



LINGUAGEM EM (RE)VISTA

(Ano 14, n° 27/28, 2019):

LINGUAGENS E CULTURAS: IDENTIDADE, ENSINO E LITERATURA

EXPEDIENTE

LINGUAGEM EM (RE)VISTA é um periódico semestral destinado à expansão e socialização de pesquisas inscritas no âmbito de estudos da linguagem. Eventualmente, poderá receber contribuições de áreas afins.

Conselho Editorial	Ana Léa Rosa da Cruz	(UNIDERP)
	Antônio Carlos da Silva	(UNIDERP)
	Beatriz dos Santos Feres	(UFF)
	Iran Nascimento Pitthan	(UCAM)
	Lúcia Melo de Sousa	(UNESA)
	Maria Isaura Rodrigues Pinto	(UERJ)
	Maria Luiza de Castro da Silva	(UNIDERP)
	Regina Souza Gomes	(UFRJ)

Organização
e editoração: Maria Isaura Rodrigues Pinto

Diagramação,
editoração
e edição: José Pereira da Silva

Impressão: Universidade das Cópias

As ideias apresentadas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

LINGUAGENS E CULTURAS: Identidade, Ensino e Literatura

– Números 27/28 da revista Linguagem em (Re)vista

Organizadores

Maria Isaura Rodrigues Pinto
José Pereira da Silva
Celso Kallarrari
Helânia Thomazine Porto

Niterói, 2019

SUMÁRIO

0. **APRESENTAÇÃO** 6
Maria Isaura Rodrigues Pinto
1. **Antropofagias de teorias e métodos: Leituras críticas de outras pesquisas sobre comunicação digital em contexto indígena** 10
Helânia Thomazine Porto e Silas Lacerda dos Santos
2. **Canibais contemporâneos em imagens textuais e fílmicas** 33
Ivana Teixeira Figueiredo Gund
3. **Da margem ao mundo: a forja intelectual de um mestre arte-educador baiano** 48
Francisco Antonio Nunes Neto
4. **Educafro-RJ: relações étnico-raciais e educação cidadã** 63
Antônio de Pádua Magalhães e Luciano dos Santos
5. **Gramática no texto: análise das atividades referentes às classes de palavras substantivo e adjetivo no manual didático do 2º ano do ensino médio** 83
Fabiana da Silva Gomes e Celso Kallarrari
6. **Introduções do gênero monografia: uma análise à luz do modelo CARS, de John Malcolm Swales** 111
Gilvan Santos Gonçalves
7. **Na rotina da sala de aula, quem está com a palavra ou com o poder?** 125
Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus
8. **O Cinto Sagrado de Nossa Senhora: fragmentos do Cinturão da Virgem Maria** 143
Celso Kallarrari
9. **O estilo da poesia caleidoscópica de Cesário Verde** 172
Valci Vieira dos Santos
10. **O uso do participio presente, nos livros didáticos, na poesia de Ovídio e de Fedro e sua correspondência na língua portuguesa** 187
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro

11. **Os sobrenomes na onomástica e na genealogia..... 196**
José Pereira da Silva
 12. **Relações étnico-raciais, linguagens e culturas: estudo das práticas socioeducativas do Umbandaum na construção de identidades étnico-culturais em Caravelas-BA (1988-2018) . 214**
Itamar dos Anjos Silva e Francisco Antonio Nunes Neto
 13. **Três caminhos de Jubiabá: imagens do negro nas adaptações e releituras da obra amadiana 233**
Aline Santos de Brito Nascimento, Aline de Souza Colatino e Samanta Teixeira Oliveira
 14. **Um olhar filológico-linguístico em documentos eclesiásticos de arquivos digitais da região do Vale do Mamanguape 249**
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, José Danilo Andrade da Silva, Michely de Souza Lira
 15. **Um olhar sobre o cordel 263**
Maria Isaura Rodrigues Pinto, Joana D' Arc de Matos Lima e Anne Kathlen Rebello Siqueira da Silva
- SOBRE OS AUTORES 273**

APRESENTAÇÃO

Este volume da revista *Linguagem em (Re)vista* reúne reflexões produzidas por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras sobre identidade, ensino e literatura, compondo-se de 15 artigos, com a participação, em alguns deles, de seus orientandos de diferentes níveis. Destacamos a contribuição, mais uma vez, marcante do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL (CNPq/CAPES/UNEB – *Campus X*).

No primeiro, intitulado “Antropofagias de teorias e métodos: leituras críticas de outras pesquisas sobre comunicação digital em contexto indígena”, Helânia Thomazine Porto e Silas Lacerda dos Santos examinam questões relativas às epistemologias, às teorias e aos métodos eleitos em pesquisas sobre comunicação e cultura digital. Para tanto, analisam de 58 produções científicas, sendo 28 artigos e 30 produções em nível de mestrado e doutorado.

Já Ivana Teixeira Figueiredo Gund, no artigo “Canibais contemporâneos em imagens textuais e fílmicas”, dedica-se a uma discussão sobre a presença e multiplicidade das figurações canibais em obras literárias e em produções cinematográficas contemporâneas. Empenha-se em mostrar os sentidos que adquire o ato de devoração nos textos e filmes selecionados para estudo.

Em “Da margem ao mundo: a forja intelectual de um mestre arte-educador baiano”, Francisco Antonio Nunes Neto faz uma homenagem a José Carlos Arandiba, mais popularmente conhecido como Zebrinha. O autor focaliza aspectos da trajetória de formação e atuação profissional de Arandiba, apresentando a sua origem sociocultural e como, através da dança e do teatro, o artista conquistou um espaço significativo no campo das artes no Brasil e no exterior.

No texto “Educafro-RJ: relações étnico-raciais e educação cidadã”, Antônio de Pádua Magalhães e Luciano dos Santos tecem reflexões sobre a Educafro e sua contribuição para a promoção de oportunidades de ascensão econômica, política, cultural e social de jovens negros da periferia e de brancos pobres. Destacam e avaliam as estratégias educacionais dessa organização educacional e os impactos que geram na vida dos estudantes.

Fabiana da Silva Gomes e Celso Kallarrari, em “Gramática: análise das atividades referentes às classes de palavras substantivo e adjetivo no manual didático do 2º ano do ensino médio”, direcionam seu interesse para o exame das atividades de ensino de gramática da língua portuguesa no contexto escolar. Nesse sentido, procedem a uma abordagem das atividades referentes às classes de palavras substantivo e adjetivo no manual didático do 2º ano do ensino médio das autoras Roberta Hernandez e Vima Lia Martin, do ano 2013.

Em “Introduções do gênero monografia: uma análise à luz do modelo CARS, de John Malcolm Swales”, Gilvan Santos Gonçalves volta sua atenção para a organização retórica do gênero introdução de monografia trabalhada no curso de geografia licenciatura, especificamente no período de 2011 a 2013, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Busca observar os passos retóricos e a organização dessas introduções, a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de gênero textual de linha anglo-americana.

O artigo “Na rotina da sala de aula, quem está com a palavra ou com o poder?”, de Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus, como informa a autora, é o resultado das análises de um estudo etnográfico exploratório efetuado em uma escola pública estadual na cidade de Guarulhos (SP), no final dos anos de 1990. Com o propósito de investigar como se dão as relações entre o discurso e o poder no interior da sala de aula, foram realizadas observações de aulas, produzidas anotações de campo e feitas descrições analíticas, junto aos alunos de três turmas de ensino fundamental II e sua professora de língua portuguesa.

Celso Kallarrari, em “O Cinto Sagrado de Nossa Senhora: fragmentos do Cinturão da Virgem Maria”, salienta dimensões históricas e culturais da presença do Cinto Sagrado da Virgem Maria em diversas Igrejas Siro-Ortodoxas. A relíquia, conservada e guardada por milênios pela Igreja Sirian Ortodoxa de Antioquia, foi, em meados do século passado, reencontrada no altar de Igreja de Homs, na Síria, mais conhecida como Igreja do Santo Cinto.

O artigo “O estilo da poesia caleidoscópica de Cesário Verde”, de Valci Vieira dos Santos, contempla o universo literário verdiano, sublinhando alguns aspectos determinantes de sua produção, quais sejam: a linguagem poética e os recursos estilísticos.

Marcio Luiz Moitinho Ribeiro, em “O uso do particípio presente, nos livros didáticos, na poesia de Ovídio e de Fedro e sua correspondên-

cia na língua portuguesa”, focaliza a estrutura do particípio presente latino e de sua correspondência na língua portuguesa. O estudo realiza uma abordagem de seu sentido sintático e semântico, como forma nominal latina e aponta quatro das possibilidades de tradução do particípio presente latino para o vernáculo, com alguns exemplos para corroborar as afirmações efetuadas.

O artigo “Os sobrenomes na onomástica e na genealogia”, de José Pereira da Silva, atém-se à abordagem de questões relativas aos sobrenomes e suas origens, como elementos importantes na pesquisa genealógica e antroponímica. Inicialmente, tece breves considerações acerca da genealogia, tais como as origens e as dificuldades para o seu estudo, bem como sua importância para a história social e política, para, a seguir, tratar especificamente de aspectos que dizem respeito aos sobrenomes ou apelidos.

Em “Relações étnico-raciais, linguagens e culturas: estudo das práticas socioeducativas do Umbandaum na construção de identidades étnico-culturais em Caravelas-BA (1988-2018)”, Itamar dos Anjos Silva e Francisco Antonio Nunes Neto registram narrativas de quatorze entrevistados, dentre antigos e atuais participantes do Umbandaum, apreendendo suas concepções acerca das práticas socioeducativas realizadas pelo grupo, as quais favorecem processos de construção de identidades. O estudo ressalta a história e força educativa do Umbandaum ao longo de seus 30 anos de existência, indicando o seu potencial criativo, cuja ação repercute no âmbito cultural, social e político da região.

Em “Três caminhos de Jubiabá: imagens do negro nas adaptações e releituras da obra amadiana”, Aline Santos de Brito Nascimento, Aline de Souza Colatino e Samanta Teixeira Oliveira refletem sobre a identidade afro-brasileira a partir da produção literária de Jorge Amado e suas adaptações. Especificamente, promovem uma discussão sobre a obra *Jubiabá* e sua adaptação para cinema (1986) e para os quadrinhos (2009).

Em “Um olhar filológico-linguístico em documentos eclesiais de arquivos digitais da região da Região do Vale do Mamanguape”, Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, José Danilo Andrade da Silva e Michely de Souza Lira realizam a leitura, edição semidiplomática justalinear e análise linguística de 23 fôlios de assentos de batismos de pessoas cativas e livres, todos exarados no período de 1731 a 1807. Esses documentos pertencem à Igreja de São Pedro e São Paulo da freguesia de Mamanguape. Os pesquisadores apresentam também um breve estudo

sobre a língua portuguesa no que diz respeito aos apontamentos gráficos; além disso, procedem a uma investigação sobre a história da região de Mamanguape e refletem sobre a importância do batismo para as de pessoas cativas e livres.

Para finalizar, em “Um olhar sobre o cordel”, Maria Isaura Rodrigues Pinto, Joana D’Arc de Matos Lima e Anne Kathlen Rebello Siqueira da Silva apresentam práticas de leitura literária realizadas no âmbito da parceria do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com a Escola Estadual Capitão Osvaldo Ornellas. A proposta parte do entendimento de que o estudo do cordel constitui uma etapa significativa na formação de leitores, pois requisita conhecimentos sobre um modo peculiar de realização do fenômeno literário. Para tanto, incentivam, durante a realização das atividades na escola, a apreciação do gênero cordel através de estratégias de leitura instigantes, que incluem o estudo dos seguintes aspectos: características sociocomunicativas do gênero, estrutura textual, estilo e elementos verbais e não verbais.

É nosso desejo que esta revista venha a efetivar seu propósito de compartilhar experiências de pesquisa acadêmica com público cada vez mais amplo.

A todos, os nossos agradecimentos.

Maria Isaura Rodrigues Pinto

**ANTROPOFAGIAS DE TEORIAS E MÉTODOS:
LEITURAS CRÍTICAS DE OUTRAS PESQUISAS SOBRE
COMUNICAÇÃO DIGITAL
EM CONTEXTO INDÍGENA**

Helânia Thomazine Porto (UNEB)

hthomazine@hotmail.com

Silas Lacerda dos Santos (UFSB)

silaslacerda17@hotmail.com

RESUMO

Neste texto tratamos de questões relativas às epistemologias, teorias e métodos eleitos em pesquisas sobre comunicação e cultura digital. Assim, realizamos análises de 58 produções científicas (sendo 28 artigos e 30 produções em nível de mestrado e doutorado). A metodologia de investigação adotada foi a *pesquisa da pesquisa*, a partir de produções dos últimos 15 anos em portais da Intercom e da Compós; e de produções dos últimos 10 anos de universidades nacionais e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. Partimos de algumas indagações, tais como: que epistemologias estão presentes no fazer investigativo das pesquisas analisadas? Há confluência de saberes disciplinares nas produções científicas analisadas? Como se configuram as pesquisas na área da comunicação em interface com a temática indígena, quanto às escolhas epistemológicas? A partir de uma abordagem quanti-qualitativa apresentamos aspectos teórico-metodológicos das 58 pesquisas. Como resultados, sinalizamos que a epistemologia deve ser construída por meio do entrelaçamento de lógicas diversas e por confluência de procedimentos investigativos e de modelos teóricos, assim, a adoção pesquisa da pesquisa possibilita reflexões acerca de teóricas e empíricas, conforme revelaram as pesquisas em comunicação e em educação analisadas.

Palavras-chave: Comunicação Indígena. Epistemologias.
Procedimentos Metodológicos. Pesquisa da Pesquisa.

ABSTRACT

In this text we deal with issues related to epistemologies, theories and methods chosen in research on communication and digital culture. Thus, we performed analyses of 58 scientific productions (28 articles and 30 productions at master's and doctoral level). The research methodology adopted was the Research of the research, from productions of the last 15 years in the portals of Intercom, of Compós; and production of the last 10 years of national universities and the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel of the Ministry of Education and Culture. We start from some questions, such as: What epistemologies are present in the investigative research done? Is there a confluence of disciplinary knowledge in the analyzed scientific productions? How are the researches in the aerial of Communication in line with the indigenous theme configured, regarding the epistemological choices? From a quantitative-qualitative approach we present theoretical-methodological aspects of the 58

searches. As results, we signal that epistemology must be constructed through the interweaving of diverse logics and by confluence of investigative procedures and theoretical models, so the adoption of multimethodological and transmethodological approaches may allow for more convergent theoretical and empirical configurations, according to research in Communication and Education analyzed.

Keywords: Communication Research. Epistemologies.
Methodological procedures. Search the search.

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos a *Pesquisa da pesquisa* como procedimento metodológico utilizado para a apreensão de pesquisas acerca de processos comunicacionais empreendidos por indígenas da Bahia. Este movimento de pesquisa foi por nós apreendido no contexto da *epistemologia transmetodológica*. Esta epistemologia é entendida como uma vertente teórica-metodológica orientadora de pesquisas no campo social, que nos instiga a pensar sobre os fundamentos do fazer investigativo, reconhecendo, de imediato, a necessidade da realização de interfaces da comunicação com outros campos do conhecimento, especificamente com a antropologia e seu método, a etnografia, a literatura, a linguística, a história, as artes e a semiótica, uma vez que toda relação do homem com a realidade é mediada através de construções simbólicas, de linguagens, da ciência, do mundo mítico-religioso, apresentadas para os sujeitos como as demais formas simbólicas, particulares e válidas.

Partindo do princípio de que a epistemologia pode ser entendida como uma proposta (teórico-metodológica) que serve ao cientista para criticar, (re)formular com racionalidade os processos obtidos experimentalmente, e para pensar novos direcionamentos; e também por entendermos os métodos como instâncias que possibilitam a construção de caminhos e conhecimentos sobre os objetos estudados, assim, questionamos: que epistemologias estão presentes no fazer investigativo das pesquisas analisadas? Há confluência de saberes disciplinares nas produções analisadas? Como se configuram as pesquisas na área de comunicação, quanto às escolhas epistemológicas/metodológicas?

No processo de construção investigativa, a pesquisa epistêmico-teórica foi compreendida como um movimento de reflexão densa e crítica sobre o universo das ciências, da conjugação múltipla de teorias e de procedimentos metodológicos, inserindo nas pesquisas em comunicação métodos de perspectivas multidisciplinar, interdisciplinar “de configurações multiperspectivadas” (BONIN, 2011) e da “*confluência profunda*,

cooperativa e produtora da estruturação de métodos mistos e múltiplos". (MALDONADO, 2015, p. 721)

2. *Perspectiva epistêmico-metodológica: antropofagias*

Na cosmovisão dos tupinambás, tornava-se preparado para o combate, dentre outros rituais, pela antropofagia, que era trazer para si a metafísica do guerreiro combatido. Não podemos deixar de pensar nesta como uma antropofagia, de um certo lugar temporal, em que se articulavam identidades e alteridades.

Ao deslocarmos o campo semântico da antropofagia para a deglutição de saberes de diferentes campos acadêmicos, podemos pensar na *utopia antropofágica* de Oswald de Andrade (1924) que buscava nesta ação a criação de uma estética literária brasileira. Assim, alimentando-nos de teorias das ciências sociais aplicadas e humanas, produzidas nas Américas e em outros continentes, e das relações intertextuais com os processos midiáticos dos pataxós da Bahia, buscamos identificar horizontes epistemológicos que nos possibilitassem demarcar algumas premissas que fundamentaram as reflexões dos usos e apropriações de redes sociais digitais pelos pataxós.

A crítica apresentada por Christopher Norris (2007) acerca do dualismo em que a produção do conhecimento científico tem sido construída, em que de um lado se tem o ceticismo epistemológico e, de outro, o relativismo ontológico, ofereceu-nos indicativos para pensarmos formas de superação da dicotomia entre o plano argumentativo e o experimental em pesquisas sociais.

Para entender os pataxós¹ da Bahia e os lugares de onde eles articulam interações e dinamizam suas redes sociais digitais², em ruptura ao

¹ Essa etnia é classificada por *pataxós meridionais*, desde o passado viviam entre os rios São Mateus (ES) e Santa Cruz Cabralia (BA), distinguindo-se dos *pataxós hã-hã-hãe*, que ocupavam a região entre os rios de Contas e Pardo, mais ao norte da Bahia. Esse povo é pertencente ao tronco linguístico macro-jê, registrado por pesquisadores estrangeiros desde o século XVI como pertencente ao grupo dos *aimorés* (dos bárbaros ou selvagens). Entretanto, conforme seus mitos, é um povo escolhido por *Txopay* para ocupar o território brasileiro.

² Esta pesquisa fundamentou a Tese de doutorado intitulada *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: pataxós em "territórios" de resistências e de utopias*, realizada por Helânia Thomazine Porto e orientada por Jiani Adriana Bonin.

dualismo científico adotamos teorias e métodos de abordagem *antropológica*, como a defendida por Eli de Gortari (1956) quando da (re)construção de conhecimento no campo da cultura e por Ernst Cassirer (1993) na obra *El Problema del Conocimiento*, acerca do estabelecimento da interdisciplinaridade para se pensar em uma apreciação mais integradora do ser humano que, na perspectiva deste autor, seria por uma dialética entre a filosofia e a ciência. As aproximações com as ciências para a elaboração de processos metodológicos de investigação foram se constituindo na inter-relação de movimentos da pesquisa empírica e da pesquisa teórica, com a *estruturação progressiva* do objeto de investigação. (JAPIASSU, 1991)

Nessa perspectiva, (re)dinamizamos e recriamos formas de angulação da pesquisa pelo processo de construção *histórico-racional* de Gaston Bachelard (2001) em vinculação com as ciências em evolução junto ao acolhimento de novas experiências e produções de conhecimentos científicos.

A adesão à *transmetodologia* possibilitou, entre outras conquistas, reflexões críticas de múltiplas teorias e de procedimentos metodológicos, inserindo nestas análises pesquisas acerca de métodos e de procedimentos investigativos, aquelas que ofereciam abordagens multiculturais, interdisciplinares, multiperspectivadas (WITTGENSTEIN, 1996; BONIN, 2011; MALDONADO, 2015; KUHN, 1987) e a problematização teórica vinculada às proposições empíricas (WITTGENSTEIN, 1996), com vistas à estruturação de epistemologias com potencialidade de subverter o modelo positivista hegemônico, que separa o sujeito da objetividade científica do mítico, da vida e das culturas. (MORIN, 1986)

No percorrer de nossa trajetória investigativa, os procedimentos metodológicos foram construídos, avaliados e redimensionados em concomitância aos diversos movimentos de pesquisas *teórica, de contextualização, empírica, metodológica e da pesquisa*, com constituições de procedimentos metodológicos específicos para cada movimento. (BONIN, 2011)

Assim, apoiados em multimetodologias que revelassem as experiências culturais e literárias dos indígenas, a confrontação de nossas crenças com a objetividade científica, as inconsistências das perguntas geradoras, as dialéticas entre a cosmovisão dos pataxós com os sentidos de ordem conceitual, realizamos diferentes investidas exploratórias, consi-

derando as premissas da *transmetodologia* apresentada por Alberto Efendy Maldonado (2013).

Na primeira e na segunda premissas, o pesquisador defende a adoção de uma *ecologia científica*, no sentido do respeito e consideração às experiências humanas dos últimos milênios, situando o ser humano, a espécie, a vida, as outras espécies e o próprio mundo como dimensões centrais dos processos de investigação envolvendo, neste processo, o reconhecimento de que o mundo precisa ser transformado, porém, de modo distinto ao que vem sendo feito, por meio de uma razão *multilética*, isto é *uma abordagem aberta*, capaz de articular as revoluções culturais e técnico-científicas às pesquisas comunicacionais (MALDONADO, 2013, p. 41). Nessa perspectiva, consideramos que a transmetodologia é uma epistemologia transgressora às vertentes estruturalistas promovendo, assim, uma leitura crítica dos processos comunicacionais dos pataxós, em que o respeito e consideração às suas experiências do tempo presente sejam os elementos centrais do fazer investigativo.

Na terceira premissa, o autor defende uma visão epistêmica abrangente, em que a investigação seja tomada como *práxis* central do aprendizado humano, reconhecendo que a pesquisa científica se alimenta do campo das ciências sociais e humanas e da comunicação em particular, assim como dos conhecimentos dos diferentes grupos étnicos.

Deste modo, apreender a investigação no campo da linguagem como *práxis* central do aprendizado humano, implica em reconhecermos que a pesquisa científica se alimenta de outras ciências (sociais e humanas), particularmente de saberes e fazeres de diferentes grupos étnicos, e do reconhecimento de que os sujeitos pesquisadores também são formados “no cultivo dos desafios, do rigor, da aventura, da arte, da disciplina teórico/metodológica, da crítica e da invenção de processos transformadores do mundo e da vida e pela consideração do caráter complexo e multidimensional da construção da pesquisa”. (MALDONADO, 2013, p. 45)

A quarta premissa explicita a confluência científica como uma postura construtiva *transdisciplinar*, demandando ao cientista pesquisar os vários paradigmas, correntes, perspectivas e experiências. Entretanto, como argumenta o autor, “o transdisciplinar tem como uma de suas condições epistêmicas a realização do disciplinar, em nosso caso, no campo da comunicação, pois é necessário estabelecer com esse campo do saber

relações teóricas, intercâmbios, convergências, atravessamentos e reformulações teórico/metodológicas”. (MALDONADO, 2008, p. 37)

Na quinta premissa, Alberto Efendy Maldonado defende a combinação, a alimentação, a dialogia e o aproveitamento dos bens culturais gerados pela humanidade nos últimos milênios para que os bons sentidos científicos fluam, o que significa “refletir, avaliar, reformular, desconstruir, argumentar criticamente, desenhar estratégias para a resolução de problemáticas fortes, tanto na dimensão conceitual quanto na sua relevância sociocultural, um dos desafios da conjuntura contemporânea”. (MALDONADO, 2003, p. 211)

A sexta premissa aponta que necessitamos problematizar sobre a metodológica da investigação, pois cada problema exige configuração metodológica diversificada, pela confluência lógica e conceitual de vários métodos.

Para o pesquisador comprometido com a humanidade, a vida, as culturas, as transformações sociais e o bem-estar do mundo, é imprescindível um pensamento epistemológico crítico. Conforme a oitava premissa, devemos considerar o caráter complexo e multidimensional da construção do objeto empírico, desenvolvendo um pensamento epistemológico crítico, em ruptura com a dicotomia entre teoria e prática, entre pensamento e ação e entre saberes e fazeres. (MALDONADO, 2008, 2006; BACHELARD, 2001, LARROSA, 2002)

A nona premissa retoma a questão da construção do objeto empírico, que este não está dado, portanto, é resultante da inter-relação de teorias e concepções metodológicas. A sua elaboração exige do pesquisador uma perspectiva heurística, o que envolve o compromisso de se colocar “longe das correntes especulativas, abstratas e formais, propondo uma *multilética* que combina *práxis* teórica e empírica no processo heurístico das descobertas, fabricações e formulações de conhecimento”. (MALDONADO, 2008, p. 40)

O comprometimento com a própria formação do pesquisador envolve se situar nos processos transcendentais das mudanças civilizadoras (MALDONADO 2013, p. 41). Assim, na décima premissa, o sujeito-pesquisador não deve realizar uma pesquisa somente para a academia, mas para a vida, para a transformação social e para a auto formação com os novos processos culturais, em uma *práxis* em que esteja inter-relacionada “a densidade e a riqueza do concreto em movimento”

(MALDONADO, 2013, p. 40) com as novas formas de explorar, experimentar e realizar pesquisas.

Nesse sentido, em perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar, as teorias e os métodos que intercambiaram sentidos e coerência interna com os processos comunicacionais dos pataxós, com vistas a uma unidade heurística, revelaram-se expressivos os procedimentos investigativos da *pesquisa teórica, do contexto sócio-histórico, da pesquisa empírica, da pesquisa de procedimentos metodológicos e da pesquisa da pesquisa*, em diferentes aspectos da trajetória investigativa.

Sobre a população indígena na Bahia, há estimadamente 14 povos (atikum, kiriri, tuxá, kantaruré, xukuru-kariri, pankararé, kaimbé, pankararu, pataxó, pataxó hã-hã-hãe, tupinambá, truká, tumbalalá e kamakã), totalizando uma população de 35.476 pessoas. No sul e extremo sul baiano vivem aproximadamente 14 mil pataxós, instalados em 42 aldeamentos, distribuídos em seis terras indígenas no entorno dos municípios de Santa Cruz Cabralia, Porto Seguro, Itamaraju e Prado.

3. *Diálogos transfronteiriços nas trajetórias de outras pesquisas*

Na leitura crítica das trajetórias de outros pesquisadores das áreas da comunicação, antropologia, culturas e identidades, realizamos levantamento de pesquisas científicas sobre os usos e apropriações de mídias por povos indígenas, atentando-nos para os percursos e para as pistas deixadas pelos pesquisadores pois, “a própria essência da reflexão é compreender o que não se tinha compreendido. Por uma dialética histórica apresentada pela retificação de um erro, pela extensão de um sistema, pelo complemento de um pensamento”. (BACHELARD, 2001, p. 125)

Nesse sentido, neste movimento investigativo, foi possível refletirmos sobre as teorias e metodologias nelas presentes, como “uma prática relevante para tomar contato com as produções já realizadas, a fim de que novas investigações sejam contempladas ao se considerar os processos de desenvolvimento e de aquisições, busquem avançar com e a partir deles”. (BONIN, 2008, p. 123)

O levantamento de pesquisas foi realizado em portais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), da Associação Nacional de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), especificamente as publicações dos últimos quinze anos, e em portais de universidades nacionais e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesso-

al de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Foi realizado levantamento de dissertações e de teses dos últimos dez anos em universidades do Nordeste, Sul, Norte, Centro-Oeste e Sudeste. O mapeamento e a análise de problematizações teóricas e metodológicas permitiram a construção de conhecimentos que subsidiaram a reformulação de nossa pesquisa em diferentes planos.

As buscas realizadas nos portais da Intercom resultaram na seleção de vinte três artigos em que a questão indígena era um dos focos de investigação. Nessas, 78% das pesquisas tiveram como contexto socio-cultural alguma comunidade indígena. Entretanto, em apenas 43% do total de trabalhos a etnia envolvida estava discriminada, sendo os povos kayapó, kariri-xokó, terena, guarani mby'á, wajãpi, tikuna, kaingang, ayoreo (do chaco paraguaio), guarani e suruí-aikewára os pesquisados. Apesar da ausência de pesquisas com o povo pataxó selecionamos, para maior aprofundamento de análises, aquelas que abordavam a midiaticização em conexão com identidade e/ou cultura e cidadania.

Nas vinte e três pesquisas localizadas, verificamos que Martín-Barbero, García Canclini, Michel de Certeau, Muniz Sodré, Lúcia Santarella, Levy e Manuel Castells foram os autores mais citados na problematização da comunicação e de suas interfaces com a identidade étnica. Percebemos dialéticas com esses teóricos nas pesquisas de Carmem Rejane Antunes Pereira (2009; 2013) e Elton Domingues Rivas (2010; 2011). Essas investigações traçam reflexões acerca das configurações das identidades culturais indígenas, de práticas sociais, como a diluição de fronteiras culturais a partir de processos culturais e comunicacionais em comunidades indígenas.

Ainda no conjunto total de artigos analisados, verificamos se, nas palavras-chave, eram mencionadas as etnias envolvidas nas investigações. Em 57% das pesquisas, a preferência foi por termos mais gerais (como indígenas, índios, comunidades indígenas), não discriminando a etnia. Ao levarmos em consideração que artigos apresentados em congressos internacionais possibilitariam a visibilidade de povos indígenas, refletimos que a não exposição de etnias diminui a possibilidade de conhecimento de povos indígenas. Portanto, a especificação das etnias dos sujeitos comunicantes facilitaria a identificação de etnias em pesquisas da área de comunicação, quando se adota por critério de busca consultas por palavras-chave.

Ao realizarmos filtragens por interseção entre as palavras-chave de cada campo, conforme a Tabela 1, foi possível a seleção de cinco pesquisas para estudo aprofundado, atentando-se para a construção identitária e da cidadania comunicacional. Assim, os artigos analisados foram: dois de autoria de Carmem Rejane Antunes Pereira (2009 e 2013), dois de Elton Domingues Rivas (2010 e 2011) e um de Karen dos Santos Correia (2012).

Carmem Rejane Antunes Pereira (2009 e 2013), em suas reflexões acerca das relações entre memória e configurações da identidade cultural em processos comunicacionais do povo kaingang, considera a expansão das mídias como um fenômeno planetário que vem ampliando os lugares de memória e afetando as identidades culturais em diversos contextos históricos. As análises de Elton Domingues Rivas (2010; 2011), a partir de processo culturais e comunicacionais de indígenas guarani e terena, da Reserva Indígena de Dourados (MS), e ayoreo, do Chaco paraguaio, também apontam a interferência das apropriações de dispositivos tecnológicos de mediação em práticas sociais tradicionalmente hierarquizadas. A inserção das mídias em comunidades indígenas também se faz presente na pesquisa de Karen dos Santos Correia (2012). Em suas análises, a influência de tecnologias na cultura oral promove diluição de fronteiras culturais, ocorrendo inter-relações entre o tradicional e o “novo”.

Nestas pesquisas, em linhas gerais, a cidadania comunicacional é entendida como o reconhecimento e o exercício dos direitos à informação e à comunicação, em articulação aos demais direitos. Mesmo que o termo “comunicacional” (ou comunicativa) não seja empregado em todos os artigos, os pesquisadores assumem que não se pode ser cidadão desvinculado do âmbito comunicacional.

Ao analisarmos as metodologias adotadas pelos referidos autores percebemos que, de forma mais explícita, tem-se a interdisciplinaridade. A questão comunicacional é apreendida em diálogo com mais de uma teoria, às vezes, em suas análises há transposição de aspectos teórico-metodológicos de outras ciências.

Em ruptura a essa perspectiva, apresentando uma abordagem mais convergente, tem-se as pesquisas de Carmem Rejane Antunes Pereira (2009; 2013) em que a *transdisciplinaridade* é apresentada como procedimento metodológico, possibilitando uma percepção mais ampla dos diversos saberes existentes nas questões comunicacionais no contexto indígena kaingang. Assim, as reflexões da configuração da identidade cultu-

ral nos processos comunicacionais kaingang foi realizada a partir de sua consideração como sujeitos comunicantes, isto é, agentes ativos nos diversos processos comunicacionais, compreendidos a partir de questões sociais, históricas, culturais, territoriais (locais e globais). Associada a isso, tem-se a multidisciplinaridade, ao se perceber a aderência da pesquisadora a conhecimentos produzidos nos campos da antropologia, sociologia, história, política, semiótica e economia.

Ainda no portal da Intercom observamos que, durante estes quinze anos, houve uma regularidade de pesquisas em comunicação com interface com culturas indígenas, com exceção dos anos de 2005 e de 2014. Em comparação com os demais anos, os anos de 2000 e 2001 foram mais produtivos (com 6 pesquisas). A produtividade nos anos 2000 e 2001 pode ser explicada pela problemática do V Centenário de ocupação portuguesa no território brasileiro, amplamente noticiada pela imprensa, contribuindo em investimentos em pesquisas acerca da representação simbólica dos indígenas em mídias impressas e televisivas.

Quanto às produções acadêmicas apresentadas nos congressos nacionais organizados pela Compós, desde o ano de 2000, utilizando as mesmas palavras-chave como critério, identificamos dois artigos dos pesquisadores Fábio Fonseca de Castro e Everaldo de Souza Cordeiro (2014) e de Bruno Guimarães Martins (2014). A primeira pesquisa aborda a construção da concepção do que seja comunicação por meio de processos midiáticos em uma comunidade ribeirinha, e a segunda descreve diferentes formas de apropriação que configuram práticas de escrita e leitura no contexto brasileiro levando-se em consideração que estas práticas foram restritas até a chegada e consolidação da imprensa em meados do século XIX. Nesses dois trabalhos, os processos comunicacionais não são problematizados a partir de identidade cultural e de cidadania comunicacional.

Em um segundo movimento, realizamos levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, especificamente em relação aos trabalhos produzidos nos últimos dez anos, utilizando como orientação de busca, consulta aos conjuntos de palavras-chave já apresentados. Como resultados, obtivemos 862 (oitocentas e sessenta e duas) pesquisas, entre dissertações e teses, um número significativo ao pensarmos que estas se vinculam aos estudos culturais. Na tabela 1 podem ser conferidos estes resultados, organizados a partir de filtragens e intersecções de temáticas.

UNIVERSIDADES	PRODUÇÕES COM O CONJUNTO DE PALAVRAS-CHAVE (Quantitativo de teses e dissertações = 2008-2014)				TOTAL POR IES
	Midiatização/ Identidade Indígena/ Cultural/ Cidadania	Midiatização/ Identidade Indígena/ Cultural/ Cidadania/ Povo Pataxó	Identidade étnico- cultural/ Cidadania/ Povo Pataxó	História/ Culturas/ Indígenas da Bahia	
UFPA/PA	2	-	-	-	2
UNISINOS/RS	4	-	-	-	4
USP/SP	1	-	-	-	1
UAM/AM	1	-	-	-	1
UnB/DF	1	1	2	1	5
UFMS/MS	1	-	-	-	1
PUC/SP	1	-	-	-	1
UFF/RJ	2	-	1	-	2
UNEB/BA	-	-	1	-	1
UNIMARCO/SP	-	-	1	-	1
UFMG/MG	-	-	1	-	1
PUC - RJ	-	-	1	-	1
UFBA/BA	-	-	3	4	7
UNICAMP/SP	-	-	-	1	1
Total por temáticas	13	1	10	6	30

Tabela 1 – Produções Científicas Localizadas no Portal da Capes
Fonte: Levantamento realizado em portais da Capes/CNPQ (2015).

Percebe-se que o número de pesquisas em comunicação em interface com a questão étnico-cultural e cidadania apresentou um resultado de treze produções, sendo que 30% se concentram na Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-RS), sendo registradas as pesquisas de Maria Luiza Santos Soares (2012), Diva da Conceição Gonçalves (2014), Otávio José Klein (2008) e Carmem Rejane Antunes Pereira (2010).

Sobre pesquisas que contemplam problemáticas comunicacionais/midiáticas voltadas à pesquisa com indígenas baianos, foi identificada só a produção científica de Elena Nava Morales (2007), defendida na Universidade de Brasília (UnB-DF). Não podemos negar que há estudos relevantes sobre os povos pataxós, mas em sua maioria o enfoque está voltado a questões da “territorialidade”, “cultura” e “identidade”, tratados em cursos de história, antropologia e de estudos étnicos e africanos da Universidade Federal da Bahia (UFBA-BA).

No conjunto de produções científicas que versam sobre midiatisações (colunas 1 e 2 da Tabela 2), buscamos identificar os teóricos mais citados nas problematizações. As quatorze pesquisas³ analisadas, envol-

³ As quatorzes pesquisas selecionadas de autoria de Rosane Maria Albino Steinbrenner (2011), Éilda Fabiani Morais de Cristo (2012), Maria Luiza Santos Soares (2012), Diva da Conceição Gonçalves (2014), Otávio José Klein (2008), Carmem Rejane Antunes Pereira (2010), Nicodème Costia de Renesse (2012), Hellen Maria Alonso Monarcha (2012), Juliana Marques de Matos

vido as instituições de ensino superior Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Vale do Rios dos Sinos (Unisinos), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Amazonas (UAM), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal Fluminense (UFF), apontaram como teórico mais utilizado Martín-Barbero, com 57% de ocorrências, isto é, oito dos quatorze trabalhos fundamentaram suas análises no referido autor, sendo a obra *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (2006) a referenciada nesses trabalhos. Os segundos colocados foram Manuel Castells e Armand Mattelart, com 35% (5 em cada pesquisa no conjunto das quatorze analisaram questões no âmbito comunicacional a partir desses teóricos).

