAL)/ Centro de Humanidades (CH)/ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tenho graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluída em 2012, pólo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

ANA BEATRIZ AQUINO DA SILVA

Graduanda em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participou do programa de monitoria como bolsista em 2018, no período 2018.1 e no período de 2018.2 como monitora da disciplina Língua Portuguesa para os cursos de exatas. Também participou como pesquisadora voluntária no Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado *Vozes do Golpe*, no ano de 2018. Participou como bolsista do PIBIC- 2019 com o projeto intitulado *O lugar da mulher na literatura infantojuvenil em língua francesa, de autoria feminina*, no continente Africano e participa atualmente como bolsista do PIBIC -2020 com o projeto intitulado *Estudos da literatura infantojuvenil das ilhas africanas de língua francesa*, também participa como estudante bolsista do grupo PET-Letras da UFCG desde julho de 2019.

ANA KARENNINA SILVA ARRUDA

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente é aluna bolsista no Programa de Educação Tutorial de Letras - (PET - Letras). Tem Experiência na área de Linguística com ênfase nos seguintes temas: Efeitos de sentido, sujeito, formações discursivas, leitura.

ANA PAULA HERCULANO BARBOSA

Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande - Campus Campina Grande. Técnica em Petróleo e Gás pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Campina Grande. Interesse acadêmico voltado para o estudo de literatura Inglesa, escrita feminina e crítica feminista.

BERENICE FERREIRA

Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal da Paraíba (1989). É especializada em homeopatia, medicina preventiva e social, medicina da família e medicina do trabalho. Atualmente é professora da Universidade Federal de Campina Grande, da área de Saúde Coletiva, ministrando as disciplinas de Saúde do Trabalhador e Introdução às Práticas Integrativas e Complementares em Saúde; médica do trabalho da Universidade Federal de Campina Grande; e vice-presidente do Conselho Municipal de Saúde de Campina Grande/PB

DANIELA M. SEGABINAZI

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura Plena) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1994), graduação em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1995); mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2011), vinculado a área de Literatura, Cultura e tradução, linha de Estudos literários da Idade Média ao Século XIX. Atualmente integra o quadro de professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com dedicação exclusiva e é líder do grupo de pesquisa *Estágio, ensino e formação docente*; (<http://www.ufpb.br/geef>). Também é membro do GT Literatura e Ensino, da ANPOLL. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia, com ênfase em Literatura infanto juvenil, literatura brasileira, ensino de literatura, estágio supervisionado e formação de professores; atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, literatura e ensino, literatura infantil e juvenil, leitura e letramento literário.

DANIELLE DAYSE MARQUES DE LIMA

Professora Adjunta de Literaturas de Língua Inglesa, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus João Pessoa. Doutora (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de Literatura e Cultura, na linha de pesquisa Tradição e Modernidade. Mestre em Letras (2008) pelo mesmo programa. Graduada em Letras, com Licenciatura em Língua Inglesa e em Língua Vernácula (2005), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Estudou, durante a graduação, na University of Manchester, Inglaterra (2002-2003), onde cursou disciplinas do departamento de Inglês (English), por dois semestres letivos. Seus interesses acadêmicos voltam-se para as áreas de Literaturas de

Língua Inglesa, Estudos Literários, Literatura Comparada, Dramaturgia e Teoria Literária.

EDMUNDO GAUDÊNCIO

Possui graduação em Medicina pela Faculdade de Medicina de Campina Grande (1978), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1987) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2004). Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal de Campina Grande e Professor Aposentado da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Psiquiatria, Psicologia e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia médica, luto, logoterapia, morte, ética e educação.

EMANOELLE MARIA BRASIL DE VASCONCELOS

Graduanda em Letras Português e Francês pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente, bolsista no Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET - Letras). Pós-graduada em Direito Civil e Empresarial pela Faculdade de Direito Prof. Damásio de Jesus. Bacharel em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba. Advogada. Aprovada no XVII Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, na área de Direito Constitucional. Durante a graduação, participou como voluntária do Projeto de Pesquisa *As Novas Dimensões do Direito à Privacidade* e realizou estágio jurídico no Tribunal de Justiça da Paraíba.

FÁBIO RODRIGUES DA SILVA

Graduando em Letras Português na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e membro do Programa de Educação Tutorial (PET) dos cursos de Letras da UFCG desde 2016. Já foi presidente do Centro Acadêmico de Letras Álvaro Luiz (CALET-UFCG, Cam-

pus Sede). Tem interesse nas áreas de Estudos Clássicos, Literatura e Língua Latina, Literatura Contemporânea e Literatura Paraibana.

GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR

Professora assistente e coordenação de área da Libras pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), em Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Possui Graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ano de conclusão 2012, pólo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) do Recife, concluída em 2013 e Especialização em Libras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), desde 2016. Tenho mestrado em Linguagem e Ensino (PPGLE) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de concentração: Estudos Linguísticos, e na Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Formação Docente, com dissertação defendida em 2019. Atualmente, cursando Doutorado no mesmo Programa. Tenho experiência de 13 anos na docência em área de ensino de Libras, com ênfase em Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Brasileira de Sinais, educação de surdos, escrita de sinais, formação de professores em serviço para ensino de Libras como L1 e L2 na perspectiva dos gêneros textuais, material didático.

IONARA SATIN

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP- ASSIS) com pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e estágio de pesquisa na Università degli Studi Roma Tre. No doutorado, estudou a presença da cultura italiana nas crônicas de Machado de Assis e no mestrado, com pesquisa financiada pela CAPES, estudou a presença de Homero e Virgílio nas crônicas machadianas,

também pelo programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Possui graduação em Letras (Português/Italiano) pela mesma Universidade com intercâmbio de estudos na Università degli Studi di Perugia e iniciação científica financiada pela FAPESP.

JADNA DE SOUSA FERREIRA

Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e membro do Programa de Educação Tutorial (PET) dos cursos de Letras da UFCG desde 2019.

JOÃO LEONEL DE FARIAS SILVA

Graduando em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde é integrante bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET - Letras); participou como voluntário do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX/UFCG) com o projeto de Ensino de línguas estrangeiras na infância: *A Intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a diversidade linguística e cultural*; fez parte do Programa de Iniciação Científica (PIVIC/CNPq), também como voluntário, com o projeto intitulado: *Interculturalidade e Intercompreensão de Línguas Românicas: Caminhos para o Ensino de Línguas Estrangeiras para crianças* (2017/2018)

JOÃO VICENTE PEREIRA NETO

Possui graduação em Letras - Português, Francês e Inglês pela Universidade de Brasília, especialização em educação e ensino de línguas, mestrado em Literatura pela Universidade de Brasília (2013) e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (2019). Atualmente é professor do Centro Interescolar de Línguas 02 de Brasília (SEEDF) e analista em ciência e tecnologia sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tem

experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de literatura, línguas estrangeiras e respectivas literaturas (Francês e Inglês).

JOSÉ TIAGO FERREIRA BELO

Professor assistente do magistério superior pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com área de Letras. Trabalho como professor de Libras e Português como L2 para surdos. Tenho mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2016. Sou graduado em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde 2012, pólo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Líder da Mobilização em Defesa da Escola Bilíngue e da Cultura Surda da Paraíba e integrava Projeto Informática Contextualizada para Pessoas com Deficiência Auditiva e Visual do SENAI-PB, trabalhando com a adaptação de material didático para o atendimento de alunos surdos na educação profissional inclusiva. Atuou como professor de Libras em várias instituições de ensino superior e sempre participo de eventos científicos buscando aprimorar conhecimentos na área de educação e linguística de pessoas surdas, relacionada com a aquisição do português como L2, porque esta é minha área de atuação no curso.

JOSILENE PINHEIRO-MARIZ

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino e no Curso graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa. Tem expe-

riência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literaturas de Língua Francesa: estudos da relação entre língua e literatura; literatura comparada e interculturalidade; ensino e reflexões sobre literaturas “ditas francófonas”, africanas e de diáspora; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna; intercompreensão de línguas românicas; didática de línguas/literaturas e ensino de FLE (crianças e adultos). É tutora do PET-Letrs/UFCG.

LAURA DOURADO LOULA RÉGIS

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2004), mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2007) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING). É professora adjunta na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e coordenadora do Projeto de Pesquisa (Re)significação da prática docente a partir das metodologias ativas, com ênfase no desenvolvimento de novas práticas metodológicas de aprendizagem.