Quanto às questões identitárias e culturais, os autores mais referenciados foram García Canclini, em 64% dos trabalhos, isto é, nove dentre as quatorze pesquisas partem da concepção do hibridismo cultural, e Stuart Hall, com 30%, entendendo que sujeitos são constituídos de diversas facetas identitárias, especificamente na pós-modernidade, em que a descentralização da identidade tem sido provocada pela mistura de sistemas culturais. É importante ressaltar que os autores que fundamentam as pesquisas em García Canclini também dialogam com Stuart Hall.

A dialética com as teorias de Martín-Barbero, Manuel Castells, García Canclini e Stuart Hall é percebida nas análises das identidades culturais dos sujeitos nos processos midiáticos, ao entendê-los como sujeitos em movimento, especificamente na recepção de produtos midiáticos, não só na posição de intérpretes, pois nesses processos subsistem e coexistem matrizes em conflito, o que pode ocasionar resistências ou identificações. Mesmo sem a adoção do termo *sujeitos comunicantes* nas análises, as problematizações sinalizam rupturas com a compreensão sujeito-receptor. A acolhida de teorias e de conceitos de outras áreas pelos pesquisadores reforça a defesa do caráter transdisciplinar presente nas pesquisas do campo da comunicação, esta como um fenômeno que apresenta dimensões sócio-histórico-culturais.

Nas pesquisas envolvendo culturas indígenas e identidades culturais realizadas nos cursos de antropologia e história, percebemos preponderância de problematizações teóricas na perspectiva disciplinar, adotando

Amorim (2011), Elton Domingues Rivas (2012), Eliete da Silva Pereira (2007), Elena Nava Morales (2007), Maria do Socorro Pereira Leal (2011) e Lucineide Magalhães de Matos (2013).

do-se como método pesquisa documental e teórica nas ciências em que os projetos estão inseridos.

Enquanto as pesquisas no campo da antropologia social têm valorizado a participação do pesquisador na vivência cotidiana no horizonte do outro como condição e fonte da legitimação da autoridade do seu saber, essa autoridade teórica, no campo dos estudos étnicos e africanos, tem se imposto no diálogo entre pesquisadores e “informantes”. Assim, nas pesquisas do programa de mestrado em estudos étnicos e africanos da UFBA, a abordagem qualitativa tem sido privilegiada, esta como um plano mais aberto e flexível, propiciando o registro de histórias de vida de indígenas aldeados, discursos de lideranças políticas, de artesãos e de comerciantes indígenas em articulações e confluências com as dimensões teóricas.

Em um terceiro momento, realizamos levantamento de produções dos últimos dez anos nos bancos de teses e dissertações de três universidades. Dentre a diversidade de instituições, elegemos uma baiana, a Universidade Federal da Bahia – UFBA e duas do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

No portal da UFBA, as buscas foram feitas nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado): história, história social, comunicação e cultura contemporânea, cultura e sociedade, estudos étnicos e africanos, antropologia e educação. Nessa investigação, identificamos duas dezenas de trabalhos, vinculados aos cursos de antropologia, educação, história e estudos étnicos e africanos. Desses, selecionamos sete pesquisas⁴, por versarem sobre “territorialização”, “arte indígena”, “língua indígena” e “etnicidade”, a partir do contexto de indígenas da Bahia. Apesar de não abordarem questões comunicacionais no contexto pataxó, consideramos relevantes as categorias neles analisadas. Pelo caráter multidisciplinar de nossa pesquisa, realizamos análises das sete pesquisas.

Assim, na constituição de questões histórico-sociais dos indígenas da Bahia apresentadas no movimento *Pesquisa do contexto*, trouxemos reflexões e interpretações das pesquisas de David Barbuda Guimarães de

⁴ As pesquisas de Francisco Eduardo Torres de Cancela (2012), David Barbuda Guimarães de Meneses Ferreira (2011), Santos (2012), Anari Braz Bonfim (2012), Souza (2012), Neves (2012) e Rego (2012), conforme mencionamos, caminham por propostas metodológicas interdisciplinares, inserindo seus objetos de pesquisas em suas áreas de conhecimentos e em correlatas.

Meneses Ferreira (2011), Francisco Eduardo Torres de Cancela (2012) e de Fabricio Lyrio Santos (2012), e sobre o cultural, especificamente sobre os signos de contrastes na cosmovisão dos pataxós, as pesquisas de Anari Braz Bonfim (2012) e de Arissana Braz Bonfim de Souza (2012).

Posteriormente, o levantamento de pesquisas foi realizado em três portais de pós-graduação (mestrado e doutorado) da UFRGS, nos cursos de história, educação e comunicação e informação e antropologia. As pesquisas acerca de povos indígenas estavam concentradas nos cursos de antropologia e educação. Entretanto, no curso de comunicação e informação, não identificamos pesquisas no contexto étnico-cultural indígena. Apesar dessa ponderação, essa academia tem estabelecido diálogos com povos ameríndios, com seus saberes e processos educacionais, notadamente no programa de mestrado e doutorado em educação. Considerando a perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar nas apreciações das questões educacionais, culturais e étnicas, selecionamos três pesquisas: a tese *Educação, um caminho que se faz com o coração: entre xales, mulheres, xamãs, cachimbos, plantas, palavras, cantos e conselhos*, de Neidi Regina Friedrich (2012); a dissertação *O kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina kaingang*, de Luciana Hahn Brum (2011); e a tese *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* de Iara Tatiana Bonin (2007).

Nessas produções científicas, aprendemos sobre práticas educativas e culturais em diferentes espaços geográficos e com grupos distintos. Neidi Regina Friedrich (2012) analisa práticas culturais de indígenas em uma aldeia guarani e, ao adotar a interdisciplinaridade com diferentes campos do conhecimento, como da saúde, sociologia, antropologia e educação registra, de forma sensível, saberes, intuições e espiritualidades dessas mulheres. A pluralidade de metodologias também contribuiu para a identificação do *sagrado feminino* como categoria de identidade étnico-cultural e de gênero, tensionado pelas relações de poder.

Na pesquisa de Luciana Hahn Brum (2011) tem-se os saberes construídos acerca do ser feminino no contexto das crianças kaingang a partir dos discursos midiáticos hegemônicos em que ser feminino é ser “sexual”. Embora o foco dessa discussão fosse a influência de diferentes mídias na construção cultural “do ser feminino”, em ruptura a perspectiva determinista, a autora confronta esta questão-problema por uma lógica interdisciplinar. Assim, parte dos conhecimentos da psicologia, sociologia, antropologia e de humanas, sem desprezar os “olhares” e os “fazer” de meninas da etnia kaingang do Rio Grande do Sul. Analisa que a

configuração da identidade cultural da menina kaingang diante dos espaços de sentidos produzidos pelas mídias tem como possibilidades assimilações de condutas defendidas pelos discursos hegemônicos. Entretanto, no território do brincar há rupturas e resistências ao modelo midiático.

Na pesquisa sobre a construção da imagem dos indígenas a partir das propostas pedagógicas e dos materiais didáticos apresentados pelas instituições de educação, de Iara Tatiana Bonin (2007), ressaltamos a organização de diversas proposições investigativas, na perspectiva das pesquisas participantes. Dentre as ações intervencionistas da pesquisa exploratória, destacamos as oficinas com discentes de escolas públicas de Porto Alegre, revelando-se como um procedimento metodológico importante para a apreensão dos sentidos atribuídos à questão étnica e cultural indígena pelos discentes de escola pública. Assim, o *corpus* de análise foi constituído de narrativas apresentadas em textos argumentativos e/ou imagéticos, o que permitiu que as identidades étnico-culturais fossem apreendidas como construções históricas, sociais, políticas e culturais. As análises das produções e circulação de discursos acerca dos indígenas em livros didáticos no contexto escola por Iara Tatiana Bonin (2007), a partir de uma abordagem interdisciplinar, apontam que a descaracterização da diversidade étnica de diversos povos indígenas nos materiais didáticos tem contribuído para a construção de um conceito cristalizado acerca das culturas e das identidades.

Nas pesquisas escolhidas da UFRGS para análise, as “vozes” de mulheres (pesquisadoras e dos sujeitos envolvidos) se cruzam na construção de saberes acerca do étnico-cultural no campo da saúde, do comportamento infantil e da educação escolar. Embora não tenhamos colocado como categoria a presença da subjetividade do/da pesquisador/a e das marcas de autoria, ou seja, do intelectual orgânico, do qual o filósofo Gramsci fala, foi possível observar, sem a adoção de sistematizações, que nessas pesquisas as autoras partem de suas ações como “ativistas” ou como trabalhadoras em órgãos indigenistas, contrastando com o “viés conservador” de outros trabalhos analisados.

Nos portais dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de ciências da comunicação, educação, história e ciências sociais da Unisinos, identificamos 25 pesquisas que tratavam da questão indígena. O maior índice de produções está nos cursos de história e educação. Entretanto, não serão tratados aqui pela preferência em pesquisas realizadas no curso ciências da comunicação, campo ao qual nossa pesquisa se encontra inserida.

No campo das ciências da comunicação, foram identificadas quatro produções científicas: a tese de Carmem Rejane Antunes Pereira (2010) e as dissertações de Diva da Conceição Gonçalves (2014), de Maria Luiza Santos Soares (2012) e Otavio José Klein (2008). As primeiras pesquisas revelaram a relação de sujeitos *complexos e multiculturais* que têm buscado reivindicar seus direitos por meio de práticas diversificadas de comunicação, como exemplo, os kaingangs, pela configuração de sentidos da identidade cultural, da memória e de mídia em perspectiva histórica (PEREIRA, 2010), e de camponeses pelos usos e apropriações de dispositivos midiáticos em comunidades da Reserva Extrativista Chico Mendes, Acre. (GONÇALVES, 2014)

Já as duas últimas pesquisas apresentaram as contradições na construção da cidadania comunicacional no contexto indígena, uma vez que esta cidadania só poderá ser efetivada se os cidadãos tiverem voz e representatividade pública, como uma forma contra hegemônica às construções depreciativas que os meios de comunicação vêm apresentando sobre os indígenas da região Sul. É o que nos revelou Maria Luiza Santos Soares (2012) em suas análises de narrativas da retomada da Terra Indígena de Nonoais pelo jornal *Zero Hora*, no período de 1990 a 1992, em que 79% do material divulgado revelara a construção de um sentido depreciativo para o povo kaingang. Otavio José Klein (2008) também identifica esse fenômeno sobre os indígenas kaingangs no Rio Grande do Sul nas reportagens da Rede Brasil Sul de Televisão.

Nas quatro pesquisas, a questão do protagonismo dos sujeitos foi pontuada como de importância para o fomento da comunicação cidadã, esta construída em usos e apropriações de sistemas midiáticos, de forma comunitária, solidária e de participação democrática.

As análises das 58 pesquisas, a partir de uma abordagem quantitativa, apontaram para a necessidade de ampliação de discussões acerca de processos midiáticos em contexto indígena, como a adoção da transmetodologia, com procedimentos teórico-metodológicos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, em que os sujeitos e seus contextos sejam apreciados como elementos constitutivos da objetividade científica, conforme revelaram as pesquisas analisadas em ciências da comunicação e em educação.

Esse movimento investigativo, a *pesquisa da pesquisa*, em nosso caso foi compreendido como um processo de reflexão histórico-crítica de produções científicas a partir de uma questão central: povos indígenas em

processos sociocomunicacionais. Conforme os dados quantitativos de produções, podemos inferir que ainda há um abismo frente à complexidade das 310 nações indígenas brasileiras suscitando, assim a necessidade de sensibilidade científica quanto as inter-relações indígenas em diferentes processos sociocomunicativos, além de uma circulação mais ampla de pesquisas em que se percebe a presença de práticas teórico-metodológicas interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.

4. Considerações finais

A leitura crítica das pesquisas possibilitou observarmos que a maior parte dos trabalhos que encontramos disponíveis sobre os pataxós trata da etno-história e da cultura, sem o trânsito pela questão comunicacional. O que nos pareceu relevante a pesquisa empreendida acerca da cultura comunicacional dos pataxós da Bahia. Portanto, a inserção de pesquisa acerca de povos indígenas da Bahia no campo da comunicação tem colaborado para a ampliação dessas discussões na área, ao se considerar a baixa incidência de pesquisa acerca de configurações de processos dígito-comunicacionais em territórios indígenas, especificamente pataxós, conforme apontou o movimento *Pesquisa da pesquisa* e, também, pela necessidade de pensarmos epistemologias no âmbito da comunicação e demais ciências sociais, quando se propõe pesquisar práxis culturais inter/multidisciplinares e transdisciplinares no contexto indígena em vinculação com teorias críticas das ciências sociais aplicadas.

Não podemos deixar de considerar que as produções científicas que se estruturam por meio do entrelaçamento de lógicas diversas e por confluência de procedimentos investigativos e de modelos teóricos mostram-se mais produtivas para o entendimento dos processos sociocomunicacionais, identitários e cidadãos no contexto indígena, assim, a adoção de abordagens multimetodológica e transmetodológica pode possibilitar configurações teóricas e empíricas mais convergentes, conforme revelaram as pesquisas em comunicação e em Educação analisadas. Nessa perspectiva, o fazer científico pensado como uma *artesanaria*, na qual a construção do conhecimento se dá de maneira dinâmica e flexível, e não pela aplicação de procedimentos rígidos, burocráticos e doutrinários (MILLS, 1975). Assumimos, então, que o método deve ser construído a partir de uma pluralidade de contextos, por meio do entrelaçamento de lógicas diversas (formais, intuitivas, paraconsistentes, abduativas, experimentais e inventivas) e por confluência de procedimentos investigativos

e de modelos teóricos, conforme proposições da epistemologia transmetodológica.

Pela complexidade dos processos comunicacionais/digitais indígenas, acentuamos ainda a necessidade da religação de saberes científicos com os saberes tradicionais, estes últimos por muito tempo negligenciados em pesquisas fechadas em preceitos simplificadores e em lógicas cerceadoras que produzem noções assimétricas e fragmentárias em diversos domínios das ciências. Portanto, em proposição multicultural, as análises da cultura midiática pataxó foram enriquecidas com coerências estabelecidas com os discursos dos sujeitos comunicantes coletados em entrevistas realizadas em momentos de pesquisas empíricas-exploratórias e nos processos comunicacionais em redes sociais digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Juliana Marques de Matos. *O indígena guarani de Dourados (MS): mídia, representação e discurso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Trêz Lagoas.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. 3. ed. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

BONFIM, Anari Braz. *Patxohã, "Língua de Guerreiro": um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. *A identidade étnica como mediação na recepção de telenovela*. Intercom 2003. Belo Horizonte: XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2 a 6 set 2003. Disponível em:

<<http://www.processocom.org/wp-content/uploads/2015/08/BONIN-Ciberlegenda-2002.pdf>>. Acesso em: 16 dez 2015.

BRUM, Luciana Hahn. *O kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina kaingang*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres de. *De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808)* 2012. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CASSIRER, Ernst. *El problema del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

CASTRO, Fábio Fonseca de; CORDEIRO, Everaldo de Souza. As pesquisas: *SURUACÁ: experiência social de comunicação numa comunidade amazônica*. Compós 2014. Pará: UFPA. 27 a 30 mai. 2014. Disponível em:

<http://compos.org.br/encontro2014/anais/docs/gt03_comunicacao_e_cultura/suruaca_expe-nciasocialcomunicaca_onumacomunidadeamazonica_2150.pdf>.

Acesso em: set. 2015.

CORREIA, Karen dos Santos. *Interferência Tecnológica na Cultura Oral da Comunidade Indígena Suruí-Aikewára*. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORTE, 11., 2011, Palmas, TO. *Anais* [...]. São Paulo: Intercom, 2012. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2012/resumos/R29-0259-1.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

CRISTO, Élide Fabiani Moraes de. *Oralidade em uma comunidade amazônica: comunicação, cultura e contemporaneidade*. 2012. Dissertação (mestrado em ciências da comunicação) – Universidade Federal do Pará, Belém.

FERREIRA, David Barbuda Guimarães de Meneses. *Entre contatos, trocas e embates: índios, missionários e outros atores sociais no sul da Bahia (Século XIX)*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em:

<https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/4_entre_contatos_trocas_e_embates_indios_missionarios_e_outros_atores_sociais_no_sul_da_bahia_seculo_xix.pdf>.

FRIEDRICH, Neidi Regina. *Educação, um caminho que se faz com o coração: entre xales, mulheres, xamãs, cachimbos, plantas, palavras, cantos e conselhos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/neab/index.php/2016/10/06/educacao-um-caminho-que-se-faz-com-o-coracao-entre-xales-mulheres-xamas-cachimbos-plantas-palavras-cantos-e-conselhos/>.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GUARDIOLA, Carolina Llanes. *Autoridades, lideranças e administração de conflitos na Aldeia Indígena Pataxó de Barra Velha, Bahia*. 2011. Dissertação (mestrado em antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

GONÇALVES, Diva da Conceição. *Midiatização e contexto rural: análise dos usos e apropriações de dispositivos midiáticos em comunidades da Reserva Extrativista Chico Mendes, Acre*. 2014. Dissertação (mestrado em ciências da comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

GORTARI, Eli de. *Introducción a la lógica dialéctica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

KLEIN, Otavio José. *A Midiatização do Telejornalismo em rede: as reportagens da Rede Brasil Sul de Televisão sobre os indígenas caingangues no Rio Grande do Sul*. 2008. Dissertação (mestrado em ciências da comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

KUHN, Thomas Samuel. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LACERDA, Juciano de Sousa. *Ambiências comunicacionais e midiatização digital*. Relatório de Qualificação (doutorado em ciências da comunicação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

LEAL, Maria do Socorro Pereira. *Índios & brasileiros: a posse da terra brasilis nos discursos jornalísticos online, político e indígena*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

MALDONADO, Alberto Efendy. Transmetodologia, cidadania comunicativa e transformação tecnocultural. *Revista Intexto*. n. 34. Set/dez 2015. Porto Alegre: UFRGS/PPGCOM, 2015.

_____. *Práxis teórico/metodológicos na pesquisa em comunicação: fundamentos, trilhas e saberes*. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. (Org.). *Metodologias da pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. Perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSARIO, Nísia Martins do. (Orgs.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa*. Salamanca: Comunicación Social, 2013.

MARTINS, Bruno Guimarães. *Compreender lições da escrita: indícios da presença na produção e recepção do impresso no Brasil*. Compós, 2014. Pará: UFPA. 27 a 30 mai. 2014. Disponível em:

<[http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT15_RECEPCAO_PROCES-](http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT15_RECEPCAO_PROCES-OCES-)

[SOS_DE_INTERPRETACAO_USO_E_CONSUMO_MIDIATICOS/brunomartins_compos_2271.pdf](http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT15_RECEPCAO_PROCES-SOS_DE_INTERPRETACAO_USO_E_CONSUMO_MIDIATICOS/brunomartins_compos_2271.pdf)>. Acesso em: out. 2015.

MATOS, Lucineide Magalhães de. *Índios online: reflexões sobre comunicação, reconhecimento e cidadania*. 2013. Dissertação (mestrado em arte e comunicação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. In: _____. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MONARCHA, Hellen Maria Alonso. *Redes Sociais e Sociedades Indígenas: entre dígitos e jenipapo*. 2012. Dissertação (mestrado em comunicação, linguagens e cultura) – Universidade da Amazônia, Belém.

MORALES, Elena Nava. *Apropriação de uma política pública de “inclusão digital” entre os pataxós de Coroa Vermelha, Bahia*. 2007. Dissertação (mestrado em antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

MORIN, Edgar. *O método*. Vol. 3. O conhecimento do conhecimento. Lisboa: Europa-América, 1986.

NEVES, Sandro Campos. *A apropriação indígena do turismo: os pataxó de Coroa Vermelha e a expressão da tradição*. 2012. Dissertação (mestrado em antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

NORRIS, Christopher. *Epistemologia, conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEIRCE, Charles Sanders. *A fixação da crença*. (1877). Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/peirce_a_fixacao_da_crenca.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

PEREIRA, Carmem Rejane Antunes. Identidades culturais e cidadania no contexto dos processos comunicacionais kaingang na região metropolitana de Porto Alegre. *Intercom 2009*. Curitiba: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 4 a 7 de set. 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2271-1.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

_____. *Ameríndia Mídiaizada*: Algumas reflexões teóricas sobre configurações de identidades étnicas históricas e suas relações com os usos sociais das mídias. Intercom 2013. Manaus: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 4 a 7 set. 2013. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1655-1.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

_____. *Processos comunicacionais kaingang*: Configurações e sentidos da identidade cultural, memória e mídia em perspectiva histórica. 2010. 237 f. Tese (doutorado ciências da comunicação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2010.

PEREIRA, Eliete da Silva. *Ciborgues indígenas@s.br*: a presença nativa no ciberespaço. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

REGO, André Gondim do. *Uma aldeia diferenciada*: conflitos e sua administração em Coroa Vermelha/BA. 2012. Dissertação (mestrado em antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RENESSE, Nicodème Costia de. *Perspectivas indígenas sobre e na internet*: ensaio regressivo sobre a construção e o uso da comunicação em grupos ameríndios do Brasil. 2012. Dissertação (mestrado em antropologia social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIVAS, Elton Domingues. *Dispositivos tecnológicos de mediação e processos comunicativos na Reserva Indígena de Dourados*. Intercom, 2010. Vitória: XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. 13 a 15 mai. 2010. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2010/resumos/R19-0119-1.pdf>>. Acesso em set. 2015.

_____. *Dispositivos Tecnológicos de Mediação, Hibridização Cultural e Processos Comunicativos na Reserva Indígena de Dourados e entre os Ayoreo do Paraguai*”. 2012. Tese (doutorado em comunicação e semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. *A floresta Ayoreo: sinais, rádios e imagens técnicas*. Intercom 2011. São Paulo: XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. 12 a 14 de mai. 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2011/resumos/R24-0355-1.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Col. Para um novo senso comum. Vol. 4. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Fabricio Lyrio. *Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800)*. 2012. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOARES, Maria Luiza Santos. *A retomada da Terra Indígena de Nonoi pela janela de Zero Hora*. 2012. Dissertação (mestrado em ciências da comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SOUZA, Arissana Braz Bonfim de. *Arte e Identidade: adornos corporais pataxó*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14122/1/dissertacao%20_ABB_Souza.pdf>.

STEINBRENNER, Rosane Maria Albino. *Rádios Comunitárias na Transamazônica: desafios da comunicação comunitária em regiões de mídia-tização periférica*. 2011. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, Belém.

UBINGER, Helen Catalina. *Os Tupinambá da Serra do Padeiro: religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena*. 2012. Dissertação (mestrado em antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

WALLERSTEIN, Immanuel et al. *Para abrir as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CANIBAIS CONTEMPORÂNEOS EM IMAGENS TEXTUAIS E FÍLMICAS

Ivana Teixeira Figueiredo Gund (UFGM/UNEB)
ivanatfgund@gmail.com

RESUMO

O texto tem por objetivo analisar a presença e a diversidade das figurações canibais em obras literárias e em produções cinematográficas contemporâneas. Para tanto, apresenta os desdobramentos de sentidos que se mostram no ato de devoração de textos e filmes, observando suas motivações, os modos de preparo e a devoração do corpo humano por algum semelhante. Entendido, pelo olhar do colonizador, como ato bárbaro, cruel e irracional, o ritual de antropofagia praticado por alguns dos povos indígenas do Novo Mundo foi conceituado como prática de seres animalizados e, sobretudo, distantes das noções de cultura, valores morais e religiosos. Contudo, sua recorrência como tema artístico perpassa narrativas em diferentes linguagens midiáticas e insiste em se recolocar nos espaços de arte, deixando entrever que, distante do que se impôs como modelo de canibal, as faces e dentes que se mostram na devoração do corpo humano aparecem em outras dobras de sentido – por vezes políticas ou reflexivas – no campo de interesse de escritores e cineastas mais atuais. Para a análise, foram utilizados os estudos de Maria Cândida Ferreira de Almeida (2002), Christian Kiening (2014), Frank Lestringant (1997), Claude Lévi-Strauss (2004) e Roberto Bolaño (2015).

Palavras-chave: Literatura. Cinema. Canibalismo. Figurações do canibal.

ABSTRACT

The text aims to analyze the presence and diversity of cannibal figurations in literary works and contemporary film productions. To this end, it presents the unfolding of meanings that are shown in the act of devouring texts and films, observing their motivations, the ways of preparation and the devouring of the human body by some similar. Understood, by the colonizer's view, as a barbaric, cruel and irrational act, the anthropophagy ritual practiced by some of the New World indigenous peoples was conceptualized as the practice of animalized beings and, above all, far from the notions of culture, moral and religious values. However, its recurrence as an artistic theme permeates narratives in different media languages and insists on relocating itself to art spaces, showing that, far from what was imposed as a cannibal model, the faces and teeth shown in the devouring of the human body appear in other folds of meaning – sometimes political or reflective – in the field of interest of most current writers and filmmakers. For the analysis, the studies by Maria Cândida Ferreira de Almeida (2002), Christian Kiening (2014), Frank Lestringant (1997), Claude Lévi-Strauss (2004) and Roberto Bolaño (2015) were used.

Keywords: Literature. Movie theater. Cannibalism. Cannibal figurations.

1. A multiplicidade da figuração canibal

O tópos canibalismo é recorrente em diversas expressões artísticas e sua presença é marcada por faces canibais que se mostram em formas múltiplas, representando aspectos históricos e culturais de povos diversos, por meio de intenções e modos também diversos para a devoração da carne humana. Por conseguinte, é possível ver a exposição do tema no quadro de Francisco de Goya, *Saturno devorando um filho*, que apresenta a cena canibalesca mais famosa da mitologia grega; ou no *Abapuru*, de Tarsila do Amaral, um importante símbolo do Modernismo no Brasil. Nota-se também sua presença nas figuras de convite Adriana Varejão, na performance de Marcos Rolla, as instalações de Lygia Clark, nas produções contemporâneas de Vik Muniz. Aparece, como referência, nas composições musicais de Adriana Calcanhotto, Caetano Veloso, Zeca Baleiro ou intitulado um álbum de Lenine. Expõe-se em filmes de Godard, Jon Avnet, Peter Greenaway, Ridley Scott, Nelson Pereira dos Santos e em séries para televisão, sob as peles de zumbis e índios. Tornou-se o tema central da 24ª Bienal de São Paulo, em 1998. Está também na literatura de diversos países, inclusive em obras consideradas canônicas, como em Rabelais, Verne, Defoe, Melville, Apollinaire, Grimm, Perrault, Flaubert, Borges, Swift, Poe, Césaire, Calvino, Saer, entre outros. Nessa lista se evidencia que se trata de um assunto que retorna, mesmo que modificado, ao *logos*, à história, à cultura e às diversas formas de manifestações artísticas.

Em relação à produção de textos escritos no território brasileiro, o que primeiro se nota é que o tema aparece, a princípio, por meio da figuração canibal vinculada aos povos indígenas, geralmente compreendidos sob uma forte padronização das etnias, como se todos os povos ameríndios fossem canibais. Houve, durante os primeiros contatos entre estrangeiros e autóctones, a qualificação pejorativa que sustentou uma abordagem repleta de horror e de estranhamento e, por muito tempo, perpetuou-se como a principal concepção deste que devora a carne de seu semelhante (KIENING, 2014). Esses primeiros textos literários sobre o Novo Mundo mostram as mesmas iconografias divulgadas no período colonial brasileiro. Ambos – imagens e textos – contribuíram fortemente para a aceitação de uma só forma de compreensão do ato canibal, como pode ser notado nos desenhos que ilustraram as obras e relatos das primeiras viagens ao Brasil, a exemplo, as ilustrações de Theodore De Bry, as gravuras que se apresentam nos textos de Hans Staden, entre outras.

Pensando sobre o canibalismo em relação à cultura brasileira, pode-se dizer que ele faz parte do imaginário e da formação étnica do povo deste país, que, em sua constituição apresenta a herança da matriz indígena, na qual alguns povos – como os tupinambás⁵ – praticavam rituais de devoração humana. Porém, a visão distorcida e externa do pensamento europeu, que conceituou o ritual indígena de devoração como prática incivilizada, não abriu possibilidade para a compreensão do ritual pelas análises antropológica, cultural e religiosa. Por consequência, o rosto canibal que se desenhou nas primeiras obras da literatura brasileira apresentava traços indígenas ligados à qualificação do bárbaro e animalizado.

Assim sendo, a presença canibal não se deu de forma concorde e serena. Sua conceituação se pautou sob os pilares da ambiguidade. Primeiro, pela surpresa causada no encontro com os povos indígenas, vistos por meio do espelho europeu como os não ocidentais, arcaicos e sem a certeza de serem mesmo humanos (TODOROV, 1999). Associados à barbárie própria dos seres monstruosos de bestial apetite, foram pensados como não humanos, seres animalizados ou mitológicos (LESTRINGANT, 1997). Por outro lado, o canibal também foi compreendido como um bárbaro a ser inocentado diante da ignorância em relação às leis divinas. Com isso, ao mesmo tempo, mostrou-se um ser livre das amarras da lei, do poder europeu e da moral cristã, fato que o recoloca em um lugar temido, mas, de certa forma, instigante, aos olhos estrangeiros.

Essa multiplicidade semântica se agrava ainda mais por meio da estética do Modernismo brasileiro. Nessa versão do século XX, o canibal se transformou em sinônimo de antropófago e, pela arte literária, seu ritual foi ressignificado, dando a ele o prestigiado lugar de símbolo nacional que, metaforicamente, devorava – como ato revolucionário – a cultura europeia, transformando-a em nutrição para um salto ou fortalecimento cultural da nação brasileira (CAMPOS, 1992).

As transformações desse rosto canibal parecem não se findar. Como em uma narrativa mitológica, o retorno sempre se dá por outro ângulo do contar. E, ao índio bárbaro, ao antropófago consciente, ao faminto desesperado, unem-se outras faces e outros motivos para a devoração. Metamorfoseando-se sempre em Outro, quem sabe por se nutrir sempre

⁵ O nome indígena será registrado com maiúscula e sem flexão de número, amparado na resolução da I Reunião Brasileira de Antropologia, realizada no Rio de Janeiro, em 1953. Essa forma de grafar é utilizada por dois dos principais antropólogos, cujos estudos embasam essa tese, a saber: Eduardo Viveiros de Castro e Claude Lévi-Strauss.

de outros, canibais diferentes se mostram nesses tempos contemporâneos. É sempre o mesmo repasto: a carne humana. Mas os motivos que os fazem salivar saem do âmbito dos rituais descritos pelos antropólogos e passam a dar origem a outras dietas, mais urbanas, por vezes, até mesmo perversas. E, pensando-se nas expressões artísticas que o elegem como tema principal, propõe-se para esse texto uma aproximação temática entre literatura e cinema, a fim de analisar relações dialógicas entre as imagens textuais e fílmicas de alguns canibais contemporâneos. Essas relações não são pautadas em transposição fílmica do texto, mas se dá por meio de uma aproximação da figuração canibal, de seu ato de devoração e das formas de matar e comer.

2. *Literatura e cinema: rostos contemporâneos dos canibais*

No romance *Meu querido canibal*, de 2006, Antônio Torres retoma o tema do canibalismo ligado à história dos primeiros tempos de colonização portuguesa sobre o território brasileiro. O texto traz como protagonista o indígena brasileiro Cunhambebe, líder do povo tupinambá e chefe da *Confederação dos Tamoios*, temido por seu hábito de devorar inimigos, dentre eles – e com gosto especial – os colonizadores portugueses.

Recolocar esse canibal em cena literária e chamá-lo de querido desde o título é assumir uma escolha estético-política que, diante de uma longa pesquisa histórica feita pelo escritor, ficcionalizou os anos iniciais do domínio português sobre a nação brasileira. A estética escolhida por Torres ainda se prende aos padrões do Modernismo brasileiro, no sentido em que o autor faz opção pela desconstrução do discurso oficial em relação à nação e aos povos autóctones, sobretudo aos Tupinambá, habitantes da região do Rio de Janeiro. Essa escolha se evidencia como política pela ressignificação do ato de comer carne humana que pode ser compreendido, no romance, como ato de resistência e estratégia consciente na guerra contra os portugueses. Estes são deslocados de seu lugar privilegiado de civilizados e vistos como intrusos que desconheciam a cultura dos nativos. Seriam eles os “perós”, chamados assim pelos índios por serem ferozes, homens cruéis que tingiram de sangue os rios e as praias do Brasil. Suas agressões são apresentadas no romance por intermédio dos verbos que denotam uma condição predatória no modo de agir, como assolar, forçar, invadir, explorar, assassinar, capturar, degolar, caçar, escravizar, matar. Tudo faziam sob a autorização do rei e das bulas papais, que

dispunham sobre a legitimidade do extermínio ou escravidão dos que, na perspectiva dos estrangeiros, tinham como característica congênita a servidão aos portugueses.

O assassinato dos indígenas ou sua escravidão e a cobiça desmedida dos colonizadores portugueses teriam sido, aos olhos do narrador do romance, o preço a ser pago com a vida. Daí que a devoração dos famigerados “perós” passa a ser considerada como estratégia de combate. Contra a sanha predatória dos civilizados portugueses, “tacepe na moleira”. Guerra e devoração ao estilo do adágio que diz: almoce o inimigo antes que ele o jante.

Desde o prefácio, há nesse romance um diálogo com o filme *Como era gostoso o meu francês*,⁶ lançado em 1971, pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos, que também assina a orelha do livro de Torres. Tanto o romance quanto o filme demonstram a valorização do canibal pelo perspectivismo indígena. Na capa do filme, parte da tela *Ritual antropofágico*, de Theodore de Bry (1592), é utilizada para marcar a presença canibal. Na capa do livro, a ilustração de Noguchi, mostra a Baía de Guanabara em paisagem ainda selvagem. No ponto mais alto da montanha está um guerreiro indígena, empunhando arco e flecha. Ao fundo e em perspectiva menor, mostra-se o Pão de Açúcar. Como quem guarda a cidade, o guerreiro ocupa o lugar do primeiro protetor, depostos anos depois por outro símbolo, o Cristo Redentor, de braços abertos sobre a Baía de Guanabara.

Tanto na obra fílmica como na literária, o ritual de devoração seria uma forma de vingança pelas mortes dos parentes assassinados. Nas falas de Cunhambebe, comer o corpo do prisioneiro pode ser lido como ato justificado e não barbárie, pois a vingança, compreendida pelo olhar canibal, adquire um valor positivo: ela é violenta, mas não se realiza sob os pilares da crueldade. É uma forma de compreensão do mundo e dos seres e, por seu intermédio, a dinâmica da vida se realiza, a circularidade dos fatos acontece, a reparação de algum dano se efetiva, pois aquele a ser devorado, antes de morrer, prenuncia que os seus o vingarão. Assim é, pois, a devoração canibal dos Tupinambá: um corpo servirá de alimento por sua característica de inimigo – compreendido como aquele que é o contrário (CASTRO, 2015) – sem que sua morte signifique o fim, mas a

⁶ SANTOS, Nelson Pereira dos. *Como era gostoso meu francês*. [Filme]. Produção de Klaus. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MVoP4lxV10w>>.. Acesso em 25 nov. de 2015.

possibilidade de colocar em paralelo, de apresentar visões diferentes sobre o mesmo fato, de dar voz ao que sofreu o dano. Além disso, ela proporciona o movimento contínuo próprio da vida.

Observa-se que o ritual de devoração canibal não é associado ao instinto e à fome porque, em suas etapas, o corpo passa pelos processos de engorda e cozimento. O canibal ameríndio não é omófago.⁷ E isso simboliza, no pensamento de Claude Lévi-Strauss (2004), um estado de cultura, porque cozinhar se diferencia da condição do cru que é do âmbito da natureza. Assim, devorar o outro se localiza dentro de uma cultura. No caso da devoração indígena apontada no romance, torna-se ato político e não voracidade e instinto.

Contudo, mesmo em defesa do índio, mas apedagados à história – da qual não se pode negar o genocídio dos povos indígenas – tanto o filme quanto o romance apontam para uma conclusão funesta dos conflitos entre autóctones e estrangeiros. No filme, após a justificativa de Cunhambebe para matar o francês, ao considerar uma revanche pelas mortes dos seus, o prisioneiro vocifera em seu próprio idioma, isto é, marca sua identidade e seu lugar de enunciação. Em sua fala, ele prenuncia que, após sua morte, os parentes o vingarão e não restará mais ninguém do povo Tupinambá sobre aquela terra. Vaticínio, infelizmente, concretizado ao longo de breve espaço de tempo. No romance, os índios decidem pela morte honrada em defesa da terra e da liberdade:

Morreram todos.
Todos os que já sabiam que iam morrer. [...]
Foi uma carnificina. [...]
E era uma vez os grandes índios.
Não tiveram escolha: escravidão ou morte.

(TORRES, 2001, p. 95.)

O narrador do romance conclama os leitores: “Predadores de todo o mundo, uni-vos. Nada tendes a temer no país dos aventureiros” (TORRES, 2001, p. 163.). Esse enunciado se refere ao lema político “Proletarier aller Länder, vereinigt euch!”, escrito por Karl Marx e Friedrich Engels, no *Manifesto Comunista*. Isto posto, pode-se afirmar, então, que não se trata de uma conclamação com o propósito de saborear partes do corpo (quem sabe, os braços e dedos, preferências de Cunhambebe) dos corsários europeus ou de outros novos invasores que – de formas diversas –

⁷ O termo faz referência aos sacrifícios seguidos pela manducação da carne crua, praticados na Antiguidade. Refere-se ao que se alimenta de carne crua.

ainda hoje andam a aportar em terras brasileiras. Essa conclamação é um chamado à luta, que pode ser trilhada por um retorno à história, a fim de conhecer/saber/saborear, sob outras perspectivas, a memória indígena que “por ser desconhecida, ignorada, não perturba ninguém” (TORRES, 2001, p. 178). O filme também proporciona esse retorno aos acontecimentos históricos silenciados, mas que escondem a cultura soterrada dos povos indígenas. Comer o outro significaria, assim, ruminar sobre a própria história.

Contudo, nem só a resistência como ato político instiga o apetite dos canibais contemporâneos da literatura e do cinema. Outras fomes os açulam e os fazem salivar. Dentre elas, a fome escrita por Fernando Bonassi (2001), no microconto “São Petersburgo 1998”. Nele, os canibais não mostram seus dentes. Há um silêncio latente que deixa subentendida a devoração: em situação de extremada privação provocada por um cenário de guerra, como em exílio interno durante os invernos rigorosos, fazendo alusão ao cenário do longo período que durou o Cerco de Leningrado, mãe e filho deixam entender que “comeram outras coisas que não eram exatamente de comer” (BONASSI, 2001, p. 14). A ausência do pai, a sobrevivência apenas da mãe e do filho Yuri e o desejo de silenciar-se insinuam um ato desesperado de canibalismo, justificado pela hora máxima de penúria. Se mataram ou devoraram a carne do pai já morto, não fica claro. Contudo, tal ato, praticado no limite do humano, quando o que está em jogo é a sobrevivência parece suscitar uma espécie de indulgência ou perdão coletivo, aproximando-se, nesse sentido, do filme *Vivos*, de 1993, que relata a história de outra urgência pelo alimento: a fome dos sobreviventes de um acidente aéreo na Cordilheira dos Andes. Esse filme, por sua vez, baseia-se no livro de Piers Paul Read, *¡Viven! La tragedia de los Andes*, publicado em 1975.

O filme tem início com a fala de um dos personagens rememorando a “fantástica experiência” que viveram nos Andes. Diante da tênue linha entre vida e valores morais, resolvem comer a carne dos passageiros mortos. No primeiro minuto do filme, um dos sobreviventes, na penumbra e anos após o acontecimento, relembra que muitas pessoas disseram a ele que não teriam conseguido permanecer vivas em circunstância idêntica. Contrariando esse pensamento geral, a fala do personagem se faz emblemática: “[...] até se viver uma situação dessas ninguém faz ideia de como se comportar”.

O mesmo acontece no texto de Fernando Bonassi. O cenário é carregado pela presença da morte. O tempo é de espera, sob a rigidez do

inverno russo, onde congelar, em certa medida, significava também um impedimento ao avanço do exército alemão, ao apodrecimento dos cadáveres que exalavam seus odores fétidos pela cidade, além de ser uma oportunidade de chegar alguma provisão pelo lago Lagoda, que se transformava em trilha sob uma camada espessa de gelo. Interessante é compreender que, nessas personagens, imersas em culturas ditas civilizadas, mesmo que seja imperioso o desejo de viver, há algo que fica inaudito, como um pacto de silêncio ao se comer o alimento tabu. Isso porque, quando o que está em jogo é a vida em situação extrema, o silêncio sobre a devoração praticada pode ser inferido por seus desdobramentos culturais e sociais que contém significados referentes à vergonha, culpa ou medo. Nesse sentido, o fato de não se falar a respeito da prática canibal de devoração deixa entrever que algo de humano permanece no canibal que se silencia, porque ele se vincula a uma moral que considera horrendo o ato. Por isso, o melhor a fazer é calar-se para, enfim, esquecer. Esse incômodo permanece no leitor/expectador, deixando evidente o desassossego de ter que lidar com o desejo de esquecer. “Nada mais posso dizer”, diz o personagem do filme; “[...] mas ele não quer falar sobre o seu pai”, diz o narrador do conto.

Sem embargo, pode-se supor que, no canibalismo praticado por povos considerados mais civilizados, há sempre uma tentativa de se justificar o canibalismo: sobreviver é imprescindível, por isso, provoca a comoção ou o esquecimento/silenciamento diante da transgressão deste que é, segundo Frank Lestringant (1997), um dos principais *tabus* humanos. Mas, quando se trata de ato praticado por povos desvalorizados historicamente, não há justificativa e, ao invés de percebê-lo por meio de uma imersão na cultura, faz-se apenas uma conceituação vilipendiosa, tanto dos atos quanto dos seres que o praticam.

Em contrapartida, fora do lugar da interdição existe também a voracidade escancarada e estarrecedora dos canibais violentos que habitam os espaços da arte na contemporaneidade. Como exemplo, tem-se o conto “Um corpo íntimo”, de Celso Kallarrari, publicado em 2016.

De um lugar que se poderia chamar de hiper-real, fortes cargas de violência, e não somente simbólica, são as bases para o desenvolvimento da narrativa, na qual o protagonista, chamado apenas de “primeiro homem”, mata por estrangulamento a própria mãe, depois a congela e, aos poucos, alimenta-se do corpo materno, que já foi o ventre de sua origem e também de sua iniciação sexual.

O “primeiro homem” se torna canibal ensandecido por um desejo incontrolável pelo corpo que agora o nutre. Mas, o ato canibal não se restringe ao tema e acaba por se enveredar pela própria estrutura do texto, deixando entrever a faca afiada do escritor, por intermédio de sua palavra cortante. Isso porque o escritor esquarteja, ficcionalmente, não só o corpo que será devorado no conto como também o próprio *corpus* textual, apresentado aos pedaços e exigindo um leitor-anatomista que possa reconstruí-lo. É um texto, nesse sentido, monstruoso: todo formado por fragmentos de sua narrativa não linear, misturando-se tempos e espaços, em uma alucinante e surpreendente exposição, como alusão ao estado psicológico do protagonista.

No conto, o corpo da mãe é temperado, cozido e saboreado pelo filho. Nesse ato de cozinhar, cabe bem mais que uma imersão dentro da cultura, mas também uma analogia com o fazer literário do escritor, porque também o *corpus* é cozido, no sentido dado por Roberto Bolaño (2015), quando se refere a esse ambiente bastante pessoal de escrita como *cozinha literária*, termo que contém a ação de preparar o alimento/*corpus*, misturando temperos, experimentando sabores, tudo isso pelo domínio ou aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos adequados, com o toque pessoal daquele que produz o sabor/saber.

Escrever é análogo a cozinhar: é habilidade no preparo carregado de cultura que se concretiza na materialidade da obra, quer seja literária ou gastronômica. Há que se ter o domínio das técnicas, os sentidos apurados, a competência para se misturar temperos/palavras/imagens. Dessa forma, o escritor cozinha seu texto em um espaço muito exclusivo, com suas formas, estilo, gostos e utensílios próprios: é ali onde acontece a transformação do cru ao cozido, onde se apresenta a marca cultural do ato de escrever. Entretanto, para Roberto Bolaño, esse conceito de *cozinha literária* estaria mais próximo às referências que se tem de um morgue, um lugar de morte. A imagem do morgue parece se adaptar bem à *cozinha literária* de Celso Kallarrari: o *corpus* com pedaços expostos, desossados e prontos para serem cozidos.

O ato de cozinhar, como imersão no âmbito cultural – e, por isso, humano – garante também uma aproximação da personagem canibal de Celso Kallarrari com o famoso canibal do cinema, Hannibal Lecter, personagem de três filmes e, posteriormente, transformado em série de tele-

visão.⁸ Nos dois casos – conto e filmes –, os canibais são assassinos que sentem prazer nas etapas de devoração: os dois não somente matam, como sabem preparar o corpo e dele se comprazem, degustando-lhes as partes em um banquete nefasto. Esse rótulo não caberia ao índio ou ao sobrevivente, pois os mesmos não podem ser classificados como assassinos. O primeiro, por compreender a vida e a morte sob diferente ângulo, e o segundo, por ter sua ação justificada no desespero em sobreviver.

Alguns aspectos são estabelecidos entre o conto, o filme e o texto bíblico, por intermédio de temas vistos de maneira aproximada ou contrastante, como são exemplos, a presença do mal, a culpa e o corpo como alimento. Quanto ao mal, no conto e no filme, há causas para o desejo voraz da devoração pelas duas personagens. Ambas perdem familiares e precisam conviver com uma forma efetiva do mal, que se personifica em carrascos da guerra ou em eventos de uma infância traumática, no caso de Hannibal, e, no caso do “primeiro homem”, em situações drásticas da presença da morte, da violência, da desestruturação de modelos de comportamento, especialmente do esfacelamento das relações afetivas com a mãe. A referência ao mal se localiza tanto em um dos títulos da trilogia de Hannibal Lecter, como no comportamento do “primeiro homem” que não nasce com o mal, mas este se encarna nele, como se dele não pudesse fugir. O mal surge como uma consequência das transgressões das normas estabelecidas pela moral cristã e pela lei: as relações incestuosas, o adultério, o assassinato do pai.

Com relação à culpa, sua conceituação é contrastante porque ela não se configura como um limite ou uma forma de contenção dos ímpetos. Ela aparece sutilmente em forma de um leve remorso em matar, que “espinhava a alma” (KALLARRARI, 2016, p. 62), mas não se apresenta na devoração, porque, pela mão do filho, o corpo materno é estrangulado, esquarterado e conservado no freezer para depois, sem culpa ou repugnância, ser devorado, aos poucos, dia após dia, com “pimenta do reino, cominho e açafrão” (KALLARRARI, 2016, p. 65) ou cozido com mandioca. Esse corpo morto é tomado de uma significação inextricável e, na mente confusa do protagonista, parece se assemelhar ao corpo eucarístico, porque, ao ser comido, passa a fazer parte daquele que o comeu, está nele e mais que nutri-lo, agora é sua própria carne e seu próprio sangue.

⁸ Os filmes mencionados acima são: *Dragão Vermelho* (1986), *O silêncio dos inocentes* (1991) e *Hannibal – A origem do mal* (2001).

Hannibal, de certa forma, também estabelece um diálogo religioso, no que se refere à etimologia de seu nome, relativo à Baal, deus fenício demonizado pela tradição cristã. Um mal que, em ambos os casos, não há como ser evitado e, ligados à sua personificação, Hannibal e “o primeiro homem” se tornam seres considerados monstruosos. No filme *Hannibal – a origem do mal*, de 2001, o detetive assim descreve o protagonista: “O que ele é não tem outro nome: monstro”. Ambas as personagens oscilam entre explosões de sentimentos contraditórios e, ao mesmo tempo, de fúria e ímpeto, avidez, ausência de medo ou nojo. Suas fomes não são fisiológicas. Há um desejo de domínio total sobre o corpo a ser devorado. Uma espécie de apoderamento do outrem.

Cabe pensar, principalmente, se a condição desses canibais, de comportamento tão torpe, é fruto da convivência desumanizadora que lançam os humanos em sociedades altamente violentas, certamente bem mais violentas que o próprio canibalismo indígena. Isso porque são homens vivendo “no meio de um deserto desumano” (KALLARRARI, 2016, p. 65) e imersos em uma sociedade de violência banalizada, de estruturas sociais fragilizadas. Assim, o canibal do conto é um homem, mas não se enquadra na condição de cidadão, porque para ele resta uma presumida morte por execução, pela força policial, sem direito a julgamento. Hannibal também é sentenciado como alguém sem quaisquer traços de personalidade que poderiam levá-lo ao retorno do convívio social, convertendo-se em signo de ameaça. Nesse sentido, eles não se assemelham aos índios de outrora. Não é mais na floresta que habita esse homem canibal. É a cidade o lugar caótico no qual vive o canibal contemporâneo conflituoso, em sua figuração monstruosa e indomável, apesar de ainda humanos.

Completando esse panorama canibal, tanto no cinema quanto na literatura contemporânea existem ainda o consumo de carne humana por aqueles que não se classificariam, à primeira vista, como canibais. Por mais que o tema pareça inverossímil, as reportagens espalhadas nas redes virtuais de notícia apresentam muitos casos em que o consumo da carne e outras partes do corpo humano foram degustadas por pessoas comuns que desconheciam os ingredientes utilizados em seus pratos. Exemplos disso são as notícias postadas na internet, em 2014, sobre o restaurante na Nigéria que servia carne humana; ou ainda as coxinhas dos “canibais de Garanhuns”, em Pernambuco; e o hábito recentemente divulgado de comer placenta humana.

Esses canibais ocasionais aparecem em “Areias”, conto do escritor Lusa Silvestre, publicado em 2005. Nesse texto, como no filme norte-americano *Tomates verdes fritos*, de 1992, há um mesmo tipo de churrasco: o corpo assassinado é servido assado para as demais pessoas. No filme, o churrasco é feito com as carnes do corpo de um marido, morto pelos amigos da esposa que era vítima de violência doméstica. Como forma de ocultar o cadáver, serve-se aos demais, inclusive ao detetive, que se farta com tão saborosa iguaria.

No conto “Areias”, há uma disputa entre Medeiro Vaz, chefe político e poderoso latifundiário, e Aurílio, um cidadão sem renome, mas que, por força de determinadas circunstâncias, começa a se destacar na cidade, subindo nas pesquisas eleitorais e ameaçando a vitória quase certa do político tradicional. O crime acontece a mando de Medeiro Vaz e é praticado pelos empregados chefiados pelo capataz oficial, Hermógenes, dois nomes abertamente ligados à escrita de Guimarães Rosa. Há, no conto, uma denúncia da velha e conhecida política romana do *panem et circenses*. Primeiro, é oferecido ao povo um showmício e, ao final da campanha, um churrasco é servido a todos os cidadãos, incluindo o padre e o delegado, além de convidados ocupantes de altos cargos públicos. Parte da carne do churrasco – carne humana – é preparada em um método de cocção chamado “carne sepultada”: enrola-se a carne em folhas de bananeira, cobre-se com pedras e faz-se em cima uma fogueira.

A carne, de saboroso gosto levemente adocicado, é servida por Medeiro Vaz que marca em sua fala sua condição de predador. Ao comer da carne de seu oponente, orgulha-se de si e diz: “– Eu sou um jaguar” (SILVESTRE, 2005, p. 74). Essa frase aparece desde a epígrafe do conto. Ela é uma citação do líder tupinambá Cunhambebe, “– Jauará Ichê! (Sou um jaguar!)”, registrada por Hans Staden, em *Viagem ao Brasil*, no trecho onde se lê: “Jau ware sche [...] que quer dizer, ‘Sou uma onça’, está gostoso!”. (STADEN, 1988, p. 109)

Há nela uma aproximação do canibal com um animal predador. O jaguar, ou onça-pintada, é o maior felino das Américas. Marca seu território com ferocidade. Em muitos mitos indígenas, ele é o portador do fogo, cabendo a ele as satisfações culinárias dos índios. Para Lévi-Strauss, “o jaguar e o homem são termos polares, cuja oposição é duplamente formulada em linguagem comum: um come cru, o outro cozido, e principalmente, o jaguar come o homem, mas o homem não come o jaguar”. (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 109). A transformação do homem em jaguar/onça – não tão literal quanto em *Meu tio o Iauaretê*, de Guimarães

Rosa – vai mostrando estratégias de sobrevivência que se delineiam em espaços urbanos. Às escondidas, sorrateiramente, arma-se o bote certo e o homem se torna como um jaguar, predador violento.

3. *Considerações finais*

Por intermédio desse panorama contemporâneo, pode-se inferir que, com os dentes à mostra, os canibais continuam figurando nas artes contemporâneas. Contudo, nem só de portugueses moqueados alimentam-se os canibais na literatura brasileira em seu diálogo com o cinema. Anteriormente estigmatizados pelas cartas e demais textos dos viajantes – escritores e ilustradores – que divulgaram a imagem do índio comedor de gente, provocando temor no imaginário europeu e condenando seus mitos ao esquecimento, o canibal contemporâneo não se restringe somente ao rito sacrificial sustentado por uma cultura. Mostra também sua face associada à violência, crueldade e à monstruosidade da sociedade moderna, bem como a transforma em estratégias de sobrevivência, releitura histórica, crítica social e política, entre outros temas. São outras as fomes.

Com isso, cabe pensar que: se o canibalismo era considerado apenas como prática de povos isolados, à margem da civilização, se era somente costume entre os que nem mesmo poderiam ser enquadrados na categoria de humanos, o que dizer não só da existência concreta de práticas canibais na atualidade como também do interesse das diversas artes sobre o tema?

A incidência das figurações canibais na arte contemporânea caminha passo a passo com sua presença nos meios midiáticos, na linguagem cotidiana, no imaginário das pessoas. Mas o que aqui se afirma é que não se pode compreendê-lo somente por meio do lugar-comum que o liga apenas ao bárbaro animalizado. Lévi-Strauss considerou que “nenhum etnólogo sério contesta a realidade do canibalismo, mas todos sabem também que não se pode reduzi-lo à sua forma mais brutal, consistindo em matar inimigos para comê-los”.⁹ Por isso, é preciso compreender que as categorias que o tema abarca são muito diversas. E isso é mesmo a função da arte, quando trata do tema canibalismo: criar decorações dis-

⁹ Esse texto de Claude Lévi-Strauss intitula-se “*Somos todos canibais*” e se encontra em versão *online*, não tendo, portanto, referência de ano e página. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/claude-levi-strauss-somos-todos-canibais.html>>. Acesso em 03 dez. 2019.

tintas em motivações e significados. Cabe ao leitor ou espectador saber devorar e nutrir-se dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Cândida Ferreira de. *Tornar-se outro*. O topos canibal na literatura brasileira. São Paulo: Annablume, 2002.

AVNET, John. *Tomates verdes fritos*. [Filme]. Roteiro de Fannie Flagg e Carol Sobieski e direção de John Avnet. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KDfh2X4CUnw>>. Acesso em 26 nov. de 2015.

BOLAÑO, Roberto. Un narrador en la intimidad. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2001/03/25/u-00301.htm>>. Acesso em 20/03/2015. Acesso em 03 dez. 2019.

BONASSI, Fernando. São Petersburgo 1998. In: *Passaporte*. São Paulo: Cosac Naify, 2001. p. 14.

BRY, Theodor de. Cena de canibalismo a partir de “Americae Tertia Pars”. Gravura colorida. Service Historique de La Marine, Vincennes, France, 1592. Disponível em: <<https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1-recursos.html>>. Acesso em 03 dez. 2019.

KALLARRARI, Celso. Um corpo íntimo. In: *Revista Mosaicum*, n. 23, jan./jun., 2016, p. 61-66.

KIENING, Christian. *O sujeito selvagem*: pequena poética do Novo Mundo. Tradução de Sílvia Nauroski. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

LESTRINGANT, Frank. *O canibal*. Grandeza e decadência. Tradução de Mary Murray Del Priore. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura e Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____. *Somos todos canibais*. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/claude-levi-strauss-somos-todos-canibais.html>>. Acesso em 02/02/2017>.

MARSHALL, Frank; KENNEDY, Kathleen. *Vivos*. [Filme]. Produção de Kathlenn Kennedy, direção de Frank Marshall. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5qs71zPfWhU>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

SANTOS, Nelson Pereira dos. *Como era gostoso meu francês*. [Filme]. Produção de Klaus. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MVoP4IxV10w>>. Acesso em: 25-11-2015.

SILVESTRE, Lusa. Areias. In: *Pólvora, gorgonzola e alecrim*. Contos gastronômicos. São Paulo: Jaboticaba, 2005. p. 41-74.

STADEN, Hans. *Viagem ao Brasil*. Tradução de Alberto Lofgren. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América, a questão do outro*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TORRES, Antônio. *Meu querido canibal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

**DA MARGEM AO MUNDO:
A FORJA INTELECTUAL
DE UM MESTRE ARTE-EDUCADOR BAIANO**

Francisco Antonio Nunes Neto (UFBA/UFESB)
xicco7@hotmail.com

RESUMO

O artigo apresenta algumas passagens sobre a história de José Carlos Arandiba, mais popularmente conhecido como Zebrinha. O texto visibiliza a trajetória de formação e atuação profissional desse notável coreógrafo baiano, apresentando a sua origem sociocultural e como, através da dança e do teatro, este artista se estabeleceu no campo das artes no Brasil e em outros países. Através deste texto presto uma justa homenagem (em vida) a um artista que, com seu trabalho criativo e criador, contribui para a manutenção das tradições culturais, histórias e memórias negras não apenas na Bahia. Assim, a discussão aqui apresentada, visa contribuir com as pesquisas e os estudos de caráter biográfico, entendendo ser este tipo de escrito um registro que nos possibilita acessar as histórias e as memórias de sujeitos históricos que, como Zebrinha, se constituem como referências socioculturais e históricas. Neste sentido, fruto de uma entrevista realizada com o artista, este texto não tem a menor pretensão de ser lido como um tratado de envergadura acadêmica tal como ainda se pratica amplamente na universidade brasileira. Ao contrário, a fluidez com a qual o texto se apresenta, se relaciona com a maneira como este se tornou possível e como o artista se movimenta.

Palavras-chave: Artes. Dança. Teatro. Intelectual negro.

ABSTRACT

The article presents some passages about the history of José Carlos Arandiba, more popularly known as Zebrinha. The text makes visible the trajectory of formation and professional performance of this remarkable Bahian choreographer, presenting his socio-cultural origin and how, through dance and theater, this artist established himself in the field of arts in Brazil and in other countries. Through this text I pay a fair tribute (in life) to an artist who, with his creative and creative work, contributes to the maintenance of black cultural traditions, stories and memories not only in Bahia. Thus, the discussion presented here aims to contribute to biographical research and studies, understanding that this type of writing is a record that enables us to access the stories and memories of historical subjects that, like Zebrinha, constitute themselves as sociocultural references and Historical In this sense, the result of an interview with the artist, this text has no intention of being read as a treatise of academic scope as it is still widely practiced in the Brazilian university. On the contrary, the fluidity with which the text presents itself relates to the way it has become possible and how the artist moves.

Keywords: Arts. Dance. Theater. Black intellectual.

Eu sou melhor do que esta cidade quis fazer de mim.

José Carlos Arandiba, Zebrinha



Figura 1: do acervo do artista.

1. Considerações iniciais

Logo de partida, da epígrafe, uma constatação histórica sobre uma condição existencial que parece ser destinada às pessoas que nascem desprivilegiadas, sobretudo, das condições materiais mínimas e necessárias a sobrevivência humana. Nas sociedades afrodiaspóricas, as condições de vida em que ainda se encontra inserida a maior parte da população negra ainda nos faz lembrar que, no estágio civilizatório em que nos encontramos nesta esfera global, o quão desigual continua sendo as formas de sobrevivência a partir das condições materiais disponíveis para cada grupamento humano e, somado àquelas ou em sua decorrência, das inúmeras estratégias acionadas para que condições de desigualdade se perpetuem no mundo, vontade expressa de quem possui poderes políticos e privilégios em fazer com que situações sociais continuem exatamente da maneira como estão e que as boas condições de uns poucos sejam mantidas e resguardadas em detrimento da inacessibilidade e dificuldades a que muitos outros continuam submetidos.

Nesse sentido, este breve texto, ao apresentar a árdua trajetória de vida, mas também as conquistas de José Carlos Arandiba, quer somar-se a um conjunto de outras reflexões e problematizações sobre as duras condições de vida de alguns sujeitos que, embora tenham nascidos em situações de desprivilégio em suas cidades de origem, delas emergiram e, ao fazê-lo, romperam com todas as lógicas e estratégias orquestradas e

acionadas para salvaguardar para uns a fortuna e manutenção de poderes e para outros, a miséria e o alijamento.

2. *Desenvolvimento*

Entre os profissionais que lograram formação acadêmica no âmbito das ciências humanas, mais precisamente, entre os da história, em algum momento de sua formação acadêmica experienciou os calorosos debates relativos a um tipo de escrita historiográfica denominada tempo presente, a história do tempo presente, um tipo de escrita que passou a ser praticada entre os historiadores profissionais mais fartamente posterior ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a partir, dentre outros fontes de pesquisa, da narrativa, do depoimento, da entrevista do depoente, colhida, grosso modo, contemporaneamente ao contexto de uma escrita que se quer produzir. Ou seja, dentre outras possibilidades, um tipo de escrita da história que se efetiva tomando-se como referência o-tempo-agora numa curta brevidade entre o os sujeitos, os eventos e/ou os episódios sobre os quais se escreve como o tempo em que a escrita se efetiva ganhando forma e sentido, um *corpus*. (DOSSE, 2011 e 2003)

Nesse sentido, a discussão que se seguirá nas páginas seguintes apresenta um breve passeio pela vida artística de um dos mais notáveis professores, coreógrafos e diretores da cena da dança negra contemporânea em Salvador, um mestre arte-educador. Ainda que preliminarmente, o texto também problematiza um tipo de conhecimento produzido às margens sobre outros modos de percepção da realidade, de formas de ser-estar no mundo, de formas de elaboração e proposições intelectuais que, ainda que quem as elaborem não tenha a exata dimensão do tipo de contribuição intelectual que estão prestando – não apenas na produção como também na disseminação de inúmeras formas de conhecer, de ler o mundo – adotam explícita ou implicitamente, quase sempre e invariavelmente, o entorno cultural onde também se encontram inseridos como sujeitos, utilizando para isso os símbolos, os ícones e as expressões de existência as quais podemos denominar identitárias; marcas e impressões que são elaboradas, que são forjadas, a partir das características culturais mais próximas dos lugares onde os sujeitos travam diálogos cotidianos. Formas de existir-ser-estar-no-mundo denominadas pelos estudos culturais como identitárias e que emergem de complexos processos de identificação através dos quais os sujeitos vão elaborando formas de consciência e entendimento sobre si num diálogo profundo e profícuo a que se experi-

encia ao longo de suas vidas, acionando para isso, de um vasto e diversificado universo de símbolos e ícones culturais. (BOGO, 2010; HALL, 2005; BAUMAN, 2005; MATTELART, 2004; BURITY, 2002; SILVA, 2000)

O que torna uma pessoa um intelectual? Quando assim o dizemos sobre alguém, quais características uma determinada pessoa reúne em si e que lhe permite lograr este reconhecimento social? Existe um modelo e uma ação socialmente reconhecidos que possibilitam situar uma pessoa nesta condição? São intelectuais as pessoas que parecem ter alcançado um elevado grau de notabilidade social a ponto de serem tratadas como espécies de semideuses? É possível forjar um intelectual nas margens da sociedade? As possibilidades de perguntas são tantas quanto são inúmeros os estudiosos que já se debruçaram e continuam se dedicando no entendimento e problematização sobre a natureza existencial e o que torna uma pessoa um intelectual. Grosso modo, fruto de uma herança eurocêntrica, via de regra, ainda vigora uma compreensão, se não limitada, equivocada sobre a natureza existencial de um intelectual. (MATO, 2009; CANDAU, 2009; WALSH, 2009; BENDA, 2007; MATO, 2005; SAID, 2005; SARTRE, 1990)

Pode o subalterno falar como na provocação elaborada por Gayatri Chakravorty Spivak em texto homônimo publicado em 1985? Enfim, são tantas as possibilidades de perguntas quanto o leque de respostas. Neste sentido, a discussão que tratamos ao longo dessas páginas apresenta passagens da vida, formação profissional, atuação artística e reconhecimento aos trabalhos feitos pelo renomado coreógrafo José Carlos Arandiba, que se tornou no meio artístico mais popularmente conhecido como “Zebrinha”. Este artigo se origina a partir de uma entrevista a mim concedida na tarde do dia 05 de janeiro de 2017 por José Carlos Arandiba nas dependências do Teatro Miguel Santana que fica localizado no Pelourinho, Centro Histórico de Salvador.

Em Salvador, na aurora dos anos 60 do século passado, o cenário artístico passou a conhecer um amplo florescimento. Música, teatro, artes plásticas, composição e regência e dança começam a receber um fluxo de artistas de diversas nacionalidades, de outros estados e cidades brasileiras causando um impacto na formação de um sem-número de profissionais do e no campo das artes que, através do seu trabalho criativo e criador passaram dialogar com outras epistemologias, com outras formas e maneiras de pensar, sentir e tocar a realidade ao seu entorno. Assim, ao apresentarmos as histórias, as memórias e as proposições intelectuais de

José Carlos Arandiba, o faremos situando-o a partir dos lugares de identificação e identidades que o mesmo aciona costumeiramente em qualquer ocasião: homem negro e candomblecista, filho de Ogun Xoroquê, como invariavelmente se apresenta. Deste território identitário – que é o seu esteio de interlocução com as culturas e suas práticas no cotidianas – “Zebra-brinha” se põe em fluxos contínuos de interlocuções com outras realidades culturais que não apenas as de Salvador, expandindo sua inserção pelo mundo afora.

Na aurora dos finais da primeira metade do século XX, Salvador passou a ser morada daquele que viria a ser uma dos mais profícuos artistas e profissionais da dança, inicialmente, e posteriormente, também do teatro. Nascido em 10 de novembro de 1954 na cidade de Ilhéus, região sul do estado da Bahia, filho de Gildete Gomes Silva e Durval Arandiba, José Carlos Arandiba ainda muito criança, com sua família e sob a liderança do seu avô materno – provavelmente movidos pelo sonho de alcançar melhores condições de vida na capital – partiram em um saveiro de sua cidade natal e desembarcaram em Salvador entre finais dos anos 1950 e inícios dos anos 1960 na Rampa do Mercado – antigo desembarcadouro de negros trazidos de diversas cidades do Continente Africano para servirem de escravos no Brasil – localizada no início da Cidade Baixa em frente ao Mercado Modelo e ao lado de onde passou a funcionar o Terminal Náutico da Bahia também conhecido como Bahiana.

Fato curioso, a família Arandiba sequer possuía um endereço para onde se dirigir e, tão logo chegaram na cidade, tiveram que desbravá-la a partir de contatos amalhados ali nos limites do local onde desembarcaram. Seguindo para o Curuzu – localidade do bairro da Liberdade, um dos mais populosos de Salvador, onde, ainda hoje, se concentra, no país, a maior quantidade de negros por metro quadrado – aí se instalaram. No Curuzu, desde a infância, José Carlos Arandiba passou a vivenciar e experimentar um cotidiano que, lamentavelmente, ainda é muito comum entre as crianças das famílias negras e pobres brasileiras: as duras condições de sobrevivência que as difíceis condições materiais possibilitam. Naquele bairro, nos finais da sua terceira infância, teve contato com o mundo escolar no Colégio Estadual Duque de Caxias. Tendo seguido seu irmão até à escola, ali estabeleceu o seu primeiro contato com a realidade escolar e do lugar não mais quis sair, sendo então acolhido pela professora Adalgisa e demais professores que ali desempenhavam o magistério. Foi naquela escola que se inscreve os primeiros passos da formação hu-

mana, artística e profissional de “Zebrinha”, lugar de terna lembrança em suas memórias.

No “melhor lugar do mundo” – como ele definiu o Colégio Estadual Duque de Caxias para aquele momento de sua história – experimentou pela primeira vez, através de um trabalho escolar, estabelecer contato com o universo da representação em uma atividade de ensino e aprendizagem que mesclava o teatro e a dança, numa experimentação que poderíamos dizer poder ser de caráter interdisciplinar, pois, se tratava de um trabalho de unidade da matéria ciências naturais – mescla de química, biologia e física –, tendo, nesta atividade, performado um solo no qual ele representava “o núcleo da molécula da água”, momento em que e a partir de então, passou a ser notado pelos professores de artes, especialmente por Neide Aquino, professora de música a quem ele considera *avant-garde* para aquele contexto e que continua se constituindo como uma importante referência em sua vida até os dias atuais. Com a professora Neide ele aprendeu que cada sujeito “era dono do seu próprio destino”. Para Aristocléia Macedo, então diretora do Colégio Estadual Duque de Caxias, o jovem “Zebrinha” passou a ser considerado “um talento”, um jovem promissor para o meio das artes em Salvador.

Numa época em que, segundo ele avalia, a escola se responsabilizava efetivamente pelo futuro dos que ali estavam, juntas, Neide e Aristocléia conseguiram para o jovem talentoso uma bolsa de estudos em dança com a bailarina Carmem Paternostro, uma jovem e talentosa professora formada na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e que ministrava aulas na Escola de Dança Forma e Movimento, então localizada, no Garcia, bairro localizado na parta Alta da cidade do Salvador. Naquela Escola, o seu primeiro contato com a dança moderna aconteceu com Angela Dantas, contexto em que inicia a sua formação profissionalizante.

Naquela conjuntura, “Zebrinha” conheceu aqueles a quem ele reverencia no Brasil como suas grandes referências artísticas e profissionais. O primeiro é Raimundo Bispo dos Santos (1943), internacionalmente conhecido como Mestre King. Baiano de Santa Inês, cidade do semiárido baiano, Mestre King foi o primeiro homem a ingressar na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia em 1976, se constituindo, neste sentido, como a principal referência para a dança negra que, de Salvador, ganhou o mundo, peça fundamental na formação artístico-profissional de uma série de outros jovens negros e pobres, principalmente, aqueles oriundos dos bairros periféricos da cidade. O segundo é o norte-americano

de Ohio, Clyde Alafiju Morgan (1940), profissional da dança a quem se refere como “o cara que me ajudou a ser preto”, a “não ser um cidadão de segunda classe”, o seu grande mentor que, inclusive, o ajudou a descobrir a sua excelência artística, tendo contribuído na sua percepção sobre si de não se considerar apenas um dançarino que esbanjava talento. Morgan ensinou na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia entre os anos 1970 e 1980, mas ao longo de vários anos atuou profissionalmente em outras instituições brasileiras e grupos de dança como o Balé Guaíra, corpo de baile do Teatro Municipal de São Paulo, Palácio das Artes, dentre outros. O terceiro, Mário Gusmão (1928-1996), nasceu em Cachoeira, cidade do recôncavo da Bahia, a quem ele considera ter sido a sua “pós-graduação na negritude”, crucial em sua formação como artista e como cidadão, somando-se aí a feliz coincidência de serem ambos filhos do Orixá Ogun. Registre-se aí ter sido Gusmão o primeiro homem a se formar como ator na Escola de Teatro também da Universidade Federal da Bahia. É uma importante referência para alguns movimentos negros espalhados pelo País.



Figura 2: do acervo do artista.

Assim como no Brasil, nas academias de dança e balés por onde passou fora do País, “Zebrinha” teve oportunidade de conhecer e trabalhar com renomados profissionais da dança reconhecidos mundialmente aos quais ele cita como mestres e suas referências, bastando para exemplo de citação nomes como Alvin Ailey (1931-1989), coreógrafo negro norte-americano que criou e fundou o Alvin Ailey American Dance Theater e a *Alvin Ailey School* em Nova Iorque onde ele obteve a formação na técnica Lester Horton; Judith Jamison (Alvin Ailey), dentre outros nomes que se tornaram interlocutores através dos quais ele tem indicado

dançarinos e bailarinos jovens negros para aprimorar a técnicas de dança moderna aprendida na Bahia, num movimento contínuo de intercâmbio.

Tendo como *eledá* Ogun Xoroquê, portanto, naturalmente vaidoso e muito obstinado, “Zebrinha” ao longo de sua adolescência passou a estabelecer contatos cada vez mais profícuos no cenário artísticos de Salvador, num constante e permanente convívio com jovens de outras linguagens artísticas como o teatro, as artes plásticas, a música, muitos destes jovens, inclusive, nos idos dos anos 1970 já gozando de certa projeção nacional, sendo algum destes nomes, Gal Costa, Gilberto Gil e Caetano Veloso, com os quais afirma ter estabelecido frequentes contatos posto que naquele contexto, na cidade da Bahia, costumeiramente, os jovens de diversos universos artísticos estavam sempre em contato, independentemente das suas áreas de predileção, como, por exemplo, Maria Bethânia e Caetano Veloso que, embora músicos, fizeram da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia sua morada. Aqui cumpre destacar o papel de Edgar Santos (1894-1962) à frente daquela instituição de ensino entre os anos 1946 e 1954 ainda conhecida como Universidade da Bahia.

Em larga medida, a efervescência cultural experimentada em Salvador por aqueles jovens da gestão de Edgar Santos até inícios dos anos 1980, em grande parte se deve à renovação que o “Reitor Magnífico” – como ficou conhecido, informalmente, Edgar Santos – propôs, trazendo para as então recém-criadas Escolas de Música, Teatro e Dança nomes e expressões artísticas de vanguarda para a época conhecidos no mundo inteiro.

Como um caldeirão cultural, a Salvador dos anos 1950 a 1980 passou a acolher pessoas que aí desembarcavam de diversas partes do mundo pela fama que já havia alcançado como cidade-celeiro artístico no Brasil. Profícuos diálogos e intercâmbios culturais e de formação passaram a ser estabelecidos entre a cidade-celeiro artístico com outras partes do mundo tornando possível também que jovens baianos saíssem do país para experimentar outros contextos culturais e de formação artística. Foi nessa leva e nesse clarão que se abriu que, aos dezenove anos, José Carlos Arandiba fez a sua estreia internacional indo para os Estados Unidos, Europa e Oriente Médio como membro de uma companhia de Salvador. Após a sua primeira tournée Zebrinha desembarcou na Holanda na Stadelijk Conservatorium en Dans Academie de Arnhem onde obteve formação em Técnica de Dança Moderna e Theater Onderweiss, tendo depois se especializado em Dança Moderna e Jazz no Canadá na University of

British Columbia's Vancouver, podendo ainda ser citadas outras formações na Academie Internationale de Paris, *Project Studio* em Munique e na *Federatie Fry Tiyed* na Bélgica.