LUANA COSTA DE FARIAS

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde é integrante bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) - Letras. Fez parte do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC/CNPq) em projetos como: *A Poética Contemporânea da África francófona subsaariana escrita no feminino* (2018); *Investigando a lírica feminina contemporânea do Magrebe e do Machrek africano de Língua Francesa* (2019) e *Sobre a produção literária de escritoras de língua francesa de países insulares africanos* (2020). Participa do programa de bolsas de extensão (PROBEX/UFCG) no ensino de PLE/PLAc para venezuelanos refugiados na Paraíba; também participa do projeto de extensão em Línguas Românicas na platafor-

ma Miriadi; bem como do projeto de *Ensino de línguas estrangeiras na infância: A Intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a diversidade linguística e cultural*.

LUCIANE LEIPNITZ

Possui Bacharelado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001), mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005, 2010). Atualmente é professora adjunta do Curso de Bacharelado em Tradução na Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa/PB. Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Estudos da Tradução e Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Tradução, Linguística de Corpus, Língua Alemã, Lexicografia e Terminologia. Pesquisa de pós-doutoramento no Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT) na Universidade de Leipzig na Alemanha (2018).

MANUELLA BARRETO BITENCOURT

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); já fez parte do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) como bolsista com os trabalhos intitulados *Investigações Sobre A Literatura Francófona Magrebina Infanto-Juvenil Como Espaço Para Trocas Interculturais* (2016-2017), *Estudos Da Literatura Francófona Infanto-Juvenil Na Região Do Machrek* (2017-2018) e *O Lugar Da Mulher Na Literatura Infanto-juvenil Em Língua Francesa, De Autoria Feminina, No Continente Africano* (2018-2019); faz parte do grupo PET - Letras atualmente como bolsista, os quais orientados e tutoriados pela Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz. Atualmente também participa como participa professora voluntária nos programas: PROBEX/UFCG, no ensino de PLE/PLAc para venezuelanos refugiados na Paraíba; no projeto de extensão em Línguas Românicas/ MIRIADI;

bem como no projeto de Ensino de línguas estrangeiras na infância: A Intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a diversidade linguística e cultural.

MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES

Possui graduação em Letras pela Universidade Potiguar (1999), mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003) e é doutora pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco - Universidade Nova de Lisboa. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Humanidades - CH - Campina Grande-PB. Tem experiência na área de Linguística e Língua Portuguesa, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem da escrita, crenças e estratégias de aprendizagem da escrita, aspectos sintáticos e morfossintáticos da língua portuguesa, letramento, saberes e práticas pedagógica.

MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997), especialização em Leitura e Produção de Textos (1998); mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, em Língua Francesa e em Análise de Discurso e Literatura.

MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS

Professora associada do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL), da Universidade de Brasília (UnB) e realiza pesquisas sobre as Dramaturgias contemporâneas na África subsaariana de expressão francesa, o teatro bilíngue (português ? Libras, portu-

guês-francês) e as temáticas interdisciplinares envolvendo as áreas de Literatura, Educação e Teatro. Orienta mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Fez pós-doutorado em Teatro e Educação na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (2016) e atualmente (2020) desenvolve estudos em parceria com o Laboratório SeFeA - Scènes Francophones et Ecritures de l'Altérité - dirigido por Sylvie Chalaye, da Université Sorbonne Nouvelle Paris III. Pertence à Rede PICNAB, Programa Internacional de Pesquisa com as Universidades de Aveiro (Portugal) e Nantes (França).

MYLENA DE LIMA QUEIROZ

Atualmente é doutoranda em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB) - com projeto sobre Transfronteira na obra de Guimarães Rosa e bolsa CAPES (2020-). Tem Mestrado (2018) também pelo PPGLI/UEPB e especialização em andamento em Filosofia da Educação, pelo PGFILE - com projeto sobre a produção de Édouard Glissant. Graduada em Letras Vernáculas e suas Literaturas (UEPB), tem experiência em docência de Língua Portuguesa e Literaturas no ensino básico e no ensino superior, assim como em correção e revisão de textos. Foi professora substituta de Literaturas de Expressão Portuguesa e Teorias Literárias na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, Campus I (2018-2020). Foi agraciada com a bolsa de excelência acadêmica Deutschlandkundlichen Winterkurs (2019/2020), pelo DAAD (em Aachen, Alemanha). Em sua produção bibliográfica constam, entre outras, participações em seis livros voltados para a área de Letras - alguns dos quais podem ser encontrados no Banco de Dados bibliográfico João Guimarães Rosa, da USP - como o publicado pela EDUEPB Poiesis do Real: Literatura e Multiplicidade, organizado pelo professor Dr. Luciano Barbosa Justino, com

capítulo que versa sobre a obra Guimarães Rosa enquanto literatura de multidão. Possui interesses principalmente em Teoria e Crítica literárias, bem como nas relações entre Literatura e Filosofia.