Enquanto morou em outros países, em algumas ocasiões, a nostalgia com que lembrava de Salvador e dos bons encontros que teve na cidade com outros jovens do meio artístico o fez decidir voltar para a Bahia depois de um longo período de formação artística e de atuação profissional em algumas importantes companhias de dança no mundo, tais como: Balé de Monte-Carlo de Mônaco, onde foi solista e assistente de coreografia; no *Introdans em Arnhem* e no *Scapino Ballet* de Roterdã, ambos na Holanda, momento de sua carreira artística em que resolveu também mergulhar no show business porque “queria ganhar dinheiro” como confessa. Neste cenário business, fez participações em trabalhos de artistas consagrados mundialmente como Liza Minnelli, Joel Grey e Bem Veeren.

De retorno à Salvador em 1987, Zebrinha reestabeleceu contatos com os colegas e amigos do cenário artístico local, sobretudo na dança e no teatro. Assistindo a uma apresentação do Balé Folclórico da Bahia no Teatro Castro Alves, companhia de dança então lida como um grupo folclórico criada e fundada por Walson Botelho, Vavá, constatou a qualidade técnica e a plasticidade cênica do grupo, mas, até então, era mero espectador. Em seu retorno a Salvador, Zebrinha ambicionava tornar-se professor de Dança Moderna na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, onde, reprovado no exame de admissão, se inseriu profissionalmente em outras escolas e institutos de formação em dança, assim como de sua inserção em outros grupos de dança como aconteceu com o Balé Folclórico da Bahia, companhia de cujo primeiro contato foi estabelecido através de um convite que recebeu do diretor desta companhia para dar uma aula de balé. Embora inicialmente apenas fizesse parte dos planos de José Carlos Arandiba tornar-se professor de dança na Universidade, não ter sido aprovado no exame não foi lembrado com dissabor, muito ao contrário.

A Salvador que o fez voltar naquele contexto era uma cidade que, segundo relembra, acolhia indistintamente e amplamente artistas de maneira geral, uma vez que, por exemplo, havia espaços no cenário artístico local para quem assim o desejasse. Embora seja uma questão controversa essa a da ampla possibilidade de acessos na cena artística soteropolitana, a inexistência daquilo que aos nossos dias é lido como o *star system* – grupo de artistas famosos que lideram e dominam a cena local e que pos-

sua ampla repercussão e reconhecimento não apenas na Bahia – tornava as relações neste cenário menos acirradas e discrepantes posto que não houvesse estabelecida tão fortemente, por um lado, o peso da mão e presença dos produtores culturais e, por outro, essa potente indústria do entretenimento como se vê contemporaneamente que não reconhece, oportuniza e esmaga artistas da cena alternativa que apenas contam com os seus próprios recursos para se projetarem profissionalmente.

A referência a Mário Gusmão e a importância daquele ator em sua vida não se deu apenas no plano pessoal, ao contrário, constitui um importante traço de sua personalidade e considera que, em certas ocasiões, quando fala e age, sente como se fosse o próprio mestre e mentor, sendo possível dizermos que, em alguma medida, a aproximação, inserção e trabalhos que “Zebrinha” vem desenvolvendo no teatro não apenas em Salvador tem consagrado o seu trabalho também neste universo artístico o que tem lhe oportunizado prêmios que são frutos do reconhecimento profissional que tem conquistado ao longo destes anos.



Figura 3: do acervo do artista.

Em 1993, convidado por Chica Carelli, então assistente de direção do Bando de Teatro Olodum para fazer um trabalho de corpo com os atores e as atrizes que integravam a companhia criada e fundada por Marcio Meirelles no espetáculo *Medeamaterial* (Heiner Muller), ele lembra que o teatro entrou em sua vida “por acaso” no sentido de sua atuação profissional. Desde aquele convite, Zebrinha integrou a equipe técnica do Bando de Teatro Olodum nas seguintes montagens: “Bai Bai Pelô” (1994), “Zu-

bi” (1995), “Zumbi está vivo e continua lutando” (1995), “Erê pra toda vida, Xirê” (1996), “Cabaré da RRRRaça” (1997), “Já fui!” (1999), “Relato de uma guerra que (não) acabou” (2002), “Oxente, cordel de novo?” (2003), “O Muro” 2004”, “Sonho de uma noite de verão” (2006) e “Áfricas” (2007). No cinema, registre-se a sua participação como coreógrafo nos filmes Orquídea Selvagem (1990), Ó pai Ó (2008) e Besouro (2010). Desde 2015, contratado pela Rede Globo, Zebrinha tem atuado como coreógrafo da minissérie “Mister Brau” que é protagonizada por Lázaro Ramos e Thaís Araújo. Entre as mais recentes produções, em “Tragam-me a cabeça de Lima Barreto” (2018), dramaturgia de Luiz Marfuz e dirigido por Fernanda Júlia, “Zebrinha” atuou como diretor de movimentos e em “Dona Ivone Lara – sorriso negro” (2019), espetáculo idealizado e dirigido por Jô Santana e que conta com a direção artística de Elísio Lopes Jr., como diretor de coreografia.

Do ponto de vista da técnica que utiliza em seus trabalhos no teatro, a considera inovadora no seguinte aspecto: busca na mitologia e no arquétipo dos Orixás e encantados das religiões de matrizes africanas sua inspiração para compor a personalidade das personagens, possibilitando aos atores e atrizes um conhecimento sobre si a que muitos sequer imaginavam ter porque considera o corpo uma “caixa de memórias”. Neste sentido, a sua técnica e maneira de composição de personagens para o teatro e para a teledramaturgia, alcança e formula uma crítica segundo a qual ele constata a inexistência deste tipo de técnica e trabalho no país e que ele vem “descobrimo, aprimorando, melhorando, lapidando e dando uma forma inovadora”, em sua avaliação, uma vez que continua sendo basilar da/na formação de atores e atrizes nas escolas de teatro do país a recorrência a referência a escritores e artistas estrangeiros em seus processos de criação de personagens, prática verificada e que também se aplica igualmente à teledramaturgia. Ainda no campo da técnica que utiliza, sendo ele filho de Ogun Xoroquê, Orixá que tem como traço do seu arquétipo a agonia, a inquietação, a pressa, declara que a sua metodologia é a da “urgência” que se baseia no “você precisa disso para amanhã!”.

Pensando a técnica enquanto *modus operandi* e laboração, é justamente aí que mora a condição de intelectual de José Carlos Arandiba. Como enunciado no início deste artigo, no campo das Ciências Humanas há um fervoroso debate em torno das diversas concepções sobre o que torna uma pessoa um intelectual. Neste sentido, faço eco as discussões que tem entendido que a condição intelectual de um sujeito está no ponto onde há a confluência entre a experiência que este adquire e acumula ao

longo de sua existência e que se traduz em um saber-fazer, em um entendimento, em uma concepção que delinea outras epistemologias. Embora não se entenda como um intelectual, a forma como tem trabalhado na dança e, sobretudo, no teatro a partir dos arquétipos dos Orixás, faz do seu trabalho uma ação criativa e criadora por se constituir e se traduzir numa nova operacionalização de um saber-fazer que dialoga sobre todas as maneiras com outras epistemologias e cosmovisões, formas outras de ver, de pensar, de sentir e de dizer as realidades culturais ao entorno.

Entretanto, mesmo estando no processo de pesquisa, de melhoramento e de aperfeiçoamento desse modo de trabalhar que ele prefere não considerar como uma técnica, “Zebrinha” não se coloca como criador de uma técnica, de um método, porque se preocupa com o fato de que existem muitos profissionais na dança que “inventam coisas de suas cabeças”, muitas vezes, dando nome ao que já existe e isso pode interferir, sobremaneira, no processo de formação e qualificação profissional, uma vez que, no mercado, na hora da ampla competição, os profissionais recém formados precisarão demonstrar através de seus corpos o conjunto de técnicas que obtiveram ao longo de suas formações profissionais, de modo a que lhe possibilite, quando necessário, utilizando seus corpos como veículo, demonstrar conhecer os métodos e as técnicas conhecidas e que são amplamente utilizadas nos diversos contextos da dança ou do teatro.

Dentre as premiações obtidas registram-se, em 2010, o 18º Prêmio Brasken de Teatro na Categoria Especial pela coreografia “Bença”; em 2011, o Troféu Amigo do Teatro em Ilhéus pela montagem do espetáculo África Brasil; o Troféu Jorge Amado; em 2015, a Medalha Zumbi dos Palmares, prêmio concedido pela Câmara Municipal de Salvador em reconhecimento pelo seu trabalho e pelo seu ativismo contra o racismo, o preconceito e as práticas de intolerância religiosa, e outras importantes premiações em reconhecimento dos suas concepções coreográfica e direções no teatro e na dança em países africanos.

Lançando um olhar sobre a Salvador deste início do século XXI, diz se sentir ainda muito incomodado com as condições socioeconômicas em que vive a maior parte da população soteropolitana, pobre e negra, constatação que lastreia a “metodologia da urgência” que utiliza com os jovens que passam por ele seja no Balé Folclórico, no Bando de Teatro Olodum, nas comunidades de terreiros ou outros lugares. Segundo assevera, “é uma história que se repete, o Brasil não gosta da gente!”. E desse lugar que tem atuado como ativista em suas redes sociais virtuais e pre-

senciais em combate contra as diversas formas e manifestações do racismo assim como das inúmeras situações de preconceitos.

Cidade com a maior população negra do país, Salvador respira e transpira as seculares contribuições africanas e afro-brasileiras no cotidiano do lugar em cada praça, beco, ruas, avenidas e vielas. No trajeito do lugar e das pessoas aí nascidas ou que vão morar e a adotam como ventre, se observa, flagrantemente, e sem muito esforço, aspectos de suas histórias e de suas memórias vetorizados nos discursos e nas práticas culturais que são lidas como ancestrais, portanto, que informam sobre uma tradição. A “mulata velha”, alcunha de há muito utilizada por cronistas e viajantes, a “cidade da Bahia” tornou-se mundialmente conhecida e popularmente frequentada, em larga medida, através dos escritos e crônicas de costume de uma leva incontável de estrangeiros de diversas nacionalidades que em suas narrativas estabeleceram representações sobre as práticas culturais da gente de Salvador, nascidos aí ou não.

Mas também ficou conhecida através da literatura do grapiúna Jorge Amado que, embora filho de Ferradas, distrito de Itabuna, foi a partir de Salvador que os seus escritos literários ganharam notabilidade e visibilidade. Outros nomes podem ser listados como divulgadores de um jeito de ser-estar-sentir-viver alcunhado nas pesquisas e estudos acadêmicos como “baianidade”, como por exemplo, Pierre Verger, Hector Julio Páride Bernabó mais conhecido como Carybé, Sante Scaldaferrri, Vinicius de Moraes, Dorival Caymmi, Caetano Veloso, Gilberto Gil, dentre uma extensa lista.

Uma cidade onde, proporcionalmente à fama que ganhou, persiste a existência de uma dura realidade existencial para as famílias menos abastadas, com baixo poder aquisitivo, mas que, contraditoriamente é quem alimentam Salvador naquilo que lhe é mais peculiar: suas histórias, seus costumes, suas tradições. Mesmo tendo emergido de um contexto de muita dificuldade “Zebrinha” declara não “saber negociar com essa realidade”, a constatação do abismo que se abre entre as condições materiais que conseguiu conquistar com as experimentadas diariamente pela maioria da população pobre e negra da cidade. Quando fala o faz através da reverberação do que ele considera ser o poder ancestral dos homens e mulheres negras que o antecedeu, com os que conviveu e considera ser muito forte essa percepção, a consciência e a constatação sobre o quanto ainda é preciso mudar para dirimir a inaceitável condições materiais existentes entre uma parcela quantitativa menor da população e uma outra lida como minoria mas que representa a maioria e encontra-se às margens.

3. Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos evidenciar o trabalho criativo e criado de José Carlos Arandiba, Zebrinha, artista que, numa realidade sociocultural ainda vivenciada pela maioria dos jovens das classes populares brasileiras, conseguiu emergir das margens da sociedade utilizando da arte como caminho e possibilidade. O trabalho e a técnica deste artista integram um repertório metodológico de uma dança-arte-negra de cujo corpo é o vetor preferencial para a suas performances.

Do recôncavo da Bahia para o mundo, o trabalho que este artista nos dá a ler, para além de sua proficuidade, nos possibilita dizer incansavelmente sobre a importância das artes no contexto da escolarização cultural e emancipatória. No campo das artes, os sujeitos aí imersos, acionando diversas polifonias e linguagens, dão sentido a incontáveis processos criativos que, para além de revelar os sujeitos, os colocam numa chave de leitura que nos dá a ler sobre os processos de identificação e elaboração de pertencimentos identitários socioculturais, estes, cada vez mais necessários na cena contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENDA, Julien. *A traição dos intelectuais*. 1. ed. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classes*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BURITY, Joanildo Albuquerque. (Org.). *Cultura e identidade*. Perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação em História; ANPUH Seção Santa Catarina. *I Seminário Internacional História do Tempo Presente*, 2011.

_____. *A história em migalhas*. Dos Annales à Nova História. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

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

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 74-93.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola, 2004.

SAID, Edward Wadie. *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad.: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

EDUCAFRO-RJ: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO CIDADÃ

Antônio de Pádua Magalhães (UFVJM/PUC-SP)

antonio.magalhaes@ufvjm.edu.br

Luciano dos Santos (UFVJM)

lucianodasexatas@gmail.com

RESUMO

A Educafro do Rio de Janeiro tem se constituído como um dos modelos de formação preparatória para vestibulares, por meio da parceria com acadêmicos arquiteta uma *concidadania educacional*. Este artigo tem por objetivo refletir acerca da Educafro e a promoção de oportunidades de ascensão econômica, política, cultural e social de jovens negros da periferia e de brancos pobres, examinando as estratégias educacionais traçadas pela organização educacional e os impactos desta nas vidas dos estudantes. As metodologias adotadas foram *Pesquisa Teórica e Relato de Experiência*, que numa perspectiva qualitativa de análises, organizadas em forma de *dossier*, revelam que as propostas pedagógicas da Educafro têm fortalecido as identidades étnico-raciais; e as conquistas alcançadas pelos estudantes do pré-vestibular se revelaram potencialmente positivas, configurando a Educafro como uma ação política de afirmação étnico-cultural.

Palavras-chave: Educafro-RJ. Relações étnico-raciais. Educação cidadã

ABSTRACT

Educafro of Rio de Janeiro has been constituted as one of the preparatory training models for vestibular, through the partnership with academics architect an educational con-citizenship. This article aims to reflect on Educafro and the promotion of opportunities for economic, political, cultural and social advancement of black youth from the periphery and poor whites by examining the educational strategies outlined by the educational organization and its impact on the lives of students. The methodologies adopted were: Theoretical Research and Report of Experience, which in a qualitative perspective of analyzes, organized in the form of a dossier, reveal that Educafro's pedagogical proposals have strengthened ethnic-racial identities; and the achievements of pre-college students proved potentially positive, shaping Educafro as a political action of ethnic-cultural affirmation.

Keywords: Educafro-RJ. Ethnic-racial relations. Citizen Education.

1. Apresentação

A história da educação nacional tem sido o registro de uma dívida política para com as classes populares, em especial, com os sujeitos de fortes relações étnico-raciais de matrizes africanas. A educação escolar,

ao longo dos anos, foi construída pela imposição de um modelo de escola elitista, que sistematicamente excluiu grande parte da população negra e de brancos pobres periféricos do Brasil.

Ciente deste déficit cultural, social, político e educacional imposto às comunidades pobres e negras dos grandes centros urbanos, a rede de cursinhos pré-vestibulares e preparatório de concursos denominada Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) passou a realizar a partir de 1987 a inclusão dessas populações em universidades públicas e particulares (com bolsa de estudos), por meio de prestação voluntária de serviços de educadores e demais profissionais nos núcleos de pré-vestibular comunitários nas periferias e na sede.

Nesse sentido, este artigo, estruturado no formato de um *dossier*, constituído de três partes: na primeira, os aspectos histórico-sociais da Educafro; na segunda, a metodologia utilizada neste estudo de caso, fundamentado em Pesquisa Teórica de Paulo Freire (1970), Leonardo Boff (2009), Roberto Da Matta (1987), Homi Bhabha (1998), Kabengele Munanga (1996), Edgar Morin (2005) e David Hume (2017), junto à pesquisa teórica o relato de experiência na Educafro, e na terceira parte, reflexões, amparadas nos teóricos estudados e em documentações, acerca de políticas afirmativas para negros no Brasil, busca responder as questões-problemas: Como tem sido estruturada as propostas pedagógicas da Educafro? As ações empreendidas pela Educafro vêm fomentando o fortalecimento de identidades étnico-raciais? Que conquistas (de ordem econômica, política, social e cultural) seus estudantes alcançaram após concluírem suas formações?

A *Pesquisa Teórica* trata de um procedimento metodológico em que as investigações em obras previamente selecionadas, neste caso, as que tratam de políticas públicas educacionais para os afrodescendentes e de teóricos que abordam a educação inclusiva e emancipatória, tais como Paulo Freire (1970), Leonardo Boff (2009) e Edgar Morin (2005), e de questões étnico-raciais, como Roberto Da Matta (1987), Homi Bhabha (1998) e Kabengele Munanga (1996). Portanto, autores que conduzem às leituras críticas da educação organizada pela Educafro, complementadas pela descrição do *Estatuto da Educafro*, com seus princípios e objetivos. A reflexão teórica foi ampliada com relatos de nossas experiências como discente e docente na Educafro, objetivando responder as questões acima apresentadas.

2. *Educafro e as políticas educativas brasileiras*

A Educafro é fruto do trabalho social do Serviço Franciscano de Solidariedade, e no conjunto de suas atividades passou a reivindicar do Estado o cumprimento de suas obrigações, como a implementação de políticas públicas e ações afirmativas para negros e pobres, assim, com vista ao alargamento do gargalo da participação de negros no mercado de trabalho e no acesso à universidade, a referida instituição vem fomentando uma educação cidadã, amparada no conceito de *concidadania* (BOFF, 2008), em que o combate ao racismo e as todas as formas de discriminação, os pilares de suas ações:

A dimensão de concidadania: a cidadania não define apenas a posição do cidadão face ao Estado, como sujeito de direitos e não como um pedinte (não se há de pedir nada ao Estado, mas reivindicar; os cidadãos devem organizar-se não para substituir o Estado, mas para fazê-lo funcionar). A concidadania define o cidadão face a outro cidadão, mediante a solidariedade e a cooperação, como paradigmaticamente foi mostrado na Campanha contra a Fome, a Miséria e em favor da Vida, herança imorredoura de Herbert de Souza, o Betinho. Concidadania, cidadão com cidadão cria uma cidadania participativa (BOFF, 2009, p. 1)

A Educafro como defensora do entendimento de que o processo educativo na sociedade deve ser aquele direcionado para a formação de cidadãos críticos, participativos, capacitados e capazes de serem incluídos na economia e nas soluções que deem conta das demandas de suas comunidades, vem se constituindo como um dos modelos de formação *concidadã* na preparação de jovens para os exames do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e de vestibulares de instituições públicas e privadas, além dos cursos de extensão preparatório para concursos. Utiliza-se da colaboração voluntária de profissionais já formados ou em formação acadêmica, principalmente daqueles que foram beneficiados, em algum momento, por seus programas.

A principal meta da referida organização civil educacional é inclusão de negros periféricos e de brancos pobres que não tiveram condições de acessarem a universidade, por meio da adoção de um currículo interdisciplinar, para que esses sujeitos preencham as lacunas deixadas pela escola regular, conforme informações publicadas no *Boletim da Educafro*:

Criada em 1987, a Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) foi pioneira na defesa das cotas raciais e a levar o debate adiante, liderando a luta pelo acesso à educação superior de qualidade para oprimidos dos morros e periferias, única ferramenta capaz de transformar os seus sonhos

em realidade e pavimentar a sua mobilidade social. (EDUCAFRO-RJ, 2018, p. 1)

Como as demais instituições não-governamentais voltadas para as comunidades pobres de periferias, a Educafro do Rio de Janeiro é fruto de mobilizações dos movimentos socioculturais da igreja católica e de reivindicações feitas pelas organizações quilombolas, especificamente contra a discriminação racial, as que contribuíram para a conquista de políticas públicas educacionais afro-brasileiras. Esses direitos foram postulados na Constituição Federal Brasileira de 1988, especificamente no art. 7º, que institui a discriminação racial como crime, quando diz: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a penas de reclusão, nos termos da Lei”. (CFB, 1988)

A criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Ensino Fundamental (PCN), em 1998, também contribuiu para a fomentação de políticas afirmativas para afro-brasileiros ao recomendar a não veiculação de estereótipos em livros didáticos em relação à representação social dos negros. Estes foram propostos a partir da participação do Brasil em eventos, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef – PNDUD – Banco Mundial. Essa declaração fez com que o Brasil reconhecesse a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito à diversidade cultural.

Os PCN originaram-se e se pautaram na Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996, reconhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, como também das experiências desenvolvidas por movimentos sociais no Brasil, tais como os movimentos negro, indígena, ambiental e feminista. Esse dispositivo apresenta um aspecto importante, que é reafirmação da identificação pelo Estado do racismo existente no Brasil e nas suas instituições, ao declarar que:

Essa diversidade étnico-cultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola reproduzindo-se em seu interior [...]. [Recomenda-se ainda que] a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros [...]. É trabalho cotidiano da escola procurar superar todo e qualquer tipo de discriminação e ex-

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

clusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 1997, p. 69)

Na LDB, esta reafirmação também está destacada, quando propõe que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (BRASIL, 1996, p. 49). E como combate à discriminação racial, ela propõe um ensino intercultural, em que a valorização da história e das culturas afro-brasileiras sejam os pilares do ensino público. Esses indicativos são retomados nos estudos das histórias e das culturas dos afro-brasileiros na formação de educadores, a partir de 2003, por força da Lei nº 10.639/2003 do Conselho Nacional de Educação, como decorrência a obrigatoriedade da inclusão do ensino de *história e cultura afro-brasileiras* no ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, é relevante destacarmos que a Educafro é uma das instituições pioneiras no estabelecimento de um sistema de educação pelo respeito e reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural, antes mesmos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e da LDB (1996) serem publicados. Com seus projetos de extensão pedagógica, cursos de formação de professores, cursinhos pré-vestibulares, seminários, grupos de estudos, participação em eventos e em mobilizações políticas, a Educafro promove, desde 1987, ações afirmativas pela cidadania de negros e de brancos pobres.

As primeiras iniciativas da Educafro no Rio de Janeiro se deram pelas iniciativas de Frei David, com a criação em diversos bairros da baixada fluminense o “Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)”. A Educafro com este programa, em 1994, ganhou visibilidade nacional e internacional, por conseguir bolsas de estudos para diversos estudantes aprovados no vestibular da PUC-Rio. Essas ações foram ampliadas pela implementação de cotas raciais e sociais, conforme Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.

O nosso interesse pelas *relações étnico-raciais e a educação cidadã na Educafro do Rio de Janeiro* teve início em 2003, quando ingresamos no programa como professor voluntário, atuando no pré-vestibular, lecionando matemática e física. Nesse sentido, este artigo tem por objetivos refletir acerca da Educafro-RJ e a promoção de oportunidades “reais” de ascensão econômica, política, cultural e social de jovens negros da periferia e de brancos pobres, e verificar se as estratégias políticas e educacionais traçadas pela Educafro têm impactado positivamente

a vida de seus estudantes, atentando-se para a afirmação étnico-racial e a construção de uma educação cidadã.

2.1. Educafro: missão, princípios e objetivos

A Educafro está diretamente ligada a associação civil, sem fins lucrativos, denominada *Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos* (FAecidh), tem sua sede e foro em São Paulo, sendo a Educafro o nome fantasia para a realização das atividades educacionais. Contudo, todas as atividades da Educafro são regidas pela FAecidh, estas descritas em seu *Estatuto*, conforme parágrafo 4º do capítulo II do referido documento:

Para cumprir suas finalidades educacionais e sociais, a FAecidh se organizará com o nome fantasia de EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) em tantas unidades quantas se fizerem necessárias, em todo o território nacional, as quais funcionarão mediante delegação expressa da matriz, e se regerão pelas disposições contidas neste estatuto e, ainda, por um regimento interno aprovado pela Assembleia Geral. (ESTATUTO FAECIDH, 2014, p. 5)

Norteadas pelo seu *Estatuto*, a Educafro têm por missão melhorar as vidas dos sujeitos por meio da educação, da igualdade social, da ética e da valorização dos direitos humanos, pois inspirada nos valores e ensinamentos de São Francisco de Assis tem por finalidades institucionais a proteção aos excluídos, aos despossuídos, a todos que tem sede de justiça, erradicando a pobreza e a marginalização, reparando as desigualdades sociais, étnicas e promovendo o bem sem preconceitos de origem, credo, cor e raça. Dentre os vinte três de seus princípios, destacamos:

Inclusão educacional por meio de seu trabalho e de propostas de políticas públicas a serem implementadas pelos governos e pela iniciativa privada, visando à concretização de ações afirmativas;

Firmar convênios e parcerias com outras associações ou fundações, de cunho civil, empresarial, sindical, religiosa ou filantrópica, com vistas ao atendimento de suas finalidades e objetivos;

Promover políticas e ações práticas que fomentem a cultura do empreendedorismo afro como forma de ascensão social, ensejando autonomia do povo negro e pobre;

Firmar convênios com instituições de ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação com vistas à obtenção de bolsas de estudo para estudantes carentes e/ou afrodescendentes;

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

Oferecer cursos livres, técnicos, de extensão, e pré-vestibulares próprios ou em parcerias com Instituições de Ensino dos diversos níveis educacionais;

Promoção do voluntariado como forma de construção de uma nova sociedade;

Prestação de serviços à população, através da organização comunitária de núcleos de base formados por seus associados e população em geral;

Promoção de incubadoras de novas tecnologias sociais, em vista da geração de entidades comunitárias com graus diferenciados de pertencimento à entidade;

Luta por regulamentação e reconhecimento de direitos constitucionais ainda não implementados;

Lutar para difundir o conceito e a prática das ações afirmativas como método de inclusão e redução das desigualdades étnicas e sociais;

Promoção da arte e cultura popular, afro-brasileira e indígena;

Promoção de programas e políticas de combate a todas as formas de discriminação e preconceito em todas as áreas da sociedade;

Promoção de políticas de emprego e renda, com valorização e condição de igualdade de acesso para as diferentes etnias;

Buscar o estabelecimento de intercâmbios e interações nacionais e internacionais com instituições que promovam a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura e a arte, a fim de assegurar a universalidade de sua missão;

Despertar nas pessoas a responsabilidade e autonomia na superação de dificuldades, tornando-as protagonistas de suas próprias histórias;

Valorizar a vocação ativista e o engajamento social em todas as esferas da sociedade, como instrumento de transformação social. (ESTATUTO DA FA-ECIDH, 2014, p. 2-4)

No entanto não se pode considerar que essas missões estão isoladas de outros movimentos sociais a nível nacional. Em maio de 1978 aconteceram várias palestras sobre a Lei Áurea e a abolição proferidas por Lélia Gonzáles, militante do Movimento Negro do Rio de Janeiro, embrião formador de diversas mobilizações no Brasil.

Nesse período, a Educafro também iniciou seus trabalhos junto a organizações civis, contando com o apoio da igreja católica, de Padres e freiras negros, atuantes junto à comunidade católica e órgãos diretivos da Igreja, através da “Pastoral Afro-Brasileira” e “Latino-Americana”, assim como os “Agentes de Pastoral Negros”, desenvolvendo junto à Igreja Católica o respeito às religiões afro, a interculturalidade e o reconhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros.

De tal modo, ao reunir sujeitos de diferentes denominações, a Educafro constituiu um quadro de educadores e de jovens estudantes, que coletivamente buscam refletir acerca da formação educacional, do mito da democracia racial e da ideologia do embranquecimento. O entendimento desses mecanismos ideológicos gradativamente permitiu a identificação das causas da baixa percepção de professores frente suas próprias atitudes discriminatórias, conseqüentemente da autorrejeição de discentes negros na escola formal.

A identificação da forte presença da ideologia do embranquecimento na educação propiciada pelo Estado e demais instituições, expandida em materiais pedagógicos, em que a imagem estereotipada e negativa do negro é uma constante, tendendo a fazer com que discentes negros se rejeitassem, não se estimassem e procurassem se aproximar em tudo do branco e dos seus valores, estes tidos como legítimos, estabelecendo dessa forma um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos, é interferida pela Educafro por meio da formação de seus docentes, pois com o apoio desses educadores conscientes de suas identidades étnico-raciais, a formação crítica de discentes negros e de brancos pobres foram se tornando mais eficaz.

A formação de seu quadro de profissionais tornou-se uma proposição da Educafro, entretanto por se constituir de um quadro formado por voluntários, há uma certa inconstância de educadores, carecendo dessa formação continuada, que ainda acontece em reuniões mensais, e nos encontros semanais, em que há reuniões para o acolhimento de novos membros: professores, voluntários e estudantes.

Nos encontros para estudo discute-se textos de pesquisadores de movimentos negros e da academia, além de acontecimentos nacionais e mundiais que envolvam os negros e suas formas de organização. Em todas as reuniões há preocupação com a formação política do coletivo.

Durante o período que participamos dos encontros analisava-se os processos de luta de libertação dos povos africanos nas américas. Identificava-se os grandes vultos brasileiros e estrangeiros que lideraram movimentos de libertação, como Ganga Zumba, Zumbi dos Palmares, João de Deus, Manoel Faustino, Luís Gonzaga (*Revolta dos Búzios*), João Cândido (*Revolta da Chibata*), entre outros, no Brasil; Marcus Garvey, Malcom e Martin Luther King, nos Estados Unidos, e Steve Biko e Nelson Mandela, na África do Sul. Tomava-se conhecimento de organizações e movimentos culturais, políticos e religiosos iniciados a partir do

século XIX, como a Sociedade Protetora dos Desvalidos (SPD), fundada em 1832, as irmandades, os terreiros, os clubes sociais, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, entre outros.

Essa formação política ofertada pela Educafro era ao mesmo tempo, a possibilidade de reconhecimento de nossa história e da cultura, conforme nos lembra Kabengele Munanga (1986), que a cultura, pode ser entendida como uma herança coletiva da sociedade, portanto o conjunto de objetivos materiais que permitem ao grupo assegurar a sua vida cotidiana, de instituições que coordenam as atividades dos membros do grupo, de representações coletivas que constituem uma concepção do mundo, uma ética e uma arte devem ser reconhecidos e valorizados pelos sujeitos que a produzem.

Os docentes de todos os componentes eram orientados para a formação cidadã de seus discentes, procurando no âmbito de cada componente curricular a inclusão e valorização da história e da cultura dos negros, principalmente da história que não é contada nos livros didáticos.

A questão da cidadania como tema transversal fazia parte de todas as ações, salientando para os discentes que além do respeito às diferenças, a educação para negros e pobres deve ser pensada por uma perspectiva plural, democrática, específica, diferenciada e política, isto é, reflexiva e crítica aos mecanismos de recálque das identidades e da autoestima dos grupos subordinados. Assim, em todos os componentes curriculares considerava-se relevante um trabalho pedagógico de boa qualidade, primando pelo ensino dos conteúdos fundamentais.

Nessa perspectiva acatamos o conceito de cidadania de Leonardo Boff (2009), pois é ele que mais se aproxima do que a Educafro propõe:

A cidadania é um processo inacabado e sempre aberto a novas aquisições de consciência, de participação e de solidariedade. Só cidadãos ativos podem fundar uma sociedade democrática, como sistema aberto, que se sente imperfeita, mas ao mesmo tempo sempre perfectível. Por isso, o diálogo, a participação e a busca da transparência constituem suas virtudes maiores.

A cidadania se realiza dentro de uma sociedade concreta que elabora para si projetos, muitas vezes, conflitantes entre si, de construção de sua soberania e dos caminhos de inserção no processo maior de globalização. Todos eles querem dar uma resposta à pergunta: que Brasil, depois de 500 anos, finalmente, nós queremos? (BOFF, 2009, p. 1)

A reflexão do teórico se aproxima também do que está proposto neste artigo, acerca da leitura crítica dos 30 anos de atuação da Educafro nas periferias do Rio de Janeiro, importando saber as oportunidades reais

(ascensão econômica, política, cultura e social) alcançadas por jovens negros e brancos pobres das periferias.

3. Metodologia: da fundamentação teórica a relato de experiências na Educafro

A pesquisa teórica se estruturou em análises de documentação acerca temas: relações étnico-raciais, afirmação de identidades culturais, práticas educativas cidadãs na Educafro-RJ. Junto às leituras críticas de leis e documentação, realizamos levantamento de contribuições de autores que tratam de educação e de etnicidade. A revisão bibliográfica de obras e de legislação pertinentes às temáticas foi ampliada com a descrição de nossa experiência na Educafro. Conforme defende David Hume (2017), ao dizer que todo conhecimento provém da experiência e toda ideia ‘verdadeira’ procede de nossas impressões. Nesse sentido, procurase responder as questões-problemas já apresentadas a partir de leituras críticas da educação cidadã, de legislações e de documentações que ajudaram a pensar o ensino de física e de matemática na Educafro, em interface com as questões étnico-raciais, construídas junto ao coletivo de voluntários e dos estudantes. Portanto, consideramos oportuno apresentar nossas experiências como professor-voluntário na referida instituição seguida de nossa trajetória estudantil e profissional.

3.1. Experiências na Educafro-RJ

Chegamos bem jovem na Educafro, ingressamos nas aulas de cursos preparatórios para concursos em 2002. Nesse período cursávamos engenharia civil, por ter conhecimento em matemática e física fomos incluídos no quadro docente no ano seguinte. Entretanto, foi lá que percebemos nossa dificuldade de identificação como negro e, em alguns momentos, a recusa de nos posicionar como tal, achávamos que a negritude só estava no outro. Nesses primeiros momentos, atuávamos no pré-vestibular instalado no espaço Milton Santos, que funcionava em um centro espírita na Baixada Fluminense.

A sede da Educafro do Rio de Janeiro está situada no Museu do Negro, no centro da capital, localizada na *Igreja Nossa Senhora dos Homens Pretos*, conhecida por *Igreja da Escrava Anastácia*. Nesse contexto a discussão sobre as questões históricas e culturais dos negros no Brasil era uma constante, assim, gradativamente fomos tomando posse de nossa

própria história e condição de oprimido, na perspectiva freiriana. Esse reconhecimento crítico de quem somos foi o caminho para nosso engajamento no projeto educacional da referida organização. Nela, a princípio, trabalhamos em três frentes: *Pré-vestibular Milton Santos* (que funcionava no Centro Espírita), *Pré-vestibular Consciência União e Cidadania* (instalado no Convento de Freiras, na Praça Seca do Rio de Janeiro) e no *Pré-Vestibular Ganga Zumbi* (na Igreja Sagrado Coração de Maria).

Nossa última participação na Educafro como professor voluntário de Matemática foi no *Pré-Vestibular Mulheres da Paz*, instalado no interior da favela Beira Mar, em Duque de Caxias. Este programa era uma ramificação da Educafro da Baixada Fluminense. Fundado por Arlete Lückmann – ex-freira católica, assistente social, formada em direito e militante há 30 anos no Partido do Trabalhadores do Rio de Janeiro que visitou, por meio dessa intervenção na favela, incluir mulheres negras e brancas pobres, *mulheres transgênero* e demais grupos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros (LGBT) em instituições de ensino superior públicas ou privadas (via bolsa de estudo).

Nesse projeto conseguimos compreender o conceito de gênero, especificamente a questão de mulheres negras e brancas pobres e de mulheres *transgêneros e de LGBT*, que em diferentes situações de vulnerabilidade, resistiram em uma comunidade comandada pelo narcotráfico, até então, controlada pelo traficante Fernandinho Beira Mar, buscando formação acadêmica e profissional.

Contraditoriamente a comunidade assistida também estava sob a tutela daqueles que controlavam a economia local, por uma lógica perversa de estratificação social, baseada no comércio de drogas e de armamentos, oprimiam os demais. A participação de jovens nos núcleos de comando do narcotráfico inviabilizava que eles participassem dos pré-vestibulares. Seus familiares e amigos que eram assistidos.

Essa experiência nos permitiu entender que a opressão e exclusão também se dão em outras esferas sociais, que uma comunidade armada e comandada por grupos de traficantes também oprime, criando bolsões de miseráveis, especificamente por aqueles que estão envolvidos no consumo e venda de substâncias tóxicas (como o crack) e assujeitados a todo tipo de violência. No entanto, percebemos grandes avanços do programa Mulheres da Paz quanto à inclusão de mulheres negras, transgêneros e pobres em universidades, mudando consideravelmente a realidade desses grupos.

3.2. Nossa formação educacional e profissional

Nesse aspecto trazemos parte do memorial de Luciano dos Santos¹⁰, um dos autores deste artigo. Nasceu em 19 de janeiro de 1975, o segundo filho do casal de operários Cacilda Assunção dos Santos e de Benito Juarez dos Santos. Filho de mulher negra de baixa escolaridade e “macumbeira” e de pai branco e pobre. Por esses motivos as primeiras series cursadas em escolas públicas foram o registro de marginalização e de preconceito de professores e colegas.