PATRÍCIA PINHEIRO MENEGON

Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestrado em Cultura e Sociedade PGCult pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutoranda em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora Assistente do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão atuando na graduação do Curso de Letras Português-Inglês e Letras-Libras. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Literaturas de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Portuguesa, desenvolvendo pesquisas em Literatura Africana de Língua Portuguesa, Interculturalidade, Ensino de Literatura com ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais e Literatura Cultura. Atuou como Coordenadora Adjunta pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR-UFMA 2017 a 2018). É professora pesquisadora I pelo PARFOR-UFMA CAPES-MEC. É coordenadora-integrante do Grupo de Pesquisa; Grupo de Estudos Interdisciplinares em Práticas de Leitura e Escrita; GEIPLE-UFMA (2018).

RAISA FERNANDES MARIZ SIMÕES

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba. Formação em Logoterapia Infantil pelo Instituto Faros de Sentido, Bogotá - Colômbia. Mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual da Paraíba. Pós Graduanda em Logoterapia e Saúde da Família pela Universidade Estadual da Paraíba. Possui graduação em Direito pela Unifacisa.

SAULO RIOS MARIZ

Farmacêutico-Bioquímico pela Universidade Federal do Maranhão (1990). Mestre em Toxicologia e Análises Toxicológicas pela Universidade de São Paulo (1998) e Doutor em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Em fevereiro de 2013 concluiu pós-doutorado na Universidade Paris 8 sobre o tema da prevenção ao uso indevido de drogas no meio universitário. Atualmente é professor (associado 3) de Farmacologia para Enfermagem e Medicina, desde janeiro de 2017, assumiu a Tutoria do Grupo PET Fitoterapia (CCBS-UFCG). Tem experiência na área de Avaliação de Toxicidade e Análises Toxicológicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Farmacologia e Toxicologia, avaliação de toxicidade, análises toxicológicas, toxicovigilância, prevenção ao uso indevido de drogas, promoção ao uso racional de medicamentos e plantas medicinais.

SOLANERES LAÉRTIA NUNES SABINO NASCIMENTO

Graduanda em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), é integrante do Programa de Educação Tutorial (PET) - Letras. Participou como voluntária do programa de bolsas e extensão PROBEX/UFCG), com o projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância: a intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a Diversidade Linguística e Cultural. Interessa-se por estudos relacionados ao ensino de língua estrangeira.

THALES LAMONIER GUEDES CAMPOS.

Doutorando do programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da UEPB, (Linha de Pesquisa: Literatura, Memória e Estudos Culturais). Mestre em Linguagem e Ensino (área de concentração: Ensino de Línguas Estrangeiras) pela Universidade Federal de Campina Grande (POSLE/UFCG, 2018) e Licenciado em Le-

tras/Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2015). Atualmente professor substituto de Língua e Literatura Espanhola no Departamento de Letras e Artes da UEPB. Membro da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB). Tem experiência na área de Letras, desenvolvendo pesquisas principalmente nos seguintes temas: História das línguas românicas, Estudos de intercompreensão em línguas românicas (IC), Estudos literários em aula de língua estrangeira, Arte e Cultura no universo Hispânico, Interculturalidade e Interdisciplinaridade.

VITÓRIA BENTO DE MENESES

Graduanda em Letras - Português pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e bolsista no grupo PET - Letras.

FORMATO *15x21 cm*

TIPOLOGIA *Adobe Garmond Pro*

Nº DE PÁG. *404*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG



O COMPORTAMENTO HUMANO E AS LETRAS NOS NOSSOS DIAS

“No mais, quanto àquele Congresso, àquele Palestra, este Livro, esta Apresentação: triste do ser humano (pois desumano!) que isto não possa aprender: nenhuma língua separa o que o coração deseje unir...! – apesar do nhe-nhe-nhém, do mi-mi-mi, do blá-blá-blá de toda e qualquer linguagem...!”

-Edmundo Gaudêncio
(do prefácio)

“A busca pelo elo entre as Letras e o comportamento humano é vista neste livro sob as formas mais diversas, por essa razão, a obra está dividida em quatro partes, que estabelecem pontes entre domínios do conhecimento que são caros aos estudantes e demais profissionais de Letras, mas também, da área da saúde.”

- Josilene Pinheiro-Mariz
(da apresentação)