Apesar de não ter a cor da pele que revelasse de imediato a sua identidade étnico-racial, trazia as marcas dessa identidade negra quando era oprimido pelos colegas e educadores por ser filho da “macumbeira” do bairro. Assim, para fugir dessa condição de oprimido e segregado abandonou por diversas vezes a escola. Como demais criança de origem negra e pobre, viveu em porções e cortiços de vários bairros e começando a trabalhar com pouco mais de 6 anos. Os negros e pobres eram seus companheiros de privações e misérias nas ruas do Rio de Janeiro. Nesse contexto ele podia desmascarar a hipocrisia do Estado e da Lei Magna, em que dizem que todos têm direitos iguais perante a Lei.

Homi Bhabha (1998) diz que na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior. Por isso, para muitos, ser negro é estar entre aqueles cuja presença é “vigiada – no sentido de controle social, e ignorada, no sentido da recusa psíquica – e ao mesmo tempo, sobre determinado – projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática [...]. (BHABHA, 1998, p. 327)

Assim, a sua aceitação como afro-brasileiro, possibilitou que venesse os estereótipos impostos pela sociedade, estabelecendo-se uma ponte para a sua formação cidadã, passando, a colaborar na fundação do Núcleo Jurídico da Educafro. Este núcleo visava defender a comunidade de qualquer tipo de racismo, conforme lembra Paulo Freire (1970) da

¹⁰ Neste item utilizaremos a flexão verbal na terceira pessoa do singular por se tratar de relato de experiências do docente e pesquisador Luciano dos Santos. Parte desses relatos estruturam o projeto de pesquisa “FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TEÓFILO OTONI (MG): análises de conteúdos e das propostas pedagógicas de quatro coletâneas de livros didáticos de Física (2016 a 2020)”, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio de Pádua Magalhães.

importância e da necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante. Uma pedagogia que contribua para a libertação e a transformação de cada um em sujeito críticos e autores de suas histórias; uma práxis que unifique ação e reflexão.

Contudo, sempre considerou que não era seria só na escola que essas construções políticas e acadêmicas se dariam, até porque suas vivências no contexto da educação formal não correspondiam ao padrão idealizado de uma formação estudantil. Teve sua formação educacional por diversas vezes interrompida pela necessidade de trabalhar em prol de sua família. Oriundo de uma família negra e periférica, à margem de diferentes capitais (econômicos e culturais) fez sua formação educacional de forma autodidata, tendo o certificado de conclusão do ensino fundamental e médio através do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA/MEC.

Por outro lado, defende a não naturalização da violência sofrida. A convivência com negros excluídos pelas ruas do Rio de Janeiro não determinou a banalização de determinados papéis e funções desempenhados por negro, conforme defende Roberto Da Matta (1987, p. 79), Pois sempre viu a sociedade e seus mecanismo de exclusão com indignação, e a partir do seu lugar do oprimido, buscou na sua formação estudantil e cidadã formas de resistência à hegemonia social, rompendo com os ditames de subalternos impostos a negros e pobres.

Assim, contrariando todas as previsões pessimistas de educadores do ensino médio, participou da seleção de ingresso no Instituto Federal do Rio de Janeiro para o curso de edificações, sendo aprovado e tendo um bom desempenho, o que o motivou a seguir com o sonho de se formar em engenharia civil. Mas, por motivos diversos teve de interromper o curso de engenharia, o que o levou a investir nas licenciaturas em física e em matemática.

As experiências infantis e da juventude, à margem de direitos sociais, constituíram a base de sua formação política e de resistência às ideologias veiculadas nos textos de livros didáticos e de práticas docentes de instituições por onde passou. Apesar das escolas, de ensino fundamental e médio, tentarem reproduzir uma lógica de dominação, foram contestadas em formas de resistência, conforme relatara Luciano, abandonando a sala de aula e estudando em casa. No entanto, na Educafro avaliou que era importante ter o diploma superior e junto aquele coletivo, assumiu

por dez anos o projeto de inclusão de outros oprimidos em universidades, atuando como professor de matemática e de física nos pré-vestibulares. Leonardo Boff (2009) ressalta que a cidadania não define apenas a posição do cidadão face ao Estado, mas o define como sujeito de direitos e não como um pedinte do Estado. Os cidadãos devem se organizar não para substituir o Estado, mas para fazê-lo funcionar, por meio de reivindicação. O cidadão diante de outro cidadão deve ser solidário, por uma cooperação em favor da *concidadania* e da vida.

Todos esses antecedentes contribuíram para o seu processo de formação como professor, partindo de sua leitura de mundo e apoiado nas discussões teóricas da Educafro e dos cursos de licenciatura que fizera. Assim, procurou conscientizar e capacitar estudantes da Educafro para a transição de uma consciência ingênua a uma consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido de Paulo Freire (1970). Deste modo, guiado por um movimento de liberdade que surge a partir de ações dos oprimidos e utilizando instrumentos adequados nos processos de ensino-aprendizagem de matemática e de física, construiu uma pedagogia concretizada junto aos discentes na luta pela sua humanidade.

A sua formação acadêmica em física e em matemática, com habilitações em educação em ensino fundamental e médio, pela Universidade do Sul de Minas (UNIS/MG) e a especialização *lato-sensu* em metodologia do ensino da física e da matemática pela Universidade de São Luís/EaD (SP), juntamente as experiências profissionais na Educafro em outros espaços não foi fácil. Durante todo esse tempo de trabalho e de formação, enfrentou desafios financeiros, principalmente pela crise econômica que se assolou no Brasil, a partir de 2014. Esses percalços sinalizaram para a quebra de alguns paradigmas intelectuais e sociais, tais como, que não basta só a formação acadêmica para se ter a garantia de participação na economia nacional e de autonomia financeira.

Partindo dessas experimentações e avaliações acreditou na possibilidade de mudança ao ingressar no programa de mestrado em educação da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM). A sua inserção nesse programa tem possibilitado a continuação e aprofundamento de conhecimentos adquiridos nas graduações e no exercício da docência.

Sobre o ensino de física e de matemática nas turmas dos pré-vestibulares da Educafro, as proposições educativas se pautavam no conhecimento dos fenômenos e dos conteúdos, seguidas de reflexões acerca

do pensamento de soluções para as questões-problemas apresentadas, com vistas a despertar os estudantes para situações que fazem parte de seus cotidianos, como a temperatura, as fontes de energia e processos que podem ser reversíveis na vida do homem. Com explicações coerentes e importantes para que discentes juntos às suas comunidades valorizassem seus costumes e comportamentos diferenciados, sem a depreciação dos saberes educacionais.

Assim, para a investigação e compreensão das possibilidades de os discentes conhecerem e aprenderem os fundamentos da física e da matemática articulava-se a utilização desses conhecimentos com as diversas hipóteses levantadas por eles, estas refletidas e contextualizadas a partir de suas leituras de mundo.

Essas questões eram apresentadas em uma perspectiva histórica e política, para que os discentes negros aprendessem sobre os cientistas negros e mestiços que contribuíram para a construção daquele conhecimento/ciência. Nunca houve preocupação do estudo com a única finalidade de preparar os estudantes para as demandas do capital. A tônica era pensar as transformações sociais e individuais que aqueles conhecimentos poderiam conduzir.

A docência em física e em matemática possibilitou a construção de uma *conciudadania* educacional, viabilizada por meio de uma pedagogia para os oprimidos. Da conscientização enquanto processo de evolução de uma leitura simplista para uma leitura crítica, criadora e consequentemente libertadora, como unidade dialética entre subjetividade e objetividade, de um atuar e pensar na e sobre a realidade com vista a sua transformação. (FREIRE, 1970)

A teoria da complexidade de Edgar Morin (2005) apresenta alguns horizontes aos educadores que como nos buscamos saídas a partir de uma educação engajada e emancipatória, pois o autor compreende que práticas educativas reprodutivistas perpetuam as desigualdades e dificultam as transformações sociais tão necessárias.

4. *Educafro: impactos de suas ações nas periferias do Rio de Janeiro*

Acreditamos que, na medida em que a compreensão da diferença como uma nova contribuição e não como desigualdade, estabelece-se mecanismos de invisibilidade e de desmonte de recalque as diferenças, assim, a população negra e pobre encontrará na sua própria história e cul-

tura os elementos de reconstrução da sua identidade, autoestima e cidadania. A partir dessa assertiva, pensamos na problemática da Educafro do Rio de Janeiro, que há 30 anos vem formando jovens da periferia. Como tem sido estruturada as propostas pedagógicas da Educafro? As ações empreendidas pela Educafro vêm fomentando o fortalecimento de identidades étnico-raciais? Que conquistas (de ordem econômica, política, social e cultural) seus estudantes alcançaram após concluírem suas formações? São as questões postas, a partir de um olhar subjetivo, envolvendo o período de 2003 a 2013, em que observei e participei da proposta pedagógica da Educafro.

A representação do negro como ele deve ser vista e entendida, nas perspectivas política e econômica, fundamentalmente na construção das identidades étnico-culturais de todos os sujeitos envolvidos têm sido a práxis da Educafro, por uma teorização e conscientização do negro na sociedade. A autoestima e o autoconceito, a partir do que é “real”, têm sido internalizados pelos participantes do programa. Assim, a negação da representação social do negro, baseada, em grande parte, no senso comum, tem sido questionada nas práticas educativas da Educafro e rechaçadas.

Entretanto, há o cuidado de não se pensar uma identidade estática, pois a educação, conforme orienta Edgar Morin (2005), deve ser pensada a partir da transmissão do antigo e da abertura da mente para receber o novo. Cabendo tanto a educação institucionalizada quanto a não formal essas inclusões. Pois, em uma sociedade com posições estruturais de classe e de estratificação e distribuição de bens simbólicos tão díspares, não tem como modificar esse quadro com um modelo de educação excludente adotado em escolas públicas periféricas. A ascensão de negros e brancos pobres aos bens de prestígio e econômicos só acontecerá com o acesso as práticas educacionais, aquelas que sejam capazes de bloquear as práticas discriminatórias de grupos valorizados socialmente.

Sabemos que a igualdade racial, entre outras, numa sociedade desigual com a nossa, tem se constituído como uma ameaça aos privilegiados, daí a insistência da Educafro na preparação de seus sujeitos para o ingresso em cursos superiores considerados de excelência, como direito, medicina e engenharias.

Quanto às ações empreendidas pela Educafro para o fortalecimento de identidades étnico-raciais, percebemos que os sujeitos sociais que constituem a instituição buscam destacar a importância das culturas e das

organizações sociopolíticas negras, juntamente com a afirmação de suas identidades e dos seus direitos históricos. Nesse sentido, Frei Davi opera junto ao coletivo em ações políticas de enfrentamento aos descasos do Estado, por meio do *acorrentamento de jovens em espaços públicos*. Esse acorrentamento voluntário funciona como uma metáfora da sujeição de negros ao sistema capitalista e ao Estado excludentes.

Essa performance pública representa os oprimidos anônimos, portanto é vista como uma atitude radical da Educafro-RJ. Reconheço que esta militância permite uma leitura crítica da realidade, partindo da linguagem dos corpos negros acorrentados, que é ao mesmo tempo o aprisionamento de seus valores e de sua concepção do mundo, transformando este ato político como ícone da *luta pela libertação dos oprimidos*. (FREIRE, 1970)

A Educafro também busca por meio de manifestações culturais resignificar o que negros e pobres periféricos perderam historicamente, utiliza-se das artes, música, cultos ecumênicos como compreensão e caminhos que devem ser trilhados para o empoderamento étnico-cultural e educacional.

As conquistas (de ordem econômica, política, social e cultural) alcançadas por negros e pobres após concluírem suas formações é outro ponto levantado. Atentando-se para as práticas culturais e educacionais ofertadas pela Educafro percebemos que estas foram geradas por mobilizações sociais, houve também por parte de jovens periféricos movimento e reivindicação, cabendo a Educafro a oferta de pré-vestibulares como possibilidade de acesso ao ensino superior, uma vez que para muitos periféricos este programa é a única oportunidade de continuação e ampliação de sua educação formal.

Os participantes da Educafro compreendem que a formação fora da escola pode conferir a eles maior participação social, política, econômica, uma vez que ser negro e pobre no mundo globalizado exige formação acadêmica e profissional. Dessa forma, questionamos como a questão do fortalecimento da identidade étnico-racial na Educafro, frente a uma sociedade marcada pelas transformações estruturais e conjunturais da modernidade que mais exclui do que inclui, vem se estruturando.

As análises históricas e políticas da trajetória dos africanos escravizados no Brasil realizadas na Educafro, das quais participamos, nos dizem que há uma resistência à homogeneização cultural, não por uma proposta de modelo unicultural com pretensões hegemônicas, e sim atra-

vés de um modelo transcultural, extrapolando a cultura de origem e valorizando o hibridismo, como diz Kabengele Munanga (1996, p. 54) “dar e receber influências culturais, sem abrir mão da sua existência enquanto cultura distinta e sem desprezitar o que haveria de comum entre os seres humanos”.

Essas estratégias adotadas pela Educafro permitiram, no decorrer dos tempos, a expansão dos valores afro-brasileiros, a ocupação de territórios outrora interditados aos negros, assim como o acolhimento de práticas, tidas como profanas e demoníacas, apoiadas e com a participação da Educafro, na figura do Frei David. Partindo das ideias de Paulo Freire (1970) e Kabengele Munanga (1996), inferimos que o homem tem de se transformar em um sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominadora que pela violência, opressão, exploração e injustiça tenta perpetuar-se.

5. Considerações finais

Os resultados dessas reflexões evidenciaram a existência de mudanças significativas na representação social de negros e brancos pobres da periferia do Rio de Janeiro. São 30 anos de formação, de proposição de uma educação específica e diferença, responsável pela inserção de muitos jovens no ensino superior e no mercado econômico.

A representação do negro enquanto cidadão abstrato, despossuído de suas características étnico-raciais, comumente apresentados nos livros didáticos, na Educafro é desconstruída. Rompe-se com o ideal assimilacionistas, que nega a existência do pluralismo étnico-cultural. Assim, exigir o reconhecimento de igualdade de status das culturas pelo seu valor intrínseco para cada raça/etnia, bem como da dignidade humana, é condição precípua do projeto pedagógico da Educafro-RJ. Porém, consideramos que a investida devesse ser também na absorção e reconhecimento dos profissionais que atuam nos pré-vestibulares, uma vez reconhecida a importância da formação educacional, o segundo grande passo consistiria em desenvolver ações que contribuíssem economicamente com aqueles que trabalham nos programas, pois grande parte de professores do quadro estão excluídos do mercado de trabalho. Hoje o gargalo mudou de lugar. Há estudantes negros e pobres com nível superior, mas que não foram incluídos no capital econômico, apesar de suas competências e habilidades profissionais.

Avaliamos ainda que é necessário na formação de professores colaboradores além dos estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos, sobre política e economia. Esses estudos facilitariam a identificação e a desconstrução de mecanismos ideológicos construídos cotidianamente para transformar o “outro” em algo desumano e apartado da convivência social, bem como para o reconhecimento da sua contribuição socioeconômica e cultural na sociedade.

Muitos obstáculos ainda devem ser superados, apesar disso reconhecemos que a Educafro do Rio de Janeiro tem uma proposta pedagógica de inclusão, com potencialidade de gerar outras transformações, ao se adotar uma gestão mais participativa, por uma construção de uma democracia social e uma verdadeira democracia racial dentro da própria instituição, como ela própria propõe para o Estado. Segundo Leonardo Boff (2009) nesse momento, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 a cidadania é desafiada a confrontar-se com dois projetos antagônicos, disputando a hegemonia: o projeto dos endinheirados, antigos e novos,

articulados com as corporações transnacionais que querem um Brasil menor, de no máximo 120 milhões, pois assim, acreditam, daria para administrá-lo em seu benefício, sem maiores preocupações; os restantes de milhões que se “lasquem”, pois sempre se habituaram a viver na necessidade e sobreviver como podem. (BOFF, 2009, p. 1)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BOFF, Leonardo. Cidadania, con-cidadania, cidadania nacional e cidadania terrenal. In: _____. *500 anos depois: o Brasil que queremos*, 2009. disponível em: <<http://osbosques.blogspot.com/2009/11/cidadania-con-cidadania-cidadania.html>>. Acesso em: nov 2018.

BOLETIM Educafro. Disponível em: <<https://educafrorio.org>>. Acesso em: nov de 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Acesso em: 15 maio 2017.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. *Leis de diretrizes e bases da educação nacional* – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Ensino Fundamental (PCNs), 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: La Fonte, 2017.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad.: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude, usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

**GRAMÁTICA NO TEXTO:
ANÁLISE DAS ATIVIDADES REFERENTES ÀS CLASSES DE
PALAVRAS SUBSTANTIVO E ADJETIVO NO MANUAL
DIDÁTICO DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Fabiana da Silva Gomes (UNEB)
fabysilva2009@gmail.com
Celso Kallarrari (UNEB)
celsokallarrari@terra.com.br

RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão sobre o ensino de gramática da língua portuguesa no contexto escolar. Tem como objetivo analisar a abordagem das atividades referentes às classes de palavras substantivo e adjetivo no manual didático do 2º ano do ensino médio das autoras Roberta Hernandez e Vima Lia Martin, do ano 2013. Busca-se, pois, refletir sobre a contribuição dessas atividades para o uso funcional da gramática na construção de efeitos de sentido pretendidos no texto, bem como para o desenvolvimento da competência linguística do aluno que deve compreender a importância dos recursos linguístico-gramaticais para a constituição de sentidos pretendidos no texto. Para tanto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida com procedimentos bibliográficos em que houve a leitura do embasamento teórico, escrita com base nas leituras e análise do *corpus* da pesquisa. Para dar respaldo teórico, este estudo contempla as contribuições de gramáticas normativas e de pesquisadores da área de ensino de língua portuguesa, tais como, Irlandé Antunes (2014), Carlos Alexandre Gonçalves (2014), Celso Ferreira da Cunha & Luís Filipe Lindley Cintra (2013), Luiz Carlos Travaglia (2009), Marcos Bagno (2011), Maria Aparecida Pauliukonis (2014), Carlos Henrique da Rocha Lima (2013), Sírio Possenti (1996), entre outros de igual relevância. O estudo mostrou que o ensino de gramática baseado na perspectiva textual pode contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura/compreensão e escrita de texto do aluno. Dessa forma, a análise do *corpus* revelou que o referido manual didático apresentou uma proposta de ensino baseado na exploração dos recursos linguístico-gramaticais para a constituição de sentido no texto, contudo, ainda apareceram questões de identificação, classificação gramatical nas atividades em questão que não coincidem com a ideia de um ensino de gramática contextualizada.

Palavras-chave:

Língua portuguesa. Ensino de gramática no texto. Substantivo e adjetivo.

ABSTRACT

This study proposes a reflection on teaching grammar of the portuguese language in the context school, aims to analyze the approach of the activities related to classes words noun and adjective in the manual didactic the 2nd year high school of the authors Roberta Hernandez and Vima Lia Martin, of the year 2013. Search is therefore reflect on the contribution of these activities to use functional grammar in the construction of effect of meaning intended in the text, as well as for the development of

language competence student who should understand the importance of resources language-grammatical to the constitution of meanings intended in the text. Therefore, this search, qualitative approach, was developed with procedures bibliographic in which there was reading the basement theoretical, writing based on the readings and analysis of corpus search. To give support theoretical, this study include the contributions of grammars regulatory and researchers area language teaching English, such as Irandé Antunes (2014), Carlos Alexandre Gonçalves (2014), Celso Ferreira da Cunha & Luís Filipe Lindley Cintra (2013), Luiz Carlos Travaglia (2009), Marcos Bagno (2011), Maria Aparecida Pauliukonis (2014), Carlos Henrique da Rocha Lima (2013), Sírio Possenti (1996), among others in the same relevance. The study found that teaching grammar based on the perspective textual can contribute to the development skills read / understanding and written text of the student. Thus, the analysis of corpus revealed that such manual didactic presented a proposal teaching based on the operating resource linguistic-grammatical to the constitution of meaning in the text, however, even appeared issues identification, rating grammatical in activities in question that do not match the idea of a teaching grammar contextualized.

Keywords: Portuguese. Teaching grammar in the text. Noun and adjective.

1. Introdução

O ensino de gramática de língua portuguesa tem sido tema de discussão na atualidade. Isso é devido à forma como é apresentada nos manuais didáticos para o ensino e como é tratada no contexto escolar, pois há algum tempo a abordagem gramatical, especificamente, das classes de palavras tem sido relacionada a questões de classificação gramatical, evidenciando, assim, uma gramática descontextualizada, fora do texto. Essa prática tem sido questionada porque não possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura/compreensão e escrita textual.

Diante dessa realidade, propõe-se, neste artigo, refletir sobre algumas contribuições do ensino de gramática para o desempenho da competência linguística dos alunos de ensino médio, de modo que se possa compreender de que forma as atividades sobre as classes de palavras substantivo e adjetivo do manual didático para o 2º ano do ensino médio, das autoras Roberta Hernandez e Vima Lia Martin, do ano 2013, podem contribuir para que o aluno compreenda o uso funcional destas classes de palavras para a produção de sentidos no texto.

Dessa forma, é relevante indagar: Como as atividades relacionadas ao substantivo e adjetivo do referido manual didático contribuem para um ensino produtivo, no qual o aluno possa perceber a função dos elementos gramaticais para a formação de sentidos no texto? Observa-se, assim, a necessidade de perceber se tais atividades apresentam questões

diversificadas e de exploração dos recursos gramaticais para a constituição de sentidos no texto e se contribuem ou não para a reflexão do uso funcional das classes de palavras em âmbito textual, proposta que contempla o desenvolvimento da habilidade de leitura/compreensão e produção textual no contexto escolar.

Nesse sentido, propõe-se como objetivo geral, analisar a abordagem das atividades referentes às classes de palavras substantivo e adjetivo no citado manual didático do 2º ano do ensino médio, a fim de refletir sobre a contribuição dessas atividades para o uso funcional da gramática na construção de efeitos de sentido pretendidos no texto. Esse interesse se desdobra em outros de natureza específica, tais como: pesquisar como o referido manual didático aborda as classes de palavras substantivo e adjetivo; identificar que função desempenha as atividades relacionadas às classes de palavras (substantivo e adjetivo) propostas para a produção de efeito de sentido no texto; investigar a contribuição das atividades propostas no livro didático para a operacionalização das classes de palavras em textos; analisar a contribuição das atividades para o desempenho da leitura e compreensão textual no contexto escolar.

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio da leitura do material teórico que subsidiou a análise do *corpus* deste trabalho, as atividades sobre substantivo e adjetivo do manual didático de língua portuguesa. Inicialmente, foi realizada a leitura do aporte teórico, em seguida, foi realizada a escrita da parte do texto relativa aos pressupostos teóricos. Posteriormente, foi realizada a análise das atividades do livro didático, do 2º ano de língua portuguesa, buscando evidenciar suas possíveis contribuições para o aprendizado linguístico-gramatical do aluno no contexto escolar. Ainda no âmbito da elaboração e organização do trabalho, realizou-se, num primeiro momento, uma discussão fundamentada sobre o ensino de língua portuguesa, a gramática normativa, a importância do texto para o ensino de gramática contextualizada, assim como, concepções gramaticais e de grau do substantivo e adjetivo. Num segundo momento, apresentou-se uma leitura analítica das atividades sobre substantivo e adjetivo no livro didático, como forma de mostrar se tais atividades seguem ou não a proposta dos estudos consultados, a saber, se elas têm contribuído para o ensino produtivo de gramática da língua portuguesa.

As reflexões sobre possíveis contribuições de um ensino de gramática centrado no texto, como uma abordagem funcional, para as atividades de linguagem foram amparadas nos postulados teórico-

pragmáticos de Luiz Carlos Travaglia (2009), Irandé Antunes (2014), (2010), Sírío Possenti (1996), Maria Aparecida Pauliukonis (2014), Carlos Alexandre Gonçalves (2014), entre outros.

Por meio deste trabalho, foi possível observar que o referido manual didático apresenta uma proposta de ensino gramatical centrada no texto, a partir da exploração dos recursos gramaticais para a constituição de sentido no texto, possibilitando, assim, que o aluno compreenda a função dos elementos linguístico-gramaticais para a formação de sentido pretendido na perspectiva textual. Constatou-se, também, que há questões de caráter meramente formalista, de identificação da classe gramatical e que não contribuem efetivamente para a interpretação/apreensão dos sentidos do texto, todavia, é importante ressaltar que a abordagem de uma gramática contextualizada faz-se presente no material didático, e isso é relevante.

2. Reflexão sobre língua(gem) e gramática portuguesa

A língua pode ser compreendida como um instrumento que confere sentido a tudo que está relacionado à convivência social dos sujeitos. É considerada um conjunto de recursos disponíveis para as pessoas realizarem seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras.

Nessa perspectiva, língua e linguagem são concebidas como recursos indissociáveis, pois constituem formas de expressão verbal ou não-verbal interdependentes. Sendo assim, considera-se língua(gem) como forma ou processo de interação, como uma forma de ação de linguagem, visto que, ao falar por escrito ou oralmente, o que se faz é interagir com o interlocutor, promovendo uma ação sobre ele numa relação interativa caracterizada como recíproca. Irandé Antunes (2014, p. 20) enfatiza que “uma ação de linguagem é, em qualquer condição, um fazer, um agir de um com o outro, de um para o outro, no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar uma resposta no outro”.

Nessa mesma linha de pensamento, Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 23) afirma que “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Essa perspectiva admite o valor da língua em ação, uma vez que os falantes atuam sobre seus interlocutores (ouvin-

te/leitor), e não apenas transmitem informações ou expressam pensamento. Nesse viés, ao conceber a língua na dimensão interacionista, concebe-se, assim, também, a gramática como “um dos componentes que constitui a língua”, conforme pensa Irandé Antunes (2014). Para ela, a gramática não está separada das atividades verbais praticadas pelos falantes, pois todos, nos diferentes grupos, criam e consolidam suas normas por meio do uso habitual e corriqueiro da língua. Trata-se, portanto, de uma regularidade criada a partir das práticas de linguagem desses usuários da língua conforme suas necessidades sociointerativas.

De fato, torna-se necessário abordar uma concepção de gramática pautada na dimensão interacionista da língua, uma vez que a referência à gramática da língua não é voltada apenas para a tradição gramatical, mas, também, para uma gramática que está presente no uso da língua por diferentes grupos sociais, pois, conforme explica Irandé Antunes (2014, p. 25): “Não existe uma gramática fora da língua. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante”. Dessa forma, é preciso reconhecer uma gramática que está em uso pelo falante e o que ele quer dizer quando a utiliza para interagir com o interlocutor. Para tanto, Irandé Antunes (2014, p. 26) sublinha que

[...]mais do que saber o que dizem os gramáticos acerca do uso desse ou daquele pronome, por exemplo, vale mais procurar ver como os pronomes são usados, por quem, quando, com que funções, com que valores sociais a eles atribuídos; ou ainda, procurar identificar as perturbações causadas, para a compreensão do que dizemos, pelo uso indevido de um pronome.

Diante do exposto, entende-se que o ensino de língua deve ser abordado numa perspectiva interacionista da linguagem. O ensino de língua portuguesa, no contexto escolar do ensino médio, apresenta como um dos principais objetivos o desenvolvimento das habilidades de leitura/interpretação e de produção de textos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem de língua precisa priorizar, em sua prática pedagógica, o desempenho dessas capacidades, pois a língua é uma forma de interação entre os indivíduos. Uma interação que se dá a partir de diversos textos orais, escritos ou imagéticos com propósitos comunicativos definidos. No pensamento de Irandé Antunes (2014, p. 27), essas habilidades implicam saber usar a língua de forma oral ou escrita, atendendo ao objetivo sociocomunicativo porque

[...] o que caracteriza uma pessoa que fala, lê e escreve bem é sua capacidade de dizer com clareza, com relevância, de forma articulada e coerente, aquilo

que é preciso ser dito, num dado momento e a certo interlocutor, o que exige, para além do conhecimento da gramática, o conhecimento do léxico e das normas socioculturais que, pragmaticamente, regulam o comportamento verbal das pessoas.

Na concepção de Irlandé Antunes (2014), dispor da competência de leitura e escrita não se restringe apenas ao conhecimento da gramática normativa, do saber manipular os elementos estritamente gramaticais, mas, sim, conhecer esses recursos e saber os efeitos de sentidos evocados por eles num determinado contexto de uso. Isso significa que a gramática de uma língua não é o suficiente para compreender um dito ou mesmo um não dito numa situação de exercício de linguagem. É preciso associar essa gramática em uso a quem fala, para quem se fala, com que intenção/objetivo se fala e em que circunstâncias sociais, culturais, históricas e ideológicas se fala.

Dessa forma, saber ler e escrever, de forma competente é, também, perceber no texto o quê, por quê, para quê, por quem, para quem esse texto foi produzido, em função de quê utilizou-se determinados recursos linguístico-gramaticais para formar determinados efeitos de sentido, uma vez que os usuários da língua falam por meio de textos orais e escritos, e que a gramática é a própria língua em funcionamento.

Em se tratando do ensino de gramática, é relevante enfatizar que, tendo em vista o valor dado à gramática normativa da língua portuguesa nos diferentes contextos sociais, principalmente, nos espaços de maior formalidade de uso e registro da língua, como nas produções científicas, artísticas, jornalísticas, faz-se necessário possibilitar aos falantes dessa língua a aquisição dessa norma para que possam participar ativamente das práticas de linguagem que a utilizam como meio de estabelecer interação em diferentes esferas sociais.

Dessa maneira, isso implica reconhecer a importância do ensino da gramática normativa no âmbito escolar, pois se ela é uma exigência para o acesso aos bens culturais prestigiados, então, é necessário promover a formação de falantes competentes, de modo que os mesmos adquiram conhecimento e habilidades no trato das questões da sua própria língua.

Contudo, embora o ensino da gramática normativa seja importante para o desempenho da competência linguística do aluno, visto que, é considerada uma variante de prestígio social, essa não constitui a única forma de expressão da língua reconhecida como competência linguística, pois o campo de pesquisas linguísticas tem mostrado a relevância do ca-

ráter variacionista da língua. Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000, p. 11) afirmam que

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no ensino médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.

A proposta de desenvolvimento da competência linguística do aluno no ensino médio não deve ser baseada apenas na aquisição do conjunto de regras/normas estabelecidas pelas gramáticas normativas, mas sim, na capacidade de o aluno saber utilizar a língua de múltiplas formas, de maneira satisfatória, na interação com os sujeitos – interlocutores nos diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a formação de sujeitos competentes nos usos linguísticos precisa perpassar pela educação básica de forma que os falantes compreendam a língua, mas que a compreendam numa acepção mais abrangente. Essa concepção de ensino de língua materna no sentido mais amplo vai depender da perspectiva gramatical adotada nas aulas de português, pois, como propõe Irlandé Antunes (2014), é preciso estudar a gramática que está em usos reais, nas produções de texto pelos falantes.

Dessa forma, é fundamental que os envolvidos no ensino de língua materna promovam um ensino baseado na reflexão do que realmente é a língua e não apenas no que idealmente querem que ela seja para fins específicos. Como já foi evidenciado, estudos sobre os reais usos e fenômenos linguísticos mostram o quanto a língua é rica em propriedades estritamente linguísticas. Essa riqueza se revela nas práticas sociointerativas entre os seus protagonistas, os seus usuários, que moldam à sua própria maneira de ser e fazer a expressão da língua. Após a discussão sobre o ensino de gramática de língua portuguesa no ambiente escolar, faz-se necessário consultar algumas concepções gramaticais de substantivo e adjetivo sob o viés da gramática normativa, bem como, realizar algumas reflexões sobre o grau dessas categorias gramaticais, uma vez que essas classes constituem objeto de análise deste estudo.

3. *Concepções gramaticais de substantivo e adjetivo*

De acordo com a gramática normativa de Carlos Henrique da Rocha Lima (2013, p. 110), o “substantivo é a palavra com que nomeamos

os seres em geral, e as qualidades, ações ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam”. Os substantivos classificam-se em concretos e abstratos, comuns e próprios, simples e compostos e podem sofrer flexão de grau, gênero e número. Já o adjetivo é apresentado por Carlos Henrique da Rocha Lima (2013, p. 141) como “a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo”, podendo também sofrer flexão em grau, gênero, número.

Na concepção de Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013, p. 191), o “substantivo é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral”. De acordo com Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013), os substantivos são classificados em concretos e abstratos, próprios e comuns e coletivos. simples e compostos? Podem sofrer as flexões de número, gênero e grau. São reconhecidos como substantivos os nomes de pessoas, lugares, instituições, de um gênero ou espécie e seus representantes; e ainda, nomes de noções, ações, estados e qualidades considerados seres; eles podem ser na perspectiva funcional, núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto, do agente e da passiva. E uma palavra de outra classe gramatical que desempenhar a função de substantivo é considerada equivalente a substantivo.

Em se tratando do adjetivo, Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013, p.259) declaram que “o adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo. Serve para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes: uma qualidade (ou defeito) o modo de ser, o aspecto ou aparência, o estado”. Apresenta a função de “estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, etc.” Sofre flexão de gênero, número e grau.

Marcos Bagno (2011) considera que a definição tratada por Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013) é basicamente circular, pois não se alcança uma definição satisfatória para o termo *ser*, apenas se fala que os substantivos nomeiam “os seres em geral”. Marcos Bagno (2011, p.695) ressalta que, para tratar do substantivo, é mais relevante considerar o estudo da referenciação, uma vez que o substantivo é a palavra que faz referência aos objetos, às coisas no plano do mundo real, do mundo virtual e do mundo mental.

Para tanto, acrescenta que “E essa referência se faz pela designação: os substantivos são os nomes que damos aos objetos desses mundos

para que possamos nos referir a eles.” Em relação ao adjetivo, Marcos Bagno (2011) discute que eles desempenham a função de atribuir “uma qualidade ao argumento que está expresso na sentença principal”. Marcos Bagno (2011, p. 666) postula que “o adjetivo é algo que se “lança ao lado”, que “se coloca junto de” outra palavra. Trata-se, portanto, de um termo essencialmente sintático, que nos informa sobre a colocação dessas palavras na frase...” E em relação ao gênero e número, o autor diz que são exclusivas do substantivo e do adjetivo, entre outras palavras.

3.1. Concepções e reflexões sobre o grau do substantivo e do adjetivo

Na abordagem de Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013), o substantivo pode apresentar sua significação normal, como pode também apresentar a sua “significação exagerada, ou intensificada disforme ou desprezivelmente” por meio do grau aumentativo ou “com a sua significação atenuada, ou valorizada afetivamente” por meio do grau diminutivo. Os autores falam que a gradação dos significados do substantivo pode se realizar por meio de dois processos conhecidos por sintético e analítico: o primeiro decorre do emprego de sufixos especiais que são associados à palavra base e o segundo decorre de um adjetivo indicador de aumento ou diminuição que acompanha o substantivo.

Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013, p. 212) deixam claro que o aumentativo e o diminutivo nem sempre correspondem ao aumento ou diminuição de tamanho de algo, pois há casos em que o sufixo aumentativo e o diminutivo assumem outros valores semânticos para o substantivo como, por exemplo, o sufixo aumentativo pode expressar a ideia de “desproporção, de disformidade, de brutalidade, de grosseria, ou de coisa desprezível” (porcalhão, atrevidação). E o sufixo diminutivo pode expressar afetividade como carinho com quem se fala. Esses autores admitem que o substantivo sofre a flexão de grau e que há três graus – o normal, o aumentativo e o diminutivo em conformidade com a Nomenclatura Gramatical Brasileira e a Nomenclatura Gramatical Portuguesa.

Carlos Henrique da Rocha Lima (2013) faz uma abordagem similar à de Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2013), pois faz referência ao grau como processo de derivação. Segundo Carlos Henrique da Rocha Lima (2013, p. 135-136), constituem grau do substantivo o aumentativo e o diminutivo que se expressam analítico e sinteticamen-

te. Na sua forma analítica, o aumentativo se realiza com o adjetivo grande e o diminutivo se realiza com o adjetivo pequeno ou com outra expressão de sentido equivalente. Na sua forma sintética, o aumentativo “se forma com os sufixos: -ázio, -orra, -ola, -az e, principalmente, -ão com suas variantes”. Já o diminutivo sintético se forma com “os sufixos: -ito, -ulo, -culo, -ote, -ola, -im, -elho e, sobretudo, -inho e -zinho”.

Em relação ao valor semântico do substantivo, observa-se que o sufixo aumentativo pode expressar desprezo ou um sentido pejorativo e, às vezes, pode ser o contrário, expressar certa proximidade como em “amigalhão”. Já o sufixo diminutivo, pode expressar ideia de carinho, afeto e, também, às vezes, pode indicar um sentido pejorativo como em: “professoreco, livreco, casebre, etc.” Para Carlos Henrique da Rocha Lima (2013, p. 136) “Trata-se, conseqüentemente, em ambos os casos (aumentativo e diminutivo sintético) de um processo de *derivação*”.

Dessa forma, é possível depreender que os gramáticos fazem uma explanação do grau do substantivo, correspondente ao aumentativo e ao diminutivo que podem se expressar analítica ou sinteticamente, podendo, também, apresentar outros valores semânticos. (juízo de valor sobre algo ou alguém) No entanto, como ressalta Carlos Alexandre Gonçalves (2014, p. 151), no capítulo intitulado “Flexão e derivação: o grau”, presente no livro: “Ensino de gramática: descrição e uso” as gramáticas abordam, mas “Não explicam os valores semântico-pragmáticos que tais elementos morfológicos veiculam”.

Carlos Alexandre Gonçalves (2014) traz uma discussão produtiva acerca da abordagem pedagógica da noção de grau do substantivo no contexto escolar, especificamente, na abordagem dos manuais didáticos de língua materna, discutindo que, ainda se observa, nesses manuais, a ideia de que os sufixos diminutivos e aumentativos encerram a noção de tamanho do substantivo, conforme salienta Carlos Alexandre Gonçalves (2014, p. 151) “Muitos desses manuais sequer acenam para o fato de afixos gradativos atualizarem conteúdos semânticos variados, limitando-se, na grande maioria das vezes, a afirmar que sufixos como -inho e -ão expressam, nessa ordem, diminuição e aumento”.

Apesar de não haver, por algumas gramáticas, uma explanação mais produtiva e enriquecedora, como demanda os usos reais do grau do substantivo, é procedente considerar que, nos usos da língua, o grau dos substantivos assume diferentes nuances semânticas conforme demanda a necessidade comunicativa entre os seus usuários para promover uma si-

tuação interativa, visto que o falante ativa o grau em sua forma analítica ou sintética, não apenas para indicar o tamanho de determinados objetos, coisas, seres, mas, também, para apresentar um juízo de valor sobre algo ou alguém, entre outros efeitos. Por isso, Carlos Alexandre Gonçalves, (2014, p. 165) diz que

Sem dúvida alguma, a principal função da morfologia do grau é a expressão da subjetividade: afixos dimensivos e intensivos revelam o impacto pragmático do emissor sobre o referente e, por isso mesmo, seu uso é condicionado (a) pelo nível de envolvimento entre o falante e o ouvinte, (b) pelos propósitos comunicativos do emissor ante a audiência e (c) pelo grau de formalidade do discurso. Cabe ao professor de língua materna mostrar ao aluno que tais condicionamentos podem favorecer – ou mesmo interditar – a presença de palavras com gradação morfológica.

Dessa maneira, entende-se que, conforme explica Carlos Alexandre Gonçalves (2014), os afixos dimensivos e intensivos são condicionados ao tipo de relação entre falante e ouvinte, pela intenção comunicativa numa situação de interação, bem como pelo nível de formalidade que exige o contexto discursivo. Além desses condicionamentos, o significado dos afixos dimensivos se realiza em um contexto sociointeracional que o determina. Assim, não se pode afirmar que expressam apenas a dimensão de tamanho, pois, conforme Carlos Alexandre Gonçalves (2014, p. 165)

O significado dos afixos dimensivos (substantivos) é determinado pelo contexto sociointeracional. Por isso mesmo, é no mínimo estranha a alegação, nas gramáticas em geral, de que eles expressam apenas tamanho. Como vimos, esses elementos morfológicos veiculam carga emocional variada, emprestando à mensagem maior força comunicativa: seu dimensionamento não é absoluto, pois só contextualmente se pode depreender (a) seu verdadeiro significado e (b) a real intenção do emissor.

Carlos Alexandre Gonçalves (2014) fala da importância que os afixos recebem quando situados contextualmente, pois o seu significado está intrinsecamente relacionado à intenção do falante numa situação específica de comunicação. Dessa forma, só é possível depreender esse significado e o propósito com o qual se disse algo por meio do ambiente discursivo em que ocorre a comunicação entre falante e ouvinte. Essa abordagem do grau do substantivo se justifica pela presença de um texto – uma crônica – tido como objeto de análise que evidenciará o valor semântico do grau aumentativo e diminutivo do substantivo na parte que compõe o *corpus* de análise deste estudo.

Ao discutir sobre o substantivo e o adjetivo do ponto de vista normativo, faz-se necessário refletir sobre as contribuições do ensino de

gramática por meio de texto para o desenvolvimento das habilidades de leitura/compreensão e produção de textos dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Ensino de gramática no texto: uma abordagem funcional

Entende-se que o texto é o lugar em que o indivíduo organiza e expressa uma atividade de linguagem na qual mobiliza sentidos de acordo com seus objetivos comunicativos e sociodiscursivos. Por meio do texto oral, escrito ou visual, as pessoas se relacionam promovendo a interação entre si. Essa interação implica numa compreensão que se dá não apenas em saber ler uma sequência linguística, um enunciado, mas em ativar saberes de ordem cognitiva, linguística, social e ideológico que o texto pode constituir-se.

Para Irandé Antunes (2010, p. 30-31) “Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos”. Nesse pensamento, Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 67) também considera que “o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm de ser considerados”.

Dessa forma, observa-se que o texto pode ser reconhecido como um instrumento que se constitui a partir de sua unidade de sentido numa determinada situação de interação entre os interlocutores. E, nesse raciocínio, compreende-se, também, que o texto não pode ser concebido como um instrumento que possibilita apenas a comunicação entre os interlocutores, uma vez que estes expõem suas ideias com intenções definidas por meio do texto. Exposta a importância do texto para as situações de interação entre os indivíduos, torna-se pertinente explicar sobre as implicações pedagógicas do texto voltadas para o ensino de gramática de língua portuguesa no ambiente escolar. Como sinalizado anteriormente, o texto é considerado o lugar e/ou meio de interação entre as pessoas, sendo assim, compreende-se que o mesmo também deva ser utilizado nas aulas destinadas ao ensino de gramática, uma vez que os aspectos linguísticos e gramaticais são utilizados em função da constituição de sentidos no texto.

Nessa linha de pensamento, Irandé Antunes (2014) desenvolve estudos que fortalecem essa perspectiva de ensino da gramática nas aulas

de língua portuguesa. A autora propõe um trabalho efetivo de operacionalização dos elementos gramaticais para a constituição de sentidos no texto, o que ela chama de “gramática contextualizada”. Dessa forma, Irlandé Antunes, (2014, p. 111) salienta que

Convém ressaltar que uma gramática contextualizada requer, também, e, sobretudo, que as descrições que dela são feitas *encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo*, ou seja, nos textos que ouvimos e podemos ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas de divulgação científica etc. Implica, pois, *ter como respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali por esse Brasil afora*.

Para tanto, postula que é necessário pensar em um estudo de língua – de uma gramática – que está em uso nas relações entre os falantes e não num estudo de elementos linguísticos que já não são utilizados nos textos que circulam socialmente. Sendo assim, faz-se necessário enfatizar a importância do trabalho com o texto na sala de aula. Trata-se de tomar como base o texto e o sentido em sua dimensão global para estudar questões de gramática, pois os elementos estritamente gramaticais ganham valor semântico no âmbito textual, quer dizer, é no texto que a gramática opera para compor os sentidos pretendidos por quem o escreve ou fala.

Dessa forma, de acordo com Irlandé Antunes (2003, p. 33), “uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua”. Essa perspectiva de ênfase da gramática no texto precisa ser mostrada para o aluno no contexto escolar para que o mesmo compreenda a função e a importância dessa gramática que ele usa a todo tempo quando interage com as outras pessoas. Irlandé Antunes (2014, p. 116) reforça essa ideia ao pensar o seguinte:

Começaria por lembrar que, mesmo quando se pretende focalizar questões de gramática, não se pode deixar de ver o texto como um todo, quer dizer: seu tema global, sua finalidade central, sua informação básica em relação a outras complementares, o universo de referências em que se inclui, o gênero que atualiza, seus padrões de construção etc. Quer dizer, não se deve separar a dimensão gramatical das outras dimensões que fazem a significação do texto. Um texto expressa o sentido que tem globalmente também pelo concurso dos itens gramaticais. Mas não só.

Dessa forma, pode se perceber que é preciso considerar outras dimensões relacionadas ao texto, como o gênero, o tema central, a intenção, o meio em que circula e, também, os recursos gramaticais circunscritos nele para a composição dos sentidos pretendidos. Nesse sentido,

Irané Antunes (2007, p. 54) reforça, ainda que, “compreender ou fazer um texto – um relatório, um artigo, um editorial, uma carta, um requerimento, por exemplo – exigem muito mais que conhecimentos de gramática. Este é apenas parte do saber que se precisa dominar para o desempenho satisfatório dessas atividades”.

Em consonância às proposições de Irané Antunes (2014), Maria Aparecida Pauliukonis (2014), no capítulo *Texto e contexto* publicado no livro *Ensino de gramática: descrição e uso*, propõe uma discussão pertinente sobre as questões relacionadas ao ensino com o texto no espaço escolar visando ao desenvolvimento da leitura/interpretação e produção textual. Em relação ao ensino de texto no ambiente escolar, conforme relata Maria Aparecida Pauliukonis (2014), sempre houve dificuldades de se trabalhar a leitura e interpretação, mesmo pelo fato de não se ter um programa definido de leitura e interpretação textual, diferentemente de outras áreas da língua, como por exemplo, a morfologia, a sintaxe, entre outros. Em contrapartida, o ensino de gramática da frase parece ser bem tranquilo, pois os envolvidos, tais como professores e alunos se mostram “seguros quanto à temática a ser ensinada, a metalinguagem usada para a descrição dos elementos gramaticais e o programa a ser ministrado em cada série”. No entanto, o que se observa é uma insatisfação dos professores frente ao fracasso dos alunos na interpretação e escrita de textos, conforme orienta Maria Aparecida Pauliukonis (2014, p. 240) a seguir,

Por outro lado, é lugar-comum a insatisfação generalizada dos professores diante do fracasso dos alunos, em qualquer grau de ensino, quando solicitados a redigir e interpretar textos, principalmente os literários e os argumentativos. Os resultados avaliativos em níveis nacionais nunca são animadores: queixam-se os professores de que os alunos interpretam ou redigem mal, embora passem grande parte do ensino fundamental aprendendo classes de palavras, memorizando listas de coletivos, fazendo análise sintática e repetindo modelos de conjugação de verbos, decorando regras para acentuação gráfica, de concordância, regência, colocação etc., temas recorrentes nas aulas de língua, em qualquer nível de ensino.

Diante desse quadro, Maria Aparecida Pauliukonis (2014) discute a necessidade de se atentar para questões relevantes no entendimento do texto, de acordo com a mesma, é preciso analisar como o texto foi produzido e qual é o efeito de sentido pretendido, por meio de quais “operações” e de “estratégias linguísticas” utilizadas na sua produção.

Sendo assim, Maria Aparecida Pauliukonis (2014, p. 243) aborda que, ao invés de procurar identificar o significado já pronto e acabado no texto, faz-se necessário especular como e por que o texto diz algo de tal

forma, pois, “O importante é analisar nos textos as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam”.

O que se pretende, nessa perspectiva de ensino de interpretação de texto, é que a prática de leitura deva ser considerada uma prática social, em que é possível buscar no texto, as estratégias utilizadas pelo autor para a constituição de sentidos. Nesse caso, é também importante salientar que, para alcançar as possibilidades de significação de um texto, por meio das estratégias linguísticas, faz-se necessário explorar a gramática em uso que se encontra sob função efetiva do texto. Nessa perspectiva, Maria Aparecida Pauliukonis (2014, p. 243) discute que:

É possível ensinar o aluno a perceber que há várias possibilidades de significação, que se pode escolher uma delas e reconhecer as estratégias que geram essa possibilidade. Para isso, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, em vez de se ensinar apenas sobre ela, como faz, prioritária e infelizmente, a escola chamada tradicional, por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e uma descrição do fenômeno linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas.

Segundo a autora, o texto visto como discurso é considerado o resultado de uma “operação estratégica de comunicação” que envolve um produtor do texto e um leitor circunscritos em três aspectos: o *referencial*, considerado o conteúdo; o *situacional*, tido como o contexto; o *pragmático*, voltado para os mecanismos sociointerativos. Sendo assim, Maria Aparecida Pauliukonis (2014, p. 243) completa que, “Ler torna-se, desse modo, um trabalho de desvendamento ou interpretação de operações linguístico-discursivas estrategicamente utilizadas na estruturação textual.” Dessa forma, a pesquisadora reconhece que interpretar e produzir textos implica em saber como fazer uso das estratégias linguísticas e discursivas de produção de sentido em quaisquer tipos e gêneros textuais. E isso precisa ser levado ao aluno.

Luiz Carlos Travaglia (2009) discute que para aprender uma língua é preciso “reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.” Ao utilizar a língua numa situação de interação com o outro, fazemos reflexões sobre ela, pois precisamos fazer com que esse outro entenda o que queremos dizer. Nessa perspectiva, Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 107-108) aborda uma proposta de ensino de língua materna que pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa:

1. que o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa;
2. que, em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas, embora o ensino descritivo e o ensino prescritivo possam ter também um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que têm habitualmente tido no ensino de língua materna;
3. que a linguagem é uma forma de interação;
4. que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeitos de sentido numa interação comunicativa;
5. que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão.

O autor diz que é possível criar condições para que o aluno desenvolva a competência comunicativa, mas para que isso ocorra é necessário que o ensino prescritivo e descritivo seja redimensionado. É preciso oferecer condições de ensino e aprendizagem de gramática da língua portuguesa de modo que os alunos possam refletir sobre a utilização da língua através das atividades de linguagem nos seus respectivos contextos de uso. Nessa linha de pensamento, compreende-se a importância de se trabalhar uma gramática que opera e funciona em texto na vivência dos falantes que, por meio oral ou escrito, estão sempre fazendo uso de textos para promover a interação com os falantes da língua. Diante disso, é relevante considerar a proposta de Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 109) que discorre o seguinte:

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras, frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois, passa-se a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológico (classes de palavras, flexão verbal e nominal e as categorias que elas expressam: gênero, número, pessoa, tempo, modo, voz e aspecto) e sintático (termos da oração, tipos de orações e períodos, regras de concordância e regência etc.).

Esta abordagem acerca do ensino de gramática mediado pelo texto deixa clara a relevância desse modo de ensino que privilegia o funcionamento da gramática no texto, as unidades de nível morfológico, sintático, semântico e de vocabulário em função da constituição de sentidos pre-

tendidos no texto e não apenas ao mero reconhecimento classificatório e conceitual de tais unidades da língua.

Diante do exposto, compreende-se que o trabalho com a gramática na escola precisa ser produtivo, de modo que se oportunize ao aluno perceber como e por que determinada palavra (classe gramatical) foi selecionada para a constituição de sentido em tal texto, em que condição esse texto foi escrito, por quem esse texto foi escrito, para que esse texto foi escrito, e, principalmente, que estratégias linguístico-discursivas foram utilizadas nesse texto para alcançar determinada finalidade sociodiscursiva.

3.3. Análise do corpus

Diante da abordagem sobre a importância em se trabalhar a gramática de forma produtiva na escola, visando ao objetivo geral do ensino de língua, que é justamente o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, interessa analisar a abordagem dada à gramática, especificamente, às classes de palavras substantivo e adjetivo no material didático para 2º ano do ensino médio, da editora Positivo – *Língua Portuguesa* – de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin, 2013, código PNLD EM 2015 (27577COL01), a fim de refletir sobre a contribuição destas atividades para o uso funcional da gramática na construção de efeito de sentido pretendido no texto.

O livro didático aborda o assunto classes de palavras em um capítulo cujo título é “Classes de palavras e construção de sentidos nos textos”. O capítulo apresenta uma breve explanação da importância das classes de palavras para a produção de textos pelos falantes com alguns exemplos. Na sequência, apresenta, para cada classe de palavra, um conceito explicativo acompanhado de exemplo, a partir de um gênero discursivo diferente, a saber: substantivos (letra de canção), adjetivos (trecho de texto), artigos (poema), pronomes (tira), numerais (trecho de notícia), verbos (tira), advérbios (manchete de capa de revista), preposições (anúncio publicitário), conjunções (letra de canção) e interjeições (tira).

Como se observa, o título do capítulo dedicado às classes de palavras faz uma indicação para a questão da relevância em se trabalhar uma gramática que está operando em função dos sentidos pretendidos no texto, seja qual for o gênero no qual esse texto se materializa, uma vez que foram utilizados diferentes gêneros discursivos para ilustração.

Este estudo apresenta a seguir três questões retiradas do livro didático mencionado anteriormente, acompanhadas de uma leitura analítica sobre sua abordagem no ensino de gramática da língua portuguesa e sua contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no contexto escolar.

3.4. Um convite à leitura analítica das atividades sobre substantivo e adjetivo no livro didático do 2º ano do ensino médio (Questão 01)

Uma classificação possível para os substantivos baseia-se na natureza dos seres por eles designados. Desse modo, há os substantivos concretos – os quais nomeiam seres (reais ou imaginários) que possuem existência própria – e os substantivos abstratos – os quais nomeiam conceitos (ações, estados, sentimentos, sensações) que não têm existência independente, ou seja, dependem de outro ser para existir. Observe com atenção a propaganda reproduzida a seguir:



Figura 01 – Fonte: ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. *Língua portuguesa*, 2º ano. Curitiba: Positivo, 2013.

- Qual é o produto divulgado pela propaganda?
- Os substantivos organizados na parte superior da propaganda são concretos ou abstratos? Justifique sua resposta.
- Qual a relação dos substantivos com o produto divulgado pela propaganda?

Para efeito de análise, a atividade referente à propaganda traz uma breve explicação sobre substantivos e sua classificação em concreto e abstrato. A questão A pede apenas para identificar o produto anunciado; a questão B pergunta sobre a classificação dos substantivos se são concretos ou abstratos, solicitando uma justificativa; já a questão C questio-

na sobre a relação dos substantivos com o produto divulgado pela propaganda.

O que é possível depreender desta atividade é que as questões A e B são de identificação do conteúdo e de classificação dos substantivos em concretos e abstratos; estas questões exploram apenas aspectos formais ou conceituais do substantivo no texto. Na perspectiva de Irlandé Antunes (2014), Luiz Carlos Travaglia (2009), Maria Aparecida Pauliukonis (2014) que discutem a necessidade de um ensino gramatical mais produtivo e significativo para o desempenho das práticas de linguagem, tais questões podem contribuir pouco para uma compreensão condizente com a proposta textual presente no gênero em uso. Contudo, é possível perceber a proposta dos autores mencionados na questão C, na qual, os substantivos classificados como abstratos têm uma relação semântica pertinente com a proposta da propaganda, a divulgação do curso de teatro, uma vez que, os substantivos felicidade, afeto, medo, traição, dor, solidão, ciúme, desejo, inveja, paixão, compreensão, arrogância, amor, ódio, orgulho, culpa, angústia, bondade, egoísmo, saudade, tolerância e amizade que fazem parte da propaganda, expressam experiências que podem ser vivenciadas por meio da atividade teatral. Esta questão pode contribuir para que o aluno desenvolva uma leitura analítica da função desses substantivos no texto específico, de modo que o mesmo reflita sobre como, por quê, para quê utilizou-se tais substantivos na composição desse gênero textual, pois quem produz um texto o faz pensando no público para quem deseja direcionar tal texto.

A partir da proposta desta questão espera-se que os alunos, com o auxílio do professor, percebam alguns aspectos diretamente relacionados com o uso desses nomes na propaganda. Nessa perspectiva, é importante que o aluno perceba que tais substantivos revelam sentimentos, sensações constantemente presentes na vida das pessoas, assim, utilizaram-se os substantivos como estratégia discursiva para despertar no leitor o interesse em consumir ou participar do curso de teatro, que constitui o produto divulgado.

Nesse sentido, o uso dos substantivos nesse texto publicitário assume um papel importante para a constituição de sentidos pretendidos por quem o produziu e ainda para o efeito de sentido que este texto pode provocar no leitor. Essa necessidade de apresentar ao texto um teor persuasivo decorre do gênero discursivo no qual o texto se materializa – uma propaganda – cujo objetivo elementar é convencer o leitor/ouvinte a

comprar determinado produto ou aceitar determinadas ideias, às vezes, amplamente divulgadas.

Dessa forma, compreende-se que os substantivos foram utilizados, nesse gênero discursivo, para construir um sentido específico no texto e, com isso, persuadir o leitor sobre a importância do produto anunciado. Ao ser abordada, no livro didático, para alunos de 2º ano do ensino médio, essa questão pode contribuir para que o aluno compreenda que o texto que circula socialmente apresenta uma gramática operando em função da constituição do sentido pretendido por quem o produziu e para produzir determinado efeito sobre o interlocutor ouvinte ou leitor.

A atividade seguinte foi elaborada com o gênero textual “letra de canção” para retratar a gramática da língua portuguesa.

QUESTÃO 02

A seguir foram reproduzidas as estrofes iniciais de uma canção intitulada “Gramática”. Leia o texto para responder às questões propostas.

Gramática

O substantivo

É o substituto

Do conteúdo

O adjetivo

É a nossa impressão

Sobre quase tudo

O diminutivo

É o que aperta o mundo

E deixa miúdo

O imperativo

É o que aperta os outros

E deixa mudo

(PERES, Sandra; TATIT, Luís. Gramática. In: *Palavra cantada*. Canções curiosas. São Paulo: BMG, 1998. 1 CD. Faixa 12)

- Em sua opinião, o texto tem a intenção de fazer uma descrição objetiva dos fatos gramaticais? Justifique.
- Explique de que modo o texto define substantivo.
- Por que o texto afirma que o adjetivo “é a nossa impressão sobre quase tudo”?
- Assinale a frase em que o sentido obtido pelo uso do diminutivo se aproxima da definição presente no texto:

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

- I. Você pode me fazer um favorzinho?
 - II. Há um forte preconceito no uso de termos como “mulherzinha”.
 - III. Para mexer, use uma colherzinha.
- e) Considerando que os verbos usados no modo imperativo expressam ordens, conselhos e súplicas, interprete a seguinte afirmação: “O imperativo é o que aperta os outros e deixa mudo”.

Nessa atividade, observa-se que a questão A exige do aluno uma reflexão sobre o conteúdo e o propósito do texto ao indagar se sua intenção é ou não fazer uma descrição objetiva dos fatos gramaticais. É possível inferir que, diferentemente de uma abordagem objetiva, cuja função seria conceituar e classificar esses fatos gramaticais, essa questão possibilita uma leitura analítica do texto poético que aborda os fatos gramaticais sob um olhar mais subjetivo e poético com imagens metafóricas – característica própria do gênero em questão – e que permite compreender qual é a função de tais elementos no uso da língua.

Em relação à questão B, analisa-se que, ao questionar sobre o modo como o texto define substantivo, considera-se que o aluno possa relacionar “o substituto do conteúdo” à noção de nomeação dos objetos, das coisas, dos fatos que recebem um nome e por isso são reconhecidos como substantivos.

Nessa linha de pensamento, observa-se que a questão C faz uma pergunta sobre a seguinte afirmação para o adjetivo: “é a nossa impressão sobre quase tudo”. Essa pergunta auxilia a compreensão da função que o adjetivo desempenha na expressão da língua, pois quando o falante quer apresentar sua impressão, sua opinião sobre algo ou alguém, ele o faz por meio de adjetivos ou expressões adjetivas que tem como função elementar caracterizar seres, coisas, objetos, pessoas, conforme postulam as gramáticas consultadas anteriormente.

A questão D trabalha a noção de definição do diminutivo presente no texto poético, uma vez que exige uma semelhança semântica do diminutivo do texto com uma das frases a seguir: “Você pode me fazer um favorzinho?”, “Há um forte preconceito no uso de termos como “mulherzinha”, “Para mexer, use uma colherzinha”.

Ao fazer uma indagação sobre o diminutivo do substantivo “colherzinha”, expressão semelhante ao sentido do texto poético, com o auxílio do professor, o aluno pode compreender que o diminutivo pode exercer outras funções e não apenas a de referir-se ao tamanho dos obje-

tos, pois o termo “mulherzinha”, dependendo do contexto semântico e do interlocutor, pode não significar mulher pequena, baixa, e sim uma mulher sem valor, sem qualidades, assumindo assim, uma carga semântica pejorativa. No caso da expressão “favorzinho” parece uma tentativa de atenuar um pedido, uma ajuda de/para alguém e não um favor pequeno.

A questão E faz referência ao emprego e função do verbo no modo imperativo. Segue uma perspectiva de funcionalidade no uso da língua, conforme objetivo dos interlocutores em situações específicas de interação. Este estudo, porém, não pretende fazer uma abordagem analítica dessa categoria, pois não constitui objeto de análise.

Compreende-se que as atividades dessa questão possibilitam a reflexão sobre o uso de alguns recursos da língua como, por exemplo, a função do substantivo, do adjetivo, do grau diminutivo do substantivo. Embora, estes aspectos linguísticos possam aparecer na canção como forma de definição, o texto permite uma discussão produtiva sobre eles, considerando o gênero em questão. No contexto da sala de aula, cabe ao professor mediar e ampliar o conhecimento desses fatos gramaticais, conforme propõe Irlandé Antunes (2014), Luiz Carlos Travaglia (2009) Maria Aparecida Pauliukonis (2014) no item dedicado à discussão teórica sobre o ensino de gramática de língua portuguesa.

Na questão seguinte, há uma leitura analítica de uma crônica que discute sobre a função do grau diminutivo e aumentativo do substantivo.

QUESTÃO 03

Na língua portuguesa, frequentemente os sufixos “-inho” e “-inha”, indicadores de diminutivo, e o sufixo “-ão”, indicador de aumentativo, são usados de modo conotativo, para expressar sentimentos como carinho, desprezo e admiração, por exemplo. Leia a crônica a seguir, que aborda justamente a singularidade desse uso expressivo.

A chave do tamanho

José Geraldo Couto

No futebol brasileiro, o “ao” e o “inho” expressam muito mais do que a mera estatura dos jogadores.

A grande contratação do Corinthians para tentar se reerguer, por enquanto, é o zagueiro Chicão, ex-figueirense, que já chega ao clube suspenso por duas partidas. Como o novo contratado vem se juntar a Betão, Zelão e Carlão, fiquei pensando nessa fatura de nomes no aumentativo num time que já teve

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

dias melhores com jogadores como Tupãzinho, Silvinho, Marcelinho e Ricardinho. (contraste semântico – inho/bom, ao/ruim).

Na história do futebol brasileiro, é muito mais fácil encontrar craques cujo nome termina em "inho" do que em "ão". Por que será? Talvez porque o aumentativo geralmente conote força física, disposição e uma certa brutalidade, mas raramente esteja associado a uma técnica refinada. De um lado, Ditão, Betão, Ronaldão, Chicão. Do outro, Julinho, Luizinho, Marcelinho, Palhinha, Juninho, Djalminha, Ronaldinho... À primeira vista poderia haver uma divisão de trabalho baseada nessa "chave do tamanho". Os grandões na defesa, os baixinhos no ataque. Mas não é bem assim.

Houve zagueiros de primeira ordem com nomes no diminutivo – Edinho, Marinho Peres, Luisinho (do Atlético-MG e da seleção brasileira), assim como bons atacantes terminados em "ão": Luizão, Fernandão. Deixo de fora dessa brincadeira, é claro, os nomes e apelidos que terminam em "ão", mas não são aumentativos: Tostão, Falcão, Alemão. O interessante é notar como o "ão" e o "inho" têm a ver com a nossa cultura luso-afro-brasileira, com o nosso jeito e com o nosso afeto.

O ditongo "ão" é um som que praticamente só existe na língua portuguesa. Se você estiver numa cidade estrangeira e captar numa conversa alheia um "ão" bem anasalado, pode saber que ali está um português, um brasileiro ou um africano de ex-colônia lusa. Já o "inho", a tendência de nomear tudo no diminutivo, que encantou sábios como Mário de Andrade e Darcy Ribeiro, é uma característica da nossa afetividade luso-afro-brasileira. "Tudo aquilo que o malandro pronuncia/ com voz macia/ é brasileiro./ já passou de português", cantou Noel. O modo mais carinhoso e encantador de modular esse diminutivo talvez seja o mineiro: "Miguelim", "um bocadim", "amorzim". Para quem trabalha com a linguagem verbal, o nome das coisas e dos seres é tudo.

Quando chamamos alguém pelo aumentativo, exprimimos respeito e, quem sabe, temor. Usando o diminutivo, comunicamos carinho, fazemos um afago com a voz, mesmo que involuntariamente. Parte da tragédia social em que estamos afundados se revela no fato de chamarmos bandidos inescrupulosos de "Fernandinho Beira-Mar", "Marquinho VP" e outros apelidos semelhantes. Talvez seja um modo de reconhecer que esses meninos-monstros são frutos do nosso ventre, são os rebentos que, em nossa infinita negligência, colocamos no mundo.

Mas do que estávamos falando mesmo?

COUTO, José Geraldo. A chave do tamanho. *Folha de São Paulo*, 15 dez. 2007 Caderno Esportes, D4. (Retirado do livro didático)

- a) Na crônica, o autor reflete sobre o uso de sufixos diminutivos e aumentativos empregados em um universo específico. Que universo é esse?
- b) Identifique a hipótese elaborada pelo autor do texto para justificar a existência de um maior número de craques cujos nomes terminam em "-inho".
- c) Ao afirmar "Mas não é bem assim", o autor do texto relativiza a hipótese anteriormente formulada e tece considerações sobre a "cultura afro-luso-

brasileira”. O que expressariam os nomes próprios terminados em “-inho” e “-ão” nessa cultura?

- d) Ainda segundo o autor do texto, parte da tragédia social brasileira se revela no fato de chamarmos bandidos de “Fernandinho Beira-Mar” e “Marquinho VP”. O que ele quis dizer com isso?
- e) Justifique o título do texto.

Nessa atividade, observa-se o seguinte, a questão A pede para o aluno a identificação do meio em que se utiliza o sufixo diminutivo e aumentativo. Trata-se de uma questão de identificação semântico-espacial do uso dos sufixos, portanto, de fácil resolução.

Na B, solicita-se que o aluno identifique a hipótese que justifica a existência de um maior número de craques cujos nomes terminam em “-inho”. Essa hipótese está expressa no trecho “talvez porque o aumentativo geralmente conote força física, disposição e uma certa brutalidade, mas raramente esteja associada a uma técnica refinada”. Sendo assim, é preciso associar o sufixo aumentativo a coisa grande, forte e de certa brutalidade, e o diminutivo a algo pequeno ou alguém com habilidade ou “técnica refinada”, dando a entender que os jogadores grandes e fortes deveriam atuar na defesa e os baixos e franzinos fisicamente, ao ataque, pois estes teriam habilidades para obter um jogo de sucesso.

Propõem-se, com isso, mostrar para o aluno uma função classificatória dos sufixos que não dá conta das variações de significados que eles comportam em determinadas situações de uso real da língua. Esse tipo de abordagem dos sufixos é criticado por Carlos Alexandre Gonçalves (2014), pois essa explicação não dá conta dos sentidos expressos pelos sufixos diminutivos e aumentativos dos substantivos em determinados contextos de uso.

No entanto, na questão C, o autor chama atenção para o fato de que essa hipótese é relativa, ao afirmar que “Mas não é bem assim” e tecer considerações sobre o uso desse sufixo na cultura afro-luso-brasileira, pois de acordo com a crônica, os nomes próprios com a terminação em “-ão” e “-inho” podem expressar respectivamente respeito e temor; carinho e afago. E, no contexto da crônica, explica que tais sufixos não definem/expressam, necessariamente, o tamanho dos jogadores, nem tampouco suas habilidades, como jogadores. Apresenta uma explicação baseada na cultura da língua portuguesa, uma vez que os sufixos aumentativos e diminutivos ganham significados distintos conforme a situação de uso e a necessidade comunicativa do falante.

Na crônica, ambos não aparecem com significado equivalente a bom ou ruim, grande ou pequeno, habilidoso ou não habilidoso, mas como um recurso da língua portuguesa para fazer referência aos jogadores que fizeram ou ainda fazem parte do time de futebol. Assim, a própria crônica demonstra uma discussão relevante sobre o sentido que os sufixos diminutivo e aumentativo podem conferir às palavras empregadas em contexto. Essa discussão precisa ser realizada em sala de aula com os alunos para que possam compreender a função sociointerativa e discursiva desses recursos linguísticos nas diferentes atividades de linguagem.

Após as questões sobre o valor semântico do sufixo no diminutivo e no aumentativo, propõe-se, na questão D, uma reflexão sobre o uso do diminutivo que, culturalmente, expressa afetividade, daí ser considerada uma tragédia social o fato de chamarmos bandidos de “Fernandinho Beira-Mar” e “Marcinho VP”. Essa questão provoca o raciocínio do aluno em relação ao uso do sufixo no diminutivo, pois se, culturalmente, o sufixo “-inho” atribui o sentido positivo à palavra por que chamar bandidos inescrupulosos por nomes no diminutivo? O aluno poderia perceber que, ao chamar estas pessoas dessa forma, poderia haver certa afetividade no modo como chamamos essas pessoas e, por isso, poderia indicar nossa convivência e tolerância com o crime.

No final do texto, o autor propõe uma reflexão de cunho social, a partir do que foi exposto sobre o grau do substantivo, acerca de tal referência feita a essas pessoas, considerando que “Talvez seja um modo de reconhecer que esses meninos-monstros são frutos do nosso ventre, são os rebentos que, em nossa infinita negligência, colocamos no mundo.” Essa suposta explicação dá conta de responsabilizar a sociedade por negligência e descaso com esses “meninos-monstros” que, conforme salienta o autor, são ironicamente referidos pelos sufixos diminutivos.

Por fim, na questão E, exige-se do aluno uma compreensão do texto de modo que consiga justificar o título atribuído ao texto. Esta questão permite que o aluno, após refletir sobre as questões anteriores, possa compreender que o texto propõe discutir os possíveis sentidos do uso de sufixos diminutivos e aumentativos na língua portuguesa, no contexto do futebol. Dessa maneira, “a chave do tamanho” seria entender o sentido da escolha dos nomes dos jogadores. E, assim, entende-se que, conforme propõe Carlos Alexandre Gonçalves (2014), é preciso mostrar para os alunos o uso real e efetivo dos afixos de grau por meio de textos que circulam nas práticas de linguagem dos falantes da língua.

4. Considerações finais

Com este estudo, ratifica-se que o ensino de gramática de língua portuguesa, no ensino médio, pode ser vivenciado de forma proveitosa, quando se permite aos alunos perceberem a intrínseca relação que há entre texto e gramática. Sendo assim, constatou-se a partir dos pressupostos teóricos, a importância em ensinar a gramática em ação, em funcionamento no texto para a constituição de sentidos.

Em relação à análise das atividades do livro didático, observou-se que o capítulo destinado às classes de palavras abordou uma proposta de trabalho pertinente com a gramática em texto, uma vez que utilizou diferentes gêneros textuais e propôs, por meio de algumas questões, a reflexão dos recursos linguístico-gramaticais e discursivos nos textos para promover determinados efeitos de sentido, os quais não são produzidos aleatoriamente, mas, intencionalmente, por alguém para outro alguém.

A primeira questão contribuiu para a percepção do valor semântico e persuasivo dos substantivos abstratos presentes no anúncio publicitário, um gênero constituído de substantivos para a exposição e persuasão de um conteúdo, uma ideia; já a segunda questão contemplou a função das categorias substantivo e adjetivo por meio de uma linguagem poética, oportunizando ao educando perceber como funciona tais categorias gramaticais, tendo em vista que a orientação ocorreu por meio de textos; por último, na terceira questão, utilizou-se uma crônica para explicar o funcionamento do grau diminutivo e aumentativo do substantivo que, conforme a própria questão, pode expressar diferentes valores semânticos dependendo dos interlocutores, do contexto de uso e da intenção com a qual se utiliza esse ou aquele grau.

No entanto, percebeu-se que a abordagem de algumas atividades sobre substantivo e adjetivo no referido manual didático apresentou, ainda, algumas questões de classificação e de reconhecimento gramatical que pouco poderiam contribuir para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, pois, ainda apareceram questões estritamente formais e de cunho classificatório para fazerem referência ao substantivo e adjetivo.

Depreendeu-se desse estudo que é preciso levar à escola um ensino de gramática que possibilite a reflexão sobre os usos da língua, pois já se constatou que o ensino centrado apenas na apresentação de regras, conceitos não contribui para desenvolver a competência comunicativa

dos alunos no que tange à leitura/interpretação, produção textual escrito ou oral conforme os contextos de uso e exigência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. *Língua portuguesa 2º ano*. Curitiba: Positivo, 2013.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BAHIA, Secretaria de Educação do Estado da. *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens*. Salvador: Bahia, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: SEF, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Flexão e derivação: o grau In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 239-258.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014.

**INTRODUÇÕES DO GÊNERO MONOGRAFIA:
UMA ANÁLISE À LUZ DO MODELO CARS,
DE JOHN MALCOLM SWALES**

Gilvan Santos Gonçalves (UEMA)
gilvansantosg@outlook.com.br

RESUMO

Este artigo aborda a organização retórica do gênero introdução de monografia apresentados no curso de geografia licenciatura, especificamente no período de 2011 a 2013, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo é descrever os passos retóricos e a organização dessas introduções, a partir da abordagem teórico-metodológica da análise de gênero textual de linha anglo-americana. Para isso, utilizamos a nova retórica de Carolyn Rae Miller (1984, 1994), Charles Bazerman (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2010) e a sociorretórica de John Malcolm Swales (1990). A organização retórica dessas introduções propõe fornecer subsídios para que os estudantes de graduação reconheçam e exercitem os gêneros textuais acadêmicos a partir de suas características formais e funcionais, a fim de que realizem eficazmente os propósitos comunicativos de cada gênero textual e entendam as práticas sociais que os envolvam em qualquer comunidade discursiva e acadêmica. Para isso, utilizou-se um *corpus* com exemplares de introduções monográficas que serviram de base para análise sociorretórica de gêneros, em especial o modelo CARS, proposto por John Malcolm Swales (1990).

Palavras-chave: Modelo CARS. Introduções. Monografias.

ABSTRACT

This article discusses the rhetorical organization of the gender introduction of monographs presented in the Course of Geography Degree, specifically in the period from 2011 to 2013, at the State University of Maranhão (UEMA). The aim is to describe the rhetorical steps and the organization of these introductions, from the theoretical-methodological approach of Anglo-American textual analysis of the textual genre. We use the new rhetoric of Carolyn Rae Miller (1984, 1994), Charles Bazerman (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2010) and John Malcolm Swales (1990). The rhetorical organization of these introductions proposes to provide subsidies for undergraduate students to recognize and exercise academic textual genres from their formal and functional characteristics in order to effectively accomplish the communicative purposes of each textual genre and to understand the social practices that involved in any discursive and academic community. For that, a corpus was used with examples of monographic introductions that served as basis for sociorreorical analysis of genres, especially the CARS model, proposed by John Malcolm Swales (1990).

Keywords: CARS model. Introductions. Monographs.

1. Introdução

Os gêneros textuais acadêmicos ocorrem em comunidades discursivas, sendo que sua estrutura esquemática e propósitos discursivo-comunicativos devem ser reconhecidos pelos membros mais experientes destas e, portanto, membros novatos passam por determinados processos, de forma implícita ou explícita, para inserir-se na comunidade e se tornarem usuários e produtores proficientes de determinados gêneros.

Nesse sentido, para alcançarmos a dimensão sociorretórica dos gêneros, recorreremos a Charles Bazerman (2006) para quem os textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções, e os gêneros, formas de vida, frames para a ação social, lugares onde o sentido é construído. Eles moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. (BAZERMAN, 2006, p. 23)

A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero.

Dentro de uma perspectiva baseada nos princípios teórico-metodológico da análise de gênero textual de linha anglo-americana, este artigo utiliza a nova retórica de Carolyn Rae Miller (1984, 1994), Charles Bazerman (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2010) e a sociorretórica John Malcolm Swales (1990) que apontam para os principais conceitos sobre o estudo do gênero como tipificação, ação retórica, sistema de atividades e comunidades discursivas, a fim de possibilitar a compreensão de como as pessoas agem no meio em que vivem e percebem os gêneros.

Embora o estudo do gênero introdução de monografia seja baseado no modelo CARS (*Create a Research Space*), criado por John Malcolm Swales (1990) e por ter sido adotado e adaptado na investigação da organização retórica de diferentes gêneros, o modelo apresenta limitações e dificuldades nas análises dos blocos de textos. Uma das dificuldades é o começo e o fim de alguns movimentos e passos nos parágrafos. Como também, a sequência das informações, nem sempre ocorrem no mesmo bloco textual.

Este artigo mostrará os principais problemas encontrados na construção das introduções das monografias nesse período de 2011 a 2013, visto que muitos estudantes comumente não desenvolvem passos impor-

tantes em seus textos relacionados à organização retórica dos gêneros, conforme o modelo CARS aplicado como parâmetro nesse trabalho.

A contribuição desta pesquisa centra-se, principalmente, na possibilidade de sugerir aos professores a importância do estudo dos gêneros para mostrar ao aluno que, na construção de cada gênero, existe uma tipificação que produz uma situação que é transformada em uma exigência na comunidade discursiva.

Ainda assim, a abordagem de ensino do gênero deve ser da forma mais crítica, mais dinâmica, a fim de que possa revelar o seu propósito comunicativo que nem sempre fica evidente para o aluno que começa a ter contato com gêneros acadêmicos.

2. Os gêneros textuais e as comunidades discursivas

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. Os trabalhos sociorretóricos que os membros de uma comunidade se envolvem devem refletir o processamento de todas as atividades e habilidades linguísticas, discursivas e retóricas aprendidas em um contexto.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente ligados a vida cultural e social, portanto, são entidades linguísticas sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Partindo desse pressuposto e pautando-se no estudo de Luiz Antônio Marcuschi passamos a entender que os tipos textuais devem possuir sequência definida pela natureza linguística e que os gêneros textuais são os diferentes tipos de textos que encontramos no nosso dia a dia.

Carolyn Rae Miller (1984) argumenta que para uma teoria de gêneros o mais importante seria o fato de as situações retóricas serem recorrentes, porque assim, podemos tipificá-las por meio das similaridades e semelhanças importantes tanto em sua forma quanto em sua substância.

Na perspectiva de Charles Bazerman (2006), o gênero é visto como parte de um sistema, composto por um conjunto de gêneros e de atividades, que estão ligados às ações realizadas pelas pessoas e ao propósito que esses gêneros estabelecem em suas vidas. Para caracterizar como

os gêneros configuram-se e enquadram-se em organizações e em diversas atividades, Charles Bazerman (2006) propõe vários conceitos que se destacam mostrando diferentes aspectos. Já John Malcolm Swales (1990) diz que gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham alguns conjuntos de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, assim, constituem a lógica para o gênero. Essa lógica molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e constrange a escolha de conteúdo e estilo.

A relação que os usuários e escritores estabelecem com os gêneros textuais aponta para a existência de dois tipos de comunidades discursivas, aquelas que “possuem” gêneros, ou seja, que modelam os gêneros com base em suas ideologias, normas e convenções; e outras que são possuídas por eles, no sentido de que reproduzem os padrões estabelecidos como meio de inserção na comunidade alvo.

Em 1998, John Malcolm Swales especifica o conceito de comunidade discursiva dizendo que ela é o espaço de circulação responsável pela produção e reprodução de um grande número de gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais, ou seja, que agem fora das comunidades.

O próprio John Malcolm Swales (1998) revisa sua pesquisa e amplia os critérios estabelecidos para a definição de comunidade discursiva, devido à possibilidade de um indivíduo fazer parte de diferentes comunidades discursivas, bem como da possível inter-relação entre as comunidades, acarretando novas interferências comunicativas, devido às adaptações e evoluções dos gêneros, que por sua vez, refletem o desenvolvimento natural das relações sociais e comunicativas dos indivíduos.

Ainda em John Malcolm Swales (1998), comunidade discursiva é o espaço de circulação responsável pela reprodução de um grande número de gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais fora das comunidades.

Na teoria dos gêneros de John Malcolm Swales, há diversas contribuições fundamentais como a classificação do gênero como uma classe de eventos comunicativos que se constitui em torno de propósitos comunicativos partilhados entre membros da comunidade discursiva e que produz e reconhece a lógica a eles, que produz um repertório de gêneros e léxico próprio para os gêneros.

Na abrangência da aplicabilidade que vai além do contexto, por último, a criação do modelo CARS, por ser um modelo de análise de gêneros textuais, que se caracteriza pela regularidade dos movimentos retóricos e por ser flexível para se aplicar em variados contextos.

3. *O modelo teórico de análise de gênero segundo John Malcolm Swales (1990)*

O trabalho realizado por John Malcolm Swales (1990), na sua primeira versão que originou o modelo CARS¹¹, foi baseado em um *corpus* de 48 introduções de artigos de pesquisa, nos quais os resultados encontrados pelo escritor apontaram uma frequência de quatro movimentos, sendo o 1º estabelecer o campo de pesquisa; 2º sumarizar pesquisas prévias, 3º preparar a pesquisa e o 4º seria introduzir a pesquisa.

Entretanto, a versão do modelo com quatro movimentos mostrava dificuldades de uso de outros pesquisadores na realização com o segundo movimento, por isso, o autor reduziu os movimentos de quatro para três movimentos. De modo que, o modelo CARS dinamizou a realização da análise nas pesquisas. Essa organização refere-se à distribuição de informações em textos de um determinado gênero com finalidades específicas, pensadas pelos produtores do gênero, que visam alcançar a determinados propósitos.

A análise de John Malcolm Swales (1990) levou à constatação de que as introduções dos artigos preservavam semelhanças na forma de organização e informação, sendo os movimentos mais abrangentes constituídos por blocos discursivos obrigatórios, organizados e com base na função retórica a ser desempenhada.

Os movimentos podem ser divididos em passos, entre opcionais e obrigatórios, os quais revelam como as informações são distribuídas nas introduções das monografias. Essa organização enfatiza os autores, sua funcionalidade e retórica que sustenta os propósitos comunicativos de cada gênero.

Quando descreveu a organização retórica do gênero artigo acadêmico, John Malcolm Swales (1990) apresentou quatro unidades retóricas

¹¹ John Malcolm Swales (1984) por meio de seu modelo CARS que foi aplicado inicialmente com base em um *corpus* de 48 introduções de artigos de pesquisa que apontaram a regularidade de quatro movimentos (*moves*) na composição textual de introduções de artigos de pesquisa.

básicas: introdução, métodos, resultados e discussão. John Malcolm Swales (2004) afirma que essa caracterização possivelmente sofrerá mudanças em diferentes áreas de conhecimento, e Bernardino (2007) aponta ainda que tal caracterização se refere mais à descrição do artigo experimental.

Em sua descrição retórica, John Malcolm Swales (1990) dá atenção especial à Introdução e faz uma representação esquemática da organização retórica dessa unidade, o que resulta no modelo CARS (*Create a Research Space*).

MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO SITUAÇÃO	Passo 1 – Estabelecer a importância da monografia e/ou Passo 2 – Fazer generalizações quanto ao tópico e/ou Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)
MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICH O PROBLEMA	Passo 1A – Contra argumentar ou Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento ou Passo 1C – Provocar questionamento ou Passo 1D – Continuar a tradição
MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICH O A SOLUÇÃO	Passo 1A – Delinear os objetivos ou Passo 1B – Apresentar a monografia Passo 2 – Apresentar os principais resultados da monografia Passo 3 – Indicar a estrutura da monografia.

TABELA 01- Modelo CARS para Introduções de Monografias
Fonte: SWALES (1990, p. 141)

Esses movimentos retóricos são partes textuais ou blocos discursivos, conforme John Malcolm Swales (2009) em que são unidades retóricas que executam funções comunicativas com coerência. Segundo Motta-Roth (1995, p. 44), a ideia de movimento retórico está associada ao estudo dos padrões retóricos recursivos encontrados em diferentes textos, nos quais diferentes segmentos textuais desempenham diferentes funções comunicativas.

John Malcolm Swales (1990), a partir da análise de um *corpus* sobre a introdução de artigos científicos em inglês, propõe um modelo, denominado modelo CARS (*Creating a Research Space*), com três grandes categorias rotuladas como “movimentos” (*moves*), as quais recobrem subcategorias identificadas como “passos” (*steps*), que podem excluir-se ou acrescentar-se uns aos outros.

4. Metodologia empregada e abordagem retórica

O percurso metodológico *para* a realização do presente estudo foi de base teórico-metodológica de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, utilizando a abordagem sociorretórica de análise de gêneros. Os critérios de escolha da fonte do *corpus* são as introduções de monografias analisadas e apresentadas no projeto de pesquisa financiado pela FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão) do ano 2015, chamado A organização retórica do gênero monografia do curso de geografia licenciatura, recorte de um projeto maior chamado Interações Acadêmicas e Gêneros Escritos: proposta de ensino de língua com fins específicos. Baseando-se no modelo CARS, à pesquisa em monografia e suas respectivas introduções foi projetada dentro da linha de pensamento de John Malcolm Swales. Direcionada por passos específicos, para analisar a evolução de uma introdução nas monografias do curso de geografia licenciatura.

Esses passos organizados por um movimento retórico fazem da introdução um conjunto de bloco textual de informações necessárias para caracterizar a estrutura interna de um gênero, em especial uma monografia. Esse modelo de análise proposto por John Malcolm Swales (1990) tem como objetivo reconhecer a organização retórica do gênero a partir da distribuição de informações recorrentes. Ou seja, com a análise de uma amostra significativa de exemplares, é possível perceber uma organização das unidades retóricas do gênero relativamente convencional e o comportamento retórico mais comum dentro de determinada comunidade discursiva.

Os processos de análise foram considerados a partir do modelo proposto por John Malcolm Swales (1990) com base nos traços de regularidade na estrutura retórica. Por meio do modelo CARS, na identificação da forma e função do gênero em foco, em que se pretende detectar os movimentos retóricos e estratégias mais típicas e recorrentes nos textos das monografias.

O *corpus* é composto de 27 introduções de monografias distribuídas em subáreas de conhecimento da geografia humana e da geografia física. Desse total, foram analisadas 13 introduções, e somente 10 introduções serviram para a organização das leituras, com a finalidade investigar os movimentos e passos retóricos mais recorrentes dentro do gênero introdução de monografia apresentados entre os anos de 2011 a 2013, no

curso de geografia licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

5. Movimentos e análises retóricas das introduções

Os procedimentos de análise textual nas introduções das monografias são de base interpretativa de modo a analisar e detalhar os movimentos e passos retóricos descritos por John Malcolm Swales (1990). Para isso, todas as introduções das monografias foram lidas, para delimitar os movimentos. Cabe à parte inicial do texto – a introdução –, o papel de motivar o leitor a respeito do que pode encontrar no texto a ser lido, justificar a pesquisa e a publicação do trabalho e situar o texto no contexto acadêmico em que ele se insere (SWALES, 1990, p. 138-140). Não é à toa que autores acadêmicos admitem que sua maior dificuldade esteja em começar uma introdução não em dar continuidade.

Após a leitura, análise e caracterização dos movimentos e passos retóricos evidenciados e não evidenciados, descrevemos na tabela a seguir o quantitativo numérico dos *moves* utilizados.

Movimentos	Passos	Ocorrências	Não ocorrências
Mov.1- Estabelecer território	1- Importância da pesquisa	07	06
	2- Generalizações quanto ao tônico	12	01
	3- Revisão de literatura	12	01
Mov.2 Estabelecer nicho	1a- Contra-argumentar	11	02
	1b- Indicar lacunas	04	09
	1c- Provocar questionamentos	05	08
	1d- Continuar a tradição	13	0
Mov.3- Ocupar o nicho	1a- Delimitar objetivos	10	03
	1b- Apresentar a pesquisa	09	04
	Passo 2- Apresentar os principais resultados	01	12
	Passo 3- Indicar a estrutura da monografia	07	06

TABELA 02. Descrições dos movimentos e quantitativo numérico dos passos retóricos mais utilizados nas 13 introduções monográficas.

Como podemos observar, a grande ocorrência do Passo 1 do Movimento 1 (importância da pesquisa) explica-se pela estratégica de se procurar escrever e descrever o problema da pesquisa além de fornecer evidências para apoiar o porquê de o tópico ser importante em relação a um estudo, ou seja, dizer que a pesquisa a ser relatada faz parte de uma área de pesquisa fértil, significativa e bem estabelecida. Para a constru-

ção desse passo, podemos utilizar expressões e elementos conceituais que remetam a importância da pesquisa, conforme se pode observar em destaque no Exemplo 01. Dessa forma, o ato de redigir a introdução põe-se como um grande desafio para os acadêmicos, provocando angústia frente à folha de papel em branco. A seguir, apresentam-se os exemplares escolhidos e suas respectivas análises retóricas:

EXEMPLO 01- INTRODUÇÃO 01

Em razão da reforma agrária ainda encontram-se cenários de tensões sociais e políticas, tanto a nível nacional como nível municipal, e ainda em razão do assentamento Galvão-Cantanhede ser o de maior representatividade no município de Cantanhede optou-se em estudar este assentamento com ênfase no povoado Candiba, pois este povoado abrange as principais famílias médias na resolução de conflitos e nas lutas por melhorias de condições de trabalho nas atividades rurais.

A ocorrência do Passo 2 do Movimento 1 (generalizações ao tópico) pode ser explicado pela estratégia de se procurar generalizar, conceituar, informar e argumentar sobre a relevância do trabalho. Para a construção e utilização desse passo, em termos de conhecimentos e leituras anteriores, podem ser utilizadas generalizações, conforme se pode observar em destaque no Exemplo 02.

EXEMPLO 02- INTRODUÇÃO 02

Discutir a cidade não se resume, ao conjunto de edifícios com diferentes formas, ao arruamento por onde circulam uma alta densidade de pessoas, veículos, em um território extremamente disputado. Nem tão pouco, pelos atores sociais e suas atividades econômicas, aos aspectos culturais dos grupos populacionais que vivem na área urbana. (...)

O Passo 3 do Movimento 1 (revisão de literatura) é necessário para demonstrar que o autor fez uma síntese e evidenciou a importância de se estudar o problema de pesquisa. Com essa estratégia utilizada, os autores apresentam citações de revisão de literatura com temas chave que se mostram úteis para o leitor ou receptor do texto através de citações de leituras anteriores. Em nossa análise, verificamos que 12 autores de introduções de monografias, utilizam esse passo, como o ilustrado no Exemplo 03.

EXEMPLO 03- INTRODUÇÃO 03

O capital é um elemento de condição e configuração das cidades e de toda uma rede urbana, pois “a cada transformação do espaço urbano, este se mantém simultaneamente fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, ainda que as formas espaciais e suas funções tenham mudado” segundo Correa (2000, p. 11). Desse modo a cidade é um local de reprodução e mobilização do capital. E isso se revela através da concentração de instrumentos de produção, serviços, mercadorias, infraestruturas, trabalhadores e reserva de Mao de obra. Esses movimentos expõem a força do processo de produção em qualquer lugar e a possibilidade em desenvolver uma função. E isso se reproduz em um espaço urbano e condição geral do processo produtivo. (CARLOS, 1999)

A contra-argumentação, primeiro passo do Movimento 2, é, segundo John Malcolm Swales (1990), mais frequentemente, e deve ser introduzido com o uso dos marcadores discursivos adversativos (contudo, porém, todavia, infelizmente, mas), também encontrados em nossa análise. Esse movimento significa introduzir pontos de vista opostos que tenham perspectivas de identificar uma lacuna na pesquisa antes que se acredite ter enfraquecido ou prejudicado os argumentos anteriores. Esse segundo movimento retórico da introdução de uma monografia é responsável por ajudar o autor a estabelecer o nicho de sua pesquisa, ao se contrapor a algum aspecto das pesquisas anteriores. O exemplo 04 especifica de forma concisa esse movimento:

EXEMPLO 04- INTRODUÇÃO 04

Há uma relação direta entre as unidades de conservação e a qualidade ambiental do espaço urbano de São Luis, o que por si só justifica a tentativa de manutenção desses territórios pelo Poder Público e pela coletividade. Porém, apesar de sua importância, ainda não existem iniciativas concretas e permanentes direcionadas a efetiva proteção das Unidades, estando a maioria delas em situação preocupante.

Ao utilizar o Passo 1B (Indicando uma lacuna) do Movimento 2, o autor tem a intenção de ressaltar que o desenvolvimento daquela temática na literatura apresenta limitações e merece ser mais bem estudada. De acordo com John Malcolm Swales (1990), esse movimento é responsável por desenvolver o problema de pesquisa em torno de um fosso ou área pouco estudado na literatura ou revisão de literatura. Esse tipo de caracterização pode-se observar a seguir no exemplo 05.

EXEMPLO 05- INTRODUÇÃO 05

Há uma precariedade no que diz respeito à formalidade, pois não há uma fiscalização com relação ao cumprimento de todas as leis trabalhistas em vigor em nosso país, ficando desta forma os trabalhadores domésticos a mercê da boa vontade de seus empregadores, que por vezes ainda aliam o trabalho doméstico a velha concepção escravocrata onde o trabalhador doméstico necessitava unicamente de alimentação e moradia [...]

Na caracterização e uso do passo 1c do movimento 2, o autor da introdução deve sempre levantar questionamentos em relação à pesquisa, ou seja, se utilizar de pergunta de fundos, ou ações de escrita que sejam semelhantes às identificações das devidas lacunas. O exemplo 06 especifica essa caracterização.

EXEMPLO 06- INTRODUÇÃO 06

Tem-se como problema a seguinte questão: como reduzir a quantidade de lixo escolar para apoiar a conservação do meio ambiente? [...]

O uso do passo 1 do movimento 2 que é o de dar continuidade a uma ação ou tradição ao estender a pesquisa antes de esclarecer ou expandir um problema de pesquisa. Isso ocorre muitas vezes com terminologias de conexão lógica, como: portanto, por conseguinte, consequentemente. Esse tipo de conexão lógica e uso evidenciam-se no exemplo 07 a seguir.

EXEMPLO 07- INTRODUÇÃO 07

Portanto, tratar da expansão urbana de determinada cidade, estado ou país, requer uma volta ao passado da industrialização europeia, dos fatores propulsores a essa industrialização, como também, um entendimento das cidades [...].

Por fim, para evidenciarmos o movimento 3 que corresponde a ocupar o nicho ou solução, ou seja, anunciar o meio pelo qual o seu estudo contribuirá como novo conhecimento ou nova compreensão em contrastes com pesquisas anteriores a respeito do tema, este é também o lugar onde se descreve a estrutura organizacional restante do papel relevante da pesquisa. As medidas tomadas para se atingir estes seriam delinear os objetivos, finalidade do estudo, anunciar conclusões e a estrutura do trabalho ou pesquisa. Podemos observar o uso desse movimento, por completo, nos exemplos 08, 09 e 10.

EXEMPLO 08- INTRODUÇÃO 08

O objetivo geral deste trabalho é relacionar o trabalho doméstico e a Geografia do Trabalho sob uma abordagem baseada na visão das trabalhadoras domésticas enquanto agente social, levando em consideração as questões de gênero e a atual configuração familiar brasileira, compreendendo os diversos papéis desempenhados por essas trabalhadoras, bem como suas perspectivas e visão de mundo, relacionando a Geografia e as questões de gênero no atual contexto do mercado de trabalho, bem como os motivos [...].

EXEMPLO 09- INTRODUÇÃO 09

Verificou-se a opinião dessas trabalhadoras com relação à constante negação de direitos trabalhistas historicamente conquistados, e como estas questões interferem na inserção dessas trabalhadoras no mercado de trabalho, averiguando a trajetória e a qualificação profissional destas trabalhadoras, em face das dificuldades enfrentadas no trabalho, paralela à opressão de gênero.

EXEMPLO 10- INTRODUÇÃO 10

Dessa maneira, o trabalho está dividido em quatro capítulos que foram assim definidos, no capítulo um, faz-se uma breve reflexão sobre o mundo do trabalho atual onde foram abordados [...]. A seguir é exposta as diversas representações do feminino na [...]. Logo em seguida faz-se uma [...]. Por último tem-se a percepção das trabalhadoras entrevistadas no sentido de compreender o significado real de ser trabalhadora [...].

Os movimentos e passos que poderiam ser utilizados para realizar o movem de “ocupar o nicho” foram bem estruturados e utilizados, sendo que o passo 2 do movimento 3 foi apresentado somente em uma introdução de monografia conforme se pode notar e observar na tabela 02.

Considerando o correto uso do modelo CARS, proposto como método de análise por John Malcolm Swales, com movimentos e passos retóricos que podem tornar-se alternativos ou opcionais, observamos a ausência de alguns desses passos com muita frequência, que aqui chamamos de não ocorrências como é o caso do Movimento 2, uma vez que muitos alunos/graduandos não souberam enfatizar a importância do estudo realizado ou pesquisa, num total de 6 ocorrências , não souberam indicar as devidas lacunas da pesquisa, num total de 9 ocorrências , não conseguiram elaborar perguntas ou questionamentos concisos e coerentes, num total de 8 ocorrências e o mais grave, não souberam delimitar com tamanha precisão o Movimento 3, que por sua vez possui extrema importância, pois e através desse movimento que devemos apresentar os

resultados da pesquisa e ainda indicamos a estrutura da monografia, ambos os movimentos tiveram 12 e 6 não ocorrências.

Portanto, este estudo através da análise e caracterização do gênero acadêmico monografia e seu subgênero introdução, uma de suas partes constituintes, caracterizaram e evidenciaram de que forma os objetivos e o propósito comunicativo-discursivo de uma monografia devem ser conceituados dentro de uma comunidade discursiva, e esses objetivos e intenções apresentam-se de forma privilegiada, no caso da monografia, na seção de introdução.

6. Conclusões

Quanto ao modelo de análise, a investigação realizada neste estudo confirma todos os movimentos retóricos propostos por John Malcolm Swales (1990), apesar de algumas introduções em questão possuírem algumas falhas estruturais. Esses problemas se refletem na ausência e ou falta de capacidade leitora crítica, metalinguística, reflexiva e objetiva, ou pela imensa dificuldade em realizar ou fazer relatórios de pesquisa e outras ações que envolvem o gênero, a tipificação social, a comunidade discursiva e o propósito comunicativo do texto científico-acadêmico.

O modelo CARS continua apresentando um significativo propósito sociorretórico, pois entender a heterogeneidade tipológica dos gêneros textuais científicos, as comunidades discursivas a qual eles pertencem, o real papel de uma monografia na formação discursiva e científica de graduandos e as causas das dificuldades enfrentadas pelos docentes na elaboração desse gênero é um processo importante na vida de qualquer acadêmico.

O incentivo das práticas de leitura, compreensão e interpretação de diferentes textos com propósitos comunicativos diferentes é o primeiro passo e meio de superação das dificuldades enfrentadas pelos discentes, este papel docente necessário e importante já que o discurso que se estende nos meios acadêmicos é que um número razoável de alunos, independentes de serem de graduação ou pós-graduação, ainda encontra sérios problemas com sua produção textual, e na compreensão dos gêneros existentes no ambiente acadêmico.

Portanto, o corpo docente e discente de toda faculdade ou universidade deve estar devidamente preparado para responder aos desafios e dificuldades encontradas no mundo acadêmico, e objetivar em especial as

questões voltadas para o ensino e aprendizagem de textos acadêmicos em sala de aula, desenvolvendo uma prática de ensino e metalinguagem que possa ser didático-pedagógica e linguística funcionalista que venha a responder e corresponder aos anseios dos graduandos em qualquer área de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organizados por Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* 70, p. 151-167, 1984.

_____. Rhetoric Community: the cultural basis of genre. In: *Genre and the New Rhetoric*, 2005, p. 67-78.

_____. *Estudos sobre: gênero textual agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Parábola, 2008.

SWALES, John Malcolm. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah: Laurence Erlbaum, 1988.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. *Genre analysis english in academic and research settings*. Cambridge/New York: Cambridge University, 1990.

_____. *Genre identification and communicative purpose: a problem and possible solution*. New York: Cambridge University, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NA ROTINA DA SALA DE AULA, QUEM ESTÁ COM A PALAVRA OU COM O PODER?

Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus (UNEB)
lfjesus@uneb.br

(...) o poder (*a libido dominandi*) aí está emboscado em todo e qualquer discurso mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. (BARTHES, 1977)

RESUMO

Este artigo é resultado das análises de um estudo etnográfico exploratório realizado em uma escola pública estadual na cidade de Guarulhos (SP) no final dos anos de 1990. Para discutir as relações existentes entre o discurso e o poder no interior da sala de aula, procedeu-se à observação direta de aulas, produção de notas de campos e descrições analíticas, junto aos alunos de três (3) turmas de ensino fundamental II e sua professora de língua portuguesa. Os dados foram analisados à luz das teorias de autores como Michel Foucault e Roland Barthes, Pierre Bourdieu, entre outros, buscando compreender o embate existente entre professores e alunos pelo poder de dizer a sua palavra e as implicações que disso decorrem nas interações professor/aluno/conhecimento, no lugar do professor e do aluno e nos discursos clandestinos e oficiais em sala de aula. Observou-se um movimento de disputa pela palavra, entre professores e alunos, como forma de expressarem e exercerem poder em classe. Considera-se, a partir dos autores citados, que discurso e poder são inseparáveis, portanto, nos limites do espaço escolar, cabe ao professor, seguir as pistas indicadas por Roland Barthes (1986), trabalhar para traçar pacientemente uma forma que suavize as necessidades de promoção das obrigações do ofício, os imperativos do saber, o prestígio do método, a crítica ideológica ou mesmo os distanciamentos entre professores e alunos e produzir um discurso, que seja um instrumento por meio do qual todo indivíduo possa ter acesso aos vários tipos de saberes e poderes.

Palavras-chave: Discurso. Poder. Sala de aula.

ABSTRACT

This article is the result of analyzes of an exploratory ethnographic study conducted at a state public school in the city of Guarulhos (SP) in the late 1990s. To discuss the relationships between discourse and power within the classroom, we proceeded to direct observation of classes, production of field notes and analytical descriptions, with the students of three (3) classes of Elementary School II, and their teacher of Portuguese Language. The data were analyzed in the light of the theories of authors such as Michel Foucault and Roland Barthes, Pierre Bourdieu, among others, seeking to understand the clash between teachers and students by the power to say their word and the implications of this for interactions teacher/student/ knowledge, in place of teacher and student and in clandestine and official speeches in the classroom. We observed a movement of contention for the word between teachers and students as a way

of expressing and exerting power in class. It is considered, from the authors mentioned, that discourse and power are inseparable, therefore, within the limits of the school space, it is up to the teacher, to follow the clues indicated by Roland Barthes, to work patiently to draw a form that softens the needs of promoting the obligations of the craft, the imperatives of knowledge, the prestige of the method, the ideological critique or even the distances between teachers and students and produce a discourse, which is an instrument through which every individual can have access to the various types of knowledge and powers.

Keywords: Speech. Power. Classroom.

1. Introdução

Na rotina de uma sala de aula, ouve-se muita coisa, fala-se de tudo e sobre tudo com palavras e segmentos delas, as frases e os textos. Fala-se sobre classes de palavras: substantivos, adjetivos, sobre suportes textuais, televisão, músicas, e, até mesmo, sobre situações de conflitos familiares, sobre os chamados “palavrões”, xingamentos. Têm-se misturas de atos de fala, carregadas de palavras e de seus significados, que conduzem a ações demarcadas.

Tal como observamos nas aulas de uma professora de língua portuguesa, em suas três turmas de ensino fundamental II, em uma escola estadual em na cidade de Guarulhos/SP. Principalmente, nas vozes clandestinas ou subterrâneas dos alunos que, de alguma forma, se articulam para compor um discurso paralelo em sala de aula, ao mesmo tempo em que, juntamente, com as falas oficiais de professores ou de outra autoridade escolar no recinto, compõem o cenário da oralidade da sala de aula. Este artigo procura analisar as relações existentes entre o *discurso* e o *poder* no interior da sala de aula, bem como a luta que professores e alunos travam pelo domínio do discurso nesse espaço. Nessa direção, esbarremos em implicações como: as interações professor/aluno/conhecimento, os discursos clandestinos e oficiais, o lugar do professor e do aluno na sala de aula, entre outras questões aqui exploradas.

Examinamos ainda alguns embates por que passa o pesquisador iniciante, em sua entrada a campo e os desafios encontrados na escola pesquisada. Para tanto, utilizou-se de reflexões obtidas em uma pesquisa etnográfica exploratória com observação direta de aulas, produção de notas de campos e descrições analíticas realizadas em salas de aula de uma escola pública estadual paulista de um bairro popular, no momento em que a autora cursava o Mestrado. Na oportunidade acompanhou uma pro-

fessora de língua portuguesa, no decurso de um semestre letivo, uma vez por semana, em 1998.

No que se refere às questões teórico-metodológicas, procurou-se articular em princípio as ideias de Michel Foucault (1987) e Roland Barthes (1986) para examinar as relações de poder e discurso, assim como as análises de Pierre Bourdieu (1993), George W. Noblit (1995) e Guy Berger (1992), entre outros autores, para discutir o lugar do pesquisador iniciante em campo. Os princípios da etnografia foram tomados como estratégicos para as análises que efetuamos, entretanto, consideramos que não tivemos condições suficientes para cumprir rigorosamente todos os critérios exigidos para um estudo dessa natureza, em uma descrição densa no que diz respeito à imersão do observador em campo, conforme defendem autores como Marcel Mauss (1979) e Clifford Geertz (1987) ao tempo de realização da coleta de dados, assim preferimos chamá-lo de um estudo etnográfico exploratório.

2. *Armadilhas do discurso e onipresença do poder*

Sobre discurso e poder, Michel Foucault (1997) inicia sua aula inaugural no Collège de France em 1970, reclamando um discurso que fosse como algo de fora, que o envolvesse continuamente, sem começos e ele próprio fosse uma lacuna ao invés de alguém de quem parte o próprio discurso. Como se fosse possível que uma voz de fora o convencesse a pronunciar palavras pelas próprias palavras, em um discurso indefinidamente aberto, transparente e calmo e genuíno.

Esse desejo de não ter de começar dentro de uma ordem categórica, ou de se descobrir do outro lado do discurso, segundo o autor, é tomado pelas instituições, sobretudo as escolares, com ironia, enquanto enfatizam os começos solenes, cheios de atenção, silêncio, rituais, para sinalizar a distância e a exclusão e, este lugar de honra e distinção serve também para desarmar falantes e ouvintes, uma vez que o poder de dizer a palavra é concedido pela instituição e, portanto, definido e regulamentado de acordo com as circunstâncias e seus fins, adverte Foucault (1987, p. 9): “Mas o que há de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de os seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde está então o perigo?”. Sua hipótese é a de que em toda sociedade a produção do discurso seja ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por determinados procedimentos, para que seus poderes e perigos sejam

esconjurados. Na educação, não poderia ser diferente, uma vez que a escola se utiliza, repetidamente do poder que circunscreve o discurso.

Para Michel Foucault (1997), os procedimentos de controle do discurso podem ser caracterizados como: o interdito, a distinção/rejeição e o verdadeiro/falso. O interdito, princípio de interdição do discurso, prescreve que não se pode falar tudo ou sobre tudo em qualquer circunstância, há que se observar quem pode falar, quais relações estão em jogo entre a pessoa que está falando e aqueles que são objetos de sua fala. A partir de regime que governa o enunciado, quer seja, pelo “tabu do objeto, ritual da circunstância ou direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (p. 10.), conformando, assim, uma malha de interdição da qual pouca coisa escapa.

Outro procedimento de controle posto pelo autor é o da distinção/rejeição. Aqui o discurso só é legítimo se estiver dentro de certos parâmetros, nem mais nem menos razoável. Para exemplificar esta questão, ele cita o caso da loucura, em que a palavra do louco não é considerada, por ser absurda ou verdadeira demais, entretanto, são por estas mesmas palavras que o louco é reconhecido como louco, por ela que se exerce a distinção, nunca acolhimento ou escuta. Mesmo quando o louco é escutado por médicos, psicanalista e seus aparatos institucionais, a distinção é praticada de outra maneira e com outros efeitos. (FOUCAULT, 1987)

Um terceiro sistema de exclusão do discurso é a oposição verdadeiro/falso. Para o autor, a força que a verdade apresenta é a própria distinção, por exemplo, no detalhe disperso por onde aquilo que dizemos nos escapa e no tipo de distinção que rege a nossa vontade de saber, pode se dar um sistema de exclusão. A distinção é historicamente construída e acaba por conferir em sua forma geral a nossa vontade de saber, e ela não cessa de se deslocar. Logo, as grandes mudanças científicas podem ser vistas como consequência de uma descoberta, mas também, como aparecimento de novas formas na *vontade de verdade*, ou seja, no deslocamento constante da distinção a provocar diferentes vontades de verdade. Uma vez que a razão é apenas o contrário de loucura, a verdade é, pois, o distinto e razoável, conforme observa o autor:

Se o discurso verdadeiro já não é desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, o que estará então em jogo na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 1997, p. 17)

O autor admite ainda que há vários outros sistemas de exclusão, procedimentos mais internos, em que o discurso exerce seu próprio con-

trole e funciona como princípios de classificação, ordenação e distribuição, submetendo-se à outra dimensão, a do acontecimento e do acaso. O discurso verdadeiro, liberto de desejo e de poder não reconhece sua vontade de verdade, que por sua vez deseja ser mascarado, de tal forma que aos nossos olhos apareça apenas uma verdade, sinônimo de riqueza, fecundidade, força universal, sem, contudo, reconhecer esta vontade de verdade também como algo prodigioso, obstinada a excluir, quando, por exemplo, a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir o que é loucura, o que é real ou o que faz sentido. Entre os muitos procedimentos de controle e delimitação do discurso, os maiores sistemas de exclusão dizem respeito a estas questões: a palavra interdita, a distinção da loucura e a vontade de verdade, que, na opinião do autor, fazem parte de um discurso que põe em jogo o desejo e o poder.

3. *A professora, os alunos... alguns sinais... escutam a voz do silêncio...*

A política e a sexualidade, na visão de Michel Foucault (1997), são as áreas onde a malha é mais cerrada, revelando a forte ligação do discurso com o desejo e com o poder, a educação não escapa a isto, uma vez que nela, “o discurso não é apenas aquilo que manifesta ou oculta o desejo, mas também o próprio objeto de desejo, não somente aquilo que traduz as lutas ou o sistema de dominação, mas aquilo pelo qual e com o qual se luta”, observa Michel Foucault. (1997, p. 11)

As relações da professora Lia¹² com seus alunos e os diferentes vínculos estabelecidos em sala de aula, como afeto, desvelo, poder, indiferença ou ainda os discursos dos agentes educacionais na rotina da escola tiveram, de certa forma, prioridade e foi o que mais se destacou para nós, naquele emaranhado de falas, tipos e jeitos. Nas atividades em classe, Lia se utilizava dos próprios textos dos alunos para a aprendizagem e correções das questões gramaticais na lousa, com as considerações que se fizessem necessárias naquele momento, conforme aparece em nossos registros:

[...] eu já corriji os textos, todos se expressaram muito bem, eu vou colocar o texto na lousa da maneira que cada um escreveu, se tem muito erro, pouco erro isso não importa, também não é para dá risada do colega, também não vou identificar o texto de ninguém não, e não precisa dizer, o texto é meu!. Todos

¹² Um pseudônimo para a professora, como forma de preservar sua identidade neste trabalho.

os textos têm erros, nós todos erramos, não precisam ficar rindo de ninguém não.” [...] nós vamos observar as incoerências do texto.” [...] eu gostei desse texto apesar da incoerência eu gostei do texto, é o caso de quando se escrever, ler o que se escreve. Como se escreve office-boy, assim? esta palavra é composta por aglutinação ou justaposição? (Observações em sala de aula realizada em 26/05/1998)

Nessa atividade, a professora pediu aos alunos que produzissem textos, pois os mesmos textos seriam corrigidos na lousa em conjunto com a classe. No momento da correção, muitos alunos pediam para que ela corrigisse primeiramente os textos deles, logo em seguida a ela ter falado que os trabalhos feitos por eles, haviam ficado muito criativos e que a correção só dizia respeito à parte gramatical. A professora sabia acolher seus alunos com cuidado e poder, principalmente, ao corrigi-los. Severa, ela pouco sorria e tinha uma postura firme diante dos alunos; as lições deveriam ser feitas em sala de aula, e jamais era permitido aos seus alunos deixar de fazer as atividades ou mesmo fazer outras coisas que não fossem daquela aula. Se fosse preciso, ela conferia caderno por caderno a qualquer momento. Embora em algumas situações, com alguns alunos que não faziam o que ela pedia, às vezes, passava por cima de tal regra. Era como se os deixasse escapar. Mas eles ficavam sob a mira da professora, prontos para serem responsabilizados por qualquer problema que houvesse em classe. Veja-se, a seguir, uma outra atividade:

Tô na 6. série gosto de futebol não trabalho soul sustentado pelos meus pais e minha mãe e gostaria de ser aguem. Talvéz um jogador de futebol meu idolo é Romário. E quem sabe um promotor, advogado, gerente supervisor e tantos [...]

Estou na 6. série, gosto de futebol não trabalho, sou sustentado pelos meus pais. Gostaria de ser alguém, talvez um jogador de futebol. Meu ídolo é o Romário.

E quem sabe eu seja um promotor, advogado, gerente ou supervisor e tantas outras profissões. (Observações em sala de aula realizada em 12/05/1998).

Incansável, a professora não sentava um só minuto em classe. Ainda que fosse trabalhar o mesmo texto com mais de uma turma, ela apagava a lousa e copiava tudo outra vez, junto com cada grupo de alunos. Ela me explicou que se os alunos chegassem e já encontrassem a lição na lousa, eles não copiavam, não davam importância, naquele momento, eu não entendi direito. Talvez ela quisesse demonstrar as tarefas para seus alunos e além de explicá-las. Observei também que os alunos, enquanto copiavam da lousa, iam conversando em tom baixo com o colega do lado. Vejam-se os registros:

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

A professora apaga o texto da lousa e explica que, na próxima aula, passará o mesmo texto para a outra turma, mas que se deixar o texto já na lousa, eles não copiam, [...] a maioria dos alunos copiam a lição, menos Denis e Beto¹³, a classe faz silêncio. (Observações em sala de aula realizadas em 16/06/1998)

Ao professor na dinâmica da sala de aula, cabe quase tudo, portanto, não cabe tudo. Nessa classe, por exemplo, a professora, escrevia as atividades na lousa, organizava as carteiras, ajudava os alunos individualmente, principalmente aqueles que solicitavam ajuda, fazia chamada, ou seja, mantinha ordem e era alvo de atenção e solicitação, quase todo o tempo. Na sala de aula, havia duas lousas, duas janelas de vidro à direita da professora e à esquerda da posição dos alunos, predominando a forma clássica de cadeiras enfileiradas.

Às vezes, alguns alunos sentavam em dupla, havia aqueles que quase não se sentavam, ou porque faziam as lições bem rápido, de modo a sobrar tempo para ficarem de carteira em carteira, conversando ou brincando com os colegas, ou porque não faziam as atividades propostas pela professora, falavam alto, sempre desafiando a mesma. Todavia, havia aqueles que faziam todas as lições, caprichosamente, sempre silenciosos e, nem sempre eram foco de atenção do grupo ou da professora (a esses, percebi depois que também não lhes dei a atenção devida). Para aqueles alunos que desafiavam a professora o tempo todo, parecia haver algum tipo de combinado diferente, ainda que fosse implícito. Eles a desafiavam, não fazendo as lições e ela os elegia como responsáveis por tudo de pior que ocorresse em classe, era o caso dos alunos Denis e Beto¹⁴ que não faziam nenhuma das atividades solicitadas, conversavam, brincavam e caminhavam pela classe. Os registros a seguir mostram a fala dos alunos em classe:

Prefiro catar um ônibus. Que nada, na lotação ninguém vai em pé ou em cima da gente, não lota. Oh!... o silêncio, Oh!... o silêncio [...]. Eu acho que o Edmundo tem que jogar. Quem não tá lá para convocar não deve falar. Professora, Davi vai jogar minha caneta pela janela, pega Davi! vai bater o sinal... Se têm asas, porque andar? voas dragão. O Marcelo fez duas vezes a 5ª série. É mesmo, era para eu passar de vocês [...]. Professora deixa eu ir ao banheiro? [...] O meu, professora, corrige o meu! Ler de novo professora! como é que é? volta aí, professora! tá da hora, essas aulas assim, pode continuar assim. (Observações em sala de aula realizadas em 30/06/1998)

¹³ Um codinome para os alunos, com vista a preservar suas identidades neste trabalho.

¹⁴ Codinomes dados aos alunos da classe para preservar suas identidades.

Embora os alunos falassem coisas muito diversas ao mesmo tempo, as quais, muitas vezes, a professora não escutava, percebi que o discurso da professora e suas propostas eram ouvidos por eles e que aprovavam a atividade; mas logo veio o intervalo e a aula foi interrompida pelo implacável tempo escolar, que nem sempre corresponde ao tempo da aprendizagem dos alunos, aliando-se aos interditos do discurso em sala de aula.

Em um dos últimos dessa série de encontros, aproveitei para propor à professora que aplicasse uma atividade relativa à pesquisa e comecei a explicar-lhe o tipo de atividade: solicitar aos alunos que realizasse um mapa da sala de aula. Ela gostou da ideia e sugeriu que eu mesma aplicasse, visto que não haveria mais matéria nova naquele final de bimestre e ainda me ofereceu sua ajuda. Nessa atividade, eu pude de fato trabalhar conjuntamente com a professora, em classe, e exercer mais diretamente a função de observador participante.

Pedi ao grupo que fizesse o mapa da sala de aula, porque eu precisava caracterizar melhor aquele espaço, no meu trabalho de pesquisa, pensando em cada um deles, ou seja, a partir do jeito de ver a classe de cada aluno daquela turma. Eu dava informações a eles, a respeito do que me perguntavam com olhos curiosos (afinal eu era só uma quase estranha/intrusa na sala de aula).

A professora distribuiu as folhas, enquanto eu explicava para eles o que eu queria com tal atividade, escrevendo na lousa. Alertei-os para que não se esquecessem de colocar o nome, número e a idade, etc. Foi então, que um aluno, ao invés de ele mesmo escrever o seu nome em sua folha, como fizeram todos os outros, colhe a escrita de todos os colegas, inclusive a minha, fazendo com que todos nós escrevêssemos nossos nomes em seu trabalho. De modo geral, as atividades ficaram caprichadas e quase todos fizeram, e alguns, para a nossa surpresa, com surpreendente desempenho, principalmente aqueles que quase nunca faziam as lições.

A frase escrita na lousa, (certamente por um aluno) recomendava: “Escutem a voz do silêncio”, tal como está colocado no título desta sessão. Tais atitudes pareciam sem sentido como já foi dito aqui, mas não deixavam de chamar minha atenção. Em outro momento, a aluna Fernanda,¹⁵ conversando com o colega disse: “Se tens asas pra que andar, voas

¹⁵ Também um codinome para preservar a identidade da aluna.

dragão”. Essas e muitas outras atitudes despertaram-me a atenção em sala de aula de forma que as perguntas se multiplicavam. Essas e outras indagações de certa forma levaram-me a reflexões mais filosóficas, claro que sem pretensão nenhuma de resolvê-las ou defini-las completamente, mas quem sabe, entendê-las ou apreendê-las e interpretá-las.

O autor Adalberto Novais, valendo-se das palavras do poeta Fernando Pessoa, é bastante fecundo, quando observa “tudo que em mim sente está pensando” (1996, p. 13). Agora, se pode o poeta assim dizer, talvez coubesse ao cientista retomar, tudo que em mim pensa está sentindo, para quem sabe na contramão de muitos estudos acadêmicos, tratar de suavizar ou até dissolver qualquer dicotomia que possa existir entre pensamentos e sentimentos, pois:

A realidade sensível jamais pode produzir um saber por que as coisas sensíveis são ao mesmo tempo dissemelhantes, muitas e múltiplas nelas mesmas. Aquele que se deixa seduzir apenas pelos sentidos deve assumir os riscos da incerteza ou perder-se naquilo que vê. Os sentidos, como as paixões, perturbam a alma, e, sem temperança, conduzem ao vício e à loucura. “O homem que contempla é absorvido pelo que contempla”. (NOVAES, 1996, p. 10)

Nem tudo que os alunos dizem em sala de aula, pode ser decifrado, visto que dizem o que pensam/sentem, têm pressa por expressarem seus pontos de vista, já que quase sempre este movimento é clandestino em sala de aula, ou ainda porque sem legitimidade parecem querer falar do improvável fazendo lembrar inclusive a poesia e, em especial, a poesia concreta. Tudo isso pode pontuar questões postas pelas teorias a respeito do conhecimento sensível e do conhecimento suprassensível, a razão e a emoção, sensibilidade e conceito. Se meus conhecimentos sensíveis são de responsabilidade de meus sentidos e se meus sentidos podem me iludir, isso quer dizer que, nem sempre meus olhos veem o que veem? Por acaso, podem meus sentidos me forjar uma realidade? Com o ensaio “De olhos vendados” do autor Adalberto Novaes (1996) foi possível refletir sobre essas questões no momento em que traz à tona, toda a polêmica da desconfiança nos sentidos, mas também da fragilidade do racionalíssimo, levando-nos a alguma compreensão para além da própria capacidade de ver coisas que a rotina de olhá-las nos velou.

Ensinar e, por conseguinte, falar constitui uma atividade eminentemente ligada ao poder, de modo que, a atitude de indagar sempre sobre em que condições o discurso pode despojar-se do desejo de deter esse discurso de todo poder, ou da arrogância: aquele que engendra o erro e, por conseguinte a culpa dos ouvintes constitui o grande projeto da educação, na visão do autor Roland Barthes (1986), também em sua aula inau-

gural proferida no Collège de France, pronunciada em 1977. Para o autor o objeto em que se inscreve o poder é a linguagem, o discurso e seu código obrigatório que é a língua. Sempre que um discurso é proferido, ainda que na intimidade do sujeito, ele está a serviço do poder, por isso a importância das diferentes línguas, dos variados discursos, tantos quantos forem os desejos. Ainda que seja uma proposta utópica, uma vez que nenhuma sociedade está pronta para reconhecer seus diferentes tipos de desejos; esses são mais fortes que a própria interpretação.

Roland Barthes (1986) garante que língua e discurso são termos inseparáveis, portanto, passa-se de língua ao discurso e do discurso à língua como se tratasse do mesmo objeto, enquanto a língua aflui no discurso, o discurso refluí na língua, uma persiste sob o outro. “E, na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são e o que foram, é necessário esse ingrediente, a sala das palavras que faz do saber fecundo” (p. 21) e representa o poder de expressão e em última instância de existência. Um poder que como diz o autor é uno totalizante e se fosse o contrário plural como os demônios seu nome seria legião (BARTHES, 1977). Ele está em toda parte, por todos os lados, simetricamente perpétuo no tempo e no espaço, expulso aqui ele reaparece ali, destruído em um campo, ele reaparece no novo estado de coisas, parasita do organismo social ligado à história inteira do homem e não apenas à história política como, em geral, se pensa. Assim como observei na sala de aula, os alunos romperem qualquer barreira pelo poder de dizer a sua palavra, ainda que estas fossem clandestinas, escondidas submersas à cena oficial da sala de aula.

4. O lugar do pesquisador na sala de aula observada

Para o pesquisador na rotina da sala de aula, uma questão fundamental é o grau de interferência na realidade e como se pode adentrá-la, colhendo cada detalhe, cada palavra, cada expressão, com todo o cuidado possível, buscando inclusive não descaracterizar o ambiente de sala de aula com demasiadas intervenções, ao mesmo tempo desenvolver uma postura de estranhamento aos fatos, buscando sempre ir além do que o aparente revela, conhecer de fato aquela realidade, apreendê-la. Como é praticamente impossível não provocar alguma interferência na realidade, vale destacar, então, que a realidade observada também provoca muitas interferências no pesquisador, tal como observa o autor, George W. Noblit (1993), em seu relato etnográfico realizado em uma escola pública nos Estados Unidos da América:

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

Eu costumava me sentar no canto do fundo, bem defronte à mesa de Pam. Deste local, eu podia tranquilamente observar e tomar notas. Acabei justificando isso como sendo “o escrever a ler” em contraponto ao “aprender a ler”. (NOBLIT, 1993, p. 126)

O autor revela ter sido envolvido emocionalmente e afetivamente pelos fatos ocorridos no trabalho de campo e, ao contrário de muitos outros trabalhos que buscam ocultar tal fato, ele procurou explicitar, imprimindo ao trabalho uma característica original, no que diz respeito às reflexões etnográficas aplicadas à educação. Aqui ele explicita como uma professora poderosa em sua sala de aula o fez mudar de atitude frente às concepções que trazia a respeito do poder e do desvelo e revela como a professora o incluiu em sua sala como pesquisador, ajudando-o a construir um lugar próximo aos alunos em sala de aula. Assim, ele parece ter escolhido um dos lugares mais difíceis para falar, (de que ângulo se escolhe para dizer o quê), do lugar de suas próprias contradições teóricas e educacionais, trazendo para a reflexão elementos nem sempre encontrados em outros trabalhos, diz George W. Noblit:

Pam realmente me atingiu. Ela fez com que eu reconsiderasse todas as minhas visões a respeito de poder e de desvelo, os dois conceitos que provavelmente permeiam toda a minha história intelectual. O Poder, e a invariável ligação que dele faço com opressão, tem sido o assunto sobre o qual tenho pensado, ensinado, pesquisado, escrito durante toda a minha carreira [...]. Também devo admitir que este artigo é minha forma – um modo acadêmico – de tentar examinar o que ela me ensinou. Por isso, meu texto, aqui, de muitas maneiras, é mais sobre mim mesmo do que Pam e sua turma. Clifford Geertz chamaria minha abordagem de ‘eu-testemunho’. Jonh Van Maanen a chamaria de um conto ‘confessional’ [...]. (NOBLIT, 1993, p. 122)

O autor conta em primeira pessoa que aprendeu não só sobre as noções de desvelo e de poder, mas também, sobre o ato de aprender e sobre o próprio conhecimento, sendo contagiado pelo clima de respeito e afeto imprimido pela professora investigada em sala de aula, sendo autoridade para seus alunos e para a escola.

Algumas atividades desenvolvidas pela professora Pam e seus alunos o marcou de tal forma que ele precisou relatar em pormenores a sua metodologia de trabalho em uma sala de aula com vinte e quatro alunos, sendo que 70% deles eram americanos-africanos e 30% brancos e uma professora negra, respeitada pela comunidade escolar, pelo seu grande potencial de liderança.

[...] Ela também comentava a respeito das lições feitas nos dias anteriores, elogiando os alunos e lembrando os episódios nos quais eles tinham se destacado. No meu primeiro dia em sua sala, observei que ela possuía senso hu-

manitário ao assumir a responsabilidade sobre um erro comum dos alunos no dia anterior: “Ah, é, ontem eu devo ter soletrado mal a palavra “lagarta”, pois todos vocês a erraram em suas tarefas”. Senso de humor era uma constante em sua sala. Pam curtia seus alunos bem como o fato de dar aula, e ela demonstrava este seu prazer. (NOBLIT, 1992, p. 121)

A professora Pam era realmente poderosa a tal ponto de envolver o próprio autor, tornando-se uma personagem paradigmática para a análise dos rituais de sala de aula e do papel do professor. Não se trata aqui de mais modelos pré-desenhados para os professores, em momento algum, se percebe no texto essa pretensão, mas certamente pode ser considerado um elemento provocador do desejo de reflexão dos professores e do pesquisador, pelo lugar que o autor se colocou para dizer de suas dificuldades, mudanças e aprendizagens, assim como nos provocou em nosso estudo.

Em sala de aula, nos dias selecionados para a observação, a minha atenção voltou-se para tudo que se falava, portanto, a questão era sempre, quem está com a palavra ou com o poder?

A essa altura já situada, no espaço da sala de aula, como fazer para tomar nota, gravar, atender a eventuais pedidos, (professora e seus alunos), tudo ao mesmo tempo? E os alunos, como registrar seus nomes, suas falas entrecortadas e misturadas? Foi preciso realizar um recorte mesmo, daquilo que foi possível observar e do que não foi possível, de modo a constituir uma continuidade permanente. Uma busca após outra, parece ser, de certa forma, a rotina do pesquisador em educação, para decodificar o maior número de senhas e regras dos jogos escolares possíveis, sem, contudo, ocupar o lugar de um astuto jogador ou mesmo ocupar o lugar de um jogador comum no campo investigado. Talvez porque o pesquisador tenha um outro jogo (onde, por exemplo, os interesses não são do tipo, aprovar ou reprovar um aluno). Ele vai compor também o quadro dos jogos acadêmicos para escrever de certo modo a experiência ali desenvolvida e posteriormente publicar, com todos os rigores e responsabilidade que tais ações exigem.

Com efeito, observar as práticas docentes dentro dos princípios investigativos qualitativo-etnográficos, pode levar o investigador para a cena da sala de aula. Segundo Frederick Erikson (1984), a “etnografia” literalmente não significa escrever sobre as nações, nas sociedades modernas, como por exemplo; uma família, uma sala de aula, um grupo de trabalho. A sala de aula pode ser vista como um sistema de comportamentos, perfeitamente possível de ser analisada, nela os estudantes pres-

tam confirmação aos professores, em troca de um tipo de vínculo e fornecimento de conhecimento, compondo assim, um quadro de circulação permanente de saberes, conforme se observou nesta pesquisa.

Sobre o lugar do pesquisador qualitativo em campo, Guy Berger (1992) afirma que as investigações nas ciências da educação apresentam modelos centrados, por um lado, em um trabalho crítico de contestação e problematização das práticas e, por outros, aquele que enumera verdades independentes da realidade existente, sempre investida da função de compor instrumentos de desenvolvimento social. Neste último caso, o investigador se coloca na posição daquele que vai dizer a verdade ao prático em seu campo de ação, e a esse desprovido de qualquer saber, sobre si mesmo e sobre sua prática, quase não lhe resta nada por fazer. Enquanto no primeiro caso, ao investigador parece caber justamente o outro lado, o de trabalhar junto aos práticos, de forma a detalhar, desdobrar, historiar melhor essas práticas e produzir com isso um sentido de reflexão e aprimoramento desses saberes, cujo destino é multiplicar-se e desdobrar-se numa dinâmica, da qual John Elliot (1998), Kenneth M. Zeichner (1998), Serge Desgagné (2007) vão tratar ao denominar *Professor Pesquisador* ou *Professor Reflexivo*, uma vez que o saber do agente no processo que se está conhecendo, acaba por incidir sobre o discurso que o investigador produz. (BERGER, 1992)

De tal modo a investigação qualitativa tende, pois a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenômenos que todos experenciam, logo, a designação de estudos interpretativos. Aí, as práticas, como conjunto de fenômenos, podem construir essa identidade da investigação em educação e apresentar diferentes elementos ao serem reiterados, e a pesquisa em educação, passa a se tornar mais independente de disciplinas como a sociologia e a psicologia, por exemplo, sempre tomadas como pressupostos para tal, voltando-se às características próprias da educação e do ensino. E seu objeto de pesquisa passa a ser definido mais a partir do conjunto de práticas referentes ao ato educativo. As ciências da educação passam, então, a se caracterizar pelo tipo de objeto escolhido, arriscando-se a se transformar em uma praxiologia da educação: uma investigação que produz conhecimento sobre determinadas ações e não um conhecimento geral, universal diz Guy Berger (1992).

Assim, ao pesquisador iniciante cabe as indagações: que tipo de pesquisa querem aprender a fazer? Quais posições e abordagens lhes interessam? Que entendimento ele apresenta das abordagens investigativas

para o domínio da educação, por exemplo? Aquela em que a escola é considerada como espaço privilegiado para a compreensão dos processos educativos ou aquela em que a escola é considerada um espaço de domínio e de imposição de saberes oriundos da universidade?

Essas indagações impõem um outro tipo de problema: se nas pesquisas tradicionais, de acordo com Bourdieu (1998), o método é o que garante um certo distanciamento entre o sujeito que investiga e o agente social ou a situação investigada, nas pesquisas interpretativas o sujeito que eu investigo não é alguém que se deixa observar simplesmente, mas, alguém que, com certeza, pode questionar acerca do próprio processo de investigação. Ele pode, por exemplo, perguntar: que tipo de resposta interessa? O que fará com tais informações sobre mim e sobre meu trabalho? Que tipo de jogo e este?

Esses paradoxos estariam a fazer com que os professores, muitas vezes, tratem de resistir às investigações e pesquisas, visto que, se por um lado, elas caracterizam e definem a profissão do professor, precisando sua ação e demarcando seus espaços, por outro lado, elas podem fragilizar seu discurso e expor suas dificuldades e inseguranças, principalmente se se pensar nas situações burocráticas e relações autoritárias muitas vezes vivenciadas no interior da escola pelos professores. A complexidade que envolve o objeto das ciências da educação é grande, com isso, o investigador precisar apreender o sentido da situação para que esta tenha sentido para ele, completando sua abordagem com os significados que lhe são colocados por aqueles que são os agentes sociais, conforme observa o autor Guy Berger (1992).

Nesse tipo de pesquisa, a relação entre investigador e os sujeitos da pesquisa acontece de forma mais próxima, mais interativa, o ponto de vista do prático incide diretamente na linguagem do pesquisador e em todo o trabalho de pesquisa e, como isso, se revela um lugar fértil e de direito para que os agentes educacionais depositem seus dilemas e registrem a maneira que, de um jeito ou de outro, têm enfrentado tais dilemas e têm desenvolvido seus saberes.

Michel Foucault (1987) considera que há de forma muito regular nas sociedades um desnivelamento entre os discursos, pois, de um lado, há aqueles que falam no cotidiano, no dia a dia, de outro, os que estão na origem de novos atos de fala, e de outros ainda, os textos escritos e publicados como os religiosos ou jurídicos, os literários e, finalmente, os científicos. Entretanto, esta classificação não é absoluta, separando de

uma vez por todas os discursos criadores e fundamentais, daqueles que repetem, os comentadores, pois muitos textos fundantes desaparecem enquanto seus comentários proliferam, conforme registra o autor: o “novo não está necessariamente no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (FOUCAULT, 1987, p. 21). Assim, como para Pierre Bourdieu (1998), a cultura letrada, erudita, define-se pela referência e consiste num permanente jogo de referências que dizem respeito mutuamente uma a outras.

Esse universo é ao mesmo tempo diferença e referências, distanciamentos e atenções, tanto para o letrado original, o autor, como para o intérprete, o comentador. Em qualquer circunstância é preciso reconhecer a importância da linguagem para além da fala. É na invenção do discurso, sobretudo da escrita, que os humanos se reinventam, tornando-se escreventes e criando um conjunto de hábitos corporais, em que novas coisas se tornam pensáveis, novas formas de pensar o seu próprio lugar no mundo.

Em toda sociedade há narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas suspeita-se haver algo como um segredo ou uma riqueza (FOUCAULT, 1987, p. 19). O autor sabe que é muito abstrato separar os rituais da palavra, as sociedades do discurso, e das apropriações sociais etc., visto que quase sempre eles estão ligados entre si e sustentam a distribuição dos sujeitos que nos falam diferentes tipos de discurso, ao indagar:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário pelo menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? O que é a “escrita” (a dos escritores) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? (FOUCAULT, 1978, p. 34)

5. Considerações finais

Posso dizer que, tal como George W. Noblit (1993), fui muito aborvida por esta experiência de pesquisa a ponto de, ao final do tempo proposto para coleta de dados, restar a ilusão de poder continuar acompanhando aquelas turmas e sua professora, pelo menos até o final do presente ano; poder mostrar este texto, fazer entrevistas, conviver um pouco

mais com os alunos e a professora, desdobrando o trabalho em outras parcerias quem sabe. Digo ilusão porque a própria professora Lia se encarregou de me dizer que se eu não me importasse, ela gostaria que eu continuasse o trabalho com outra professora, alguns dos motivos, que me levaram a pensar sobre certos desacordos entre pesquisadores e professores na escola. Ainda que me restassem as turmas, os alunos, e os processos específicos das aulas, as atitudes da professora e de seus alunos as quais me interessaram sobremaneira, será possível e preciso a continuidade de tal estudo? Creio que estas e outras interrogações são próprias de trabalhos dessa natureza, onde o ponto de chegada não pode estar à priori completamente definido. Entretanto, é Roland Barthes, que nesta situação, melhor traduz as justificativas e objetivos para tais experiências de pesquisa, quando marca: “entendo por *literatura* não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”. (BARTHES, 1996, p. 16)

De acordo com Roland Barthes e Michel Foucault, é possível concluir que o discurso engendra o poder, assim como o poder depende do discurso e os dois repousam no desejo. Nas relações docentes, não se pode deixar de observar diretamente os vínculos de desejo e poder, expressos, principalmente, no discurso pedagógico. Roland Barthes (1996) garante que quem quer que se disponha a falar em situação de ensino deve ter consciência da encenação que lhe impõe o uso da fala. Com isso, o autor nos apresenta uma marca quase definitiva do poder e da responsabilidade da palavra, recomendando que nos limites do espaço docente, pode-se exercer um esforço para traçar pouco a pouco o que ele chama de “a forma pura da flutuação”, em que caberia a desconstrução da lei, das hierarquias, dos postos de honra, obrigações, promoções. Todo esforço seria bem-vindo à tentativa de diminuir o fascismo do discurso que engendra o poder e possibilitar aprendizagens mais significativas também por meio das experiências e de relações estabelecidas ali, pois,

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora à idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe a sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência [...] ou serei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco sabedoria e o máximo de sabor possível. (BARTHES, 1986, p. 47)

A educação, por mais que seja de direito, um instrumento por meio do qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, na sua distribuição e exclusão, marcada pelas distâncias, pelas oposições, pelas lutas e classificações sociais.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que transportam. Assim sendo, quem quer que se disponha a falar em situação de ensino, precisa observar as desigualdades, os esquadramentos e exclusões que envolvem o discurso educativo, engendrado pelo poder e pelo desejo. E deve fazer-se consciente da advertência dos autores citados quando apontam uma marca quase definitiva do poder e da responsabilidade da palavra. O professor, aquele que está ao lado da fala, o escritor, o operador da linguagem escrita, e o intelectual, aquele que registra e publica sua fala, podem conviver no espaço da educação, uma vez que a linguagem do professor, do intelectual e do autor podem coexistir no mesmo indivíduo, cabendo ao professor o desafio de um ensino que busque, a um só tempo manter um discurso, minimizando sua força de opressão, pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele pronuncia, mas as forças discursivas através das quais ele é proposto. Todo ensino tem por objeto um discurso preso à fatalidade do poder, entretanto, o método pode minimizar esse poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. Escritores, intelectuais, professores. In: _____. *Rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERGER, Guy. A Investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores e letrados, literatura. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. O campo intelectual: um mundo à parte. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DESAGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In: *Revista de Educação em Questão*. Natal: UFRN, vol. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisola; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor – pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ERICKSON, Frederick. “What Makes School Ethnography. *Ethnographic? Anthology And Education Quarterly*, vol. 15, p. 51-66, 1984.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France*. Portugal: Relógio. D’Água Editores, 1997.

_____. *O que é um autor*. Lisboa: Passagem, 1992.

GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: _____. *La Interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. ¿Qué es la etnografía? In: _____. *Ethnography. Principles in Practice*. Trad.: Bertha Ruiz. New York: Tavistock Publications, 1983.

MAUSS, Marcel. Ofício de etnógrafo, método sociológico. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; FERNANDES, Florestan. (Orgs.) *Marcel Mauss: antropologia*. São Paulo: Ática, 1979.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo em sala de aula. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: USP, vol. 21, n. 2, p. 119-137, 1995.

NOVAES, Adalto. De olhos vendados. In: _____. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisola; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor – pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

O CINTO SAGRADO DE NOSSA SENHORA: FRAGMENTOS DO CINTURÃO DA VIRGEM MARIA

Celso Kallarrari (UNEB)
celsokallarrari@terra.com.br

RESUMO

Neste artigo, apresentaremos a história e a presença do Cinto Sagrado da Virgem Maria em diversas Igrejas Siro-Ortodoxas, relíquia conservada e guardada por milênios pela Igreja Sirian Ortodoxa de Antioquia e que, em meados do século passado, fora reencontrada no altar de Igreja de Homs, na Síria, mais conhecida como Igreja do Santo Cinto. A Declaração Patriarcal (BARSOUM, 1997) trata-se de um relato do patriarca Mor Inácio Efrém I Barsoum sobre a história do Cinto de Maria, historicizando o período do seu descobrimento, primeiramente, em 1852, durante o arcebispado de Mor Julius Peter (Patriarca Mor Inácio Pedro V) e depositado no altar da Igreja de Homs, sendo, posteriormente, em 1953, redescoberto, no mesmo altar, dentro de um recipiente de pedra, pelo Patriarca Mor Efrém I Barsoum. Nosso objetivo, neste trabalho, é apontar, a partir de uma investigação bibliográfica, a presença dos fragmentos (frações) do Cinturão Sagrado da Virgem Maria, venerado em algumas Igrejas Siro-Ortodoxas espalhadas pelo mundo. Para tanto, buscaremos fazer uma atualização da temática aqui abordada, apontando para os fragmentos (partes) do Cinto Sagrado de Maria que, no decorrer da história cristã-siro-ortodoxa – marcada, exclusivamente, por perseguições, guerras, genocídios e, consequentemente, pelas diásporas – ganharam novos templos religiosos. Lugares estes, onde o culto à relíquia mariana, num processo ininterrupto, continua sendo motivado pelas novas gerações. Busca-se, portanto, com este artigo, atualizar o assunto sobre o “Cinturão” (*Soonoro*, aramaico) de Maria, identificando os centros religiosos cristãos-sírios-ortodoxos, onde a presença do Santo Cinto é, atualmente, conservada e venerada.

Palavras-chave: Cinto (Cinturão) Sagrado. Declaração patriarcal. Virgem Maria.

ABSTRACT

In this article, we will present the history and presence of the Virgin Mary's Sacred Belt in several Syrian-Orthodox Churches, a relic preserved and guarded for millennia by the Syrian Orthodox Church of Antioch and which, in the middle of the last century, was found on the altar of the Church of Homs in Syria, better known as the Holy Belt Church. The Patriarchal Declaration (BARSOUM, 1997) is an account of Patriarch Mor Ignatius Ephrem I Barsoum on the history of the Belt of Mary, historicizing the period of its discovery, first in 1852, during the Archbishopric of Mor Julius Peter (Patriarch Ignatius Peter V) and deposited on the altar of the Church of Homs, and later, in 1953, rediscovered on the same altar, in a stone container, by Patriarch Mor Efrém I Barsoum. Our aim, in this work, is to point out, from a bibliographical investigation, the presence of the fragments (fractions) of the Sacred Belt of the Virgin Mary, venerated in some Syro-Orthodox Churches around the world. To this end, we will try to update the thematic approached here, pointing to the fragments (parts) of the Sacred Belt of Mary which, throughout Christian-Syro-Orthodox history – mar-

ked exclusively by persecution, war, genocide and, consequently, for diasporas – they gained new religious temples. These places, where the worship of the Marian relic, in an uninterrupted process, continues to be motivated by the new generations. Therefore, this article seeks to update the subject of Mary's “Belt” (Soonoro, Aramaic), identifying the Christian-Syrian-Orthodox religious centers, where the presence of the Holy Belt is currently preserved and venerated.

Keywords: Sacred Girdle. Patriarchal Declaration. Virgin Mary.

1. Introdução

Nosso objetivo, neste trabalho, é apontar, a partir de uma investigação bibliográfica, a presença dos fragmentos (frações) do Cinturão Sagrado de Nossa Senhora, venerado em algumas Igrejas Siro-Ortodoxas espalhadas pelo mundo. Para tal propósito, apresentaremos uma síntese da história da Assunção Mariana, com base nos ensinamentos da tradição eclesiástica e litúrgicas da Igreja Ortodoxa Siríaca.

O relato do “Cinturão de Tomé” é indissociável ao acontecimento da Assunção de Maria. Daí a importância para a história do cristianismo em resgatar a narração do Cinto *Sagrado* que está, diretamente, ligado à “Igreja de Homs”, na Síria, ou à “Igreja do Cinturão Sagrado” como comumente é chamada. Em seguida, buscar-se-á identificar como se deu a propagação e a fragmentação do Santo Cinto pelo mundo. O Santo Cinto, por sua vez, fora, ao longo dos séculos, perdendo, paulatinamente, suas dimensões de comprimento, uma vez que, conforme evidenciaremos adiante, passou por um processo de fragmentação, constituindo-se novas relíquias, expostas em novos centros de culto religioso para sua veneração.

2. A Assunção (Dormição) de Maria

Um dos mais famosos hinos da Igreja Sirian Ortodoxa, quando se celebra a Festa da Dormição de Maria, é uma oração que se faz diretamente à Virgem Maria, rogando a ela sua intercessão no momento de nossa morte. A oração enaltece a sua virgindade, referindo-se ao seu adormecimento e, conseqüentemente, sua Assunção aos céus:

Ao dar à luz, manteve a tua virgindade.

Ao adormecer, não abandonaste o mundo, ó Mãe de Deus.

Tu passaste para a vida, porque tu és a mãe da vida,
E, por tuas intercessões, livra nossas almas da morte.¹⁶

Frequentemente, a liturgia da Igreja Sirian Ortodoxa a recorda, invocando-a quando se comemora os diversos santos e, principalmente, quando, no rito eucarístico, o padre incensa os dons oferecidos no altar, porque, “No aroma deste incenso está a Virgem Maria, Mãe de Deus”. Aliás, “os maiores doutores sírios-ortodoxos – Tiago de Sarug e Severo de Antioquia, do século VI – são também grandes cantores da Virgem”. (KALLARRARI, 2012, p. 78)

Sobre a Dormição e a Assunção de Maria, Sua Santidade Inácio Zakka I Iwas, na Encíclica patriarcal *A Santíssima Virgem Maria na Igreja Ortodoxa Siríaca*, assim comenta:

Nossa Senhora ansiava pelo dia de sua morte, pois desejava subir aos céus. Não se sabe, porém, a data precisa de sua morte, porque há controvérsias entre os historiadores. Apesar disso, é muito provável que seja no ano 56 d.C., quando Maria, provavelmente, teria setenta anos. (IWAS, 2010, p. 14)

De acordo com a tradição oriental, a Assunção de Maria fora precedida pela sua Dormição. É preciso distinguir os dois termos. O primeiro, Assunção, é, frequentemente, atribuído à Igreja Católica, enquanto que o segundo às Igrejas de tradição ortodoxa-bizantina ou orientais. Nota-se, entretanto, que, em ambos os casos, dá-se ênfase à passagem ou ao caminho de Maria da dimensão terrena (corporal) para a dimensão espiritual. Na tradição litúrgica sírio-ocidental, dá-se ênfase ao trânsito (ou seja, caminho) da Mãe de Deus,

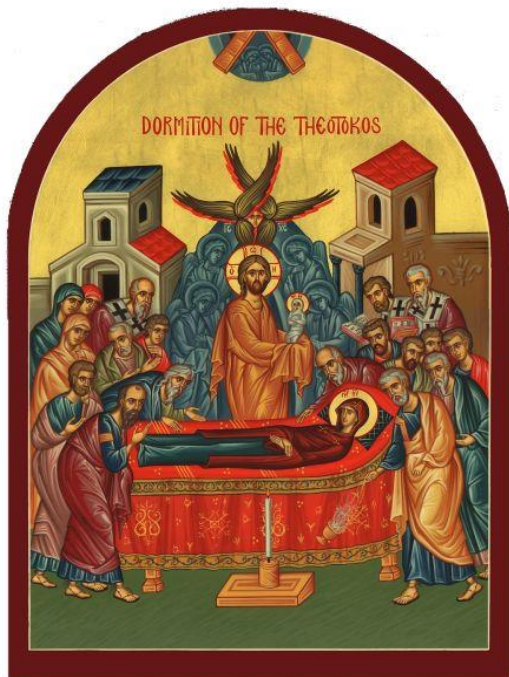
descrevendo-o como motivo de alegria para toda a criação, e não como um momento de luto ou desespero. Em algumas representações, para destacar a diferença entre a morte terrena e a de Maria, é retratada uma pequena menina em faixas de roupa que simboliza a alma da Virgem, dada aos anjos para ser levada com o corpo para o céu. (ROSA, 2019)

Maria, após morrer, conforme registra a tradição apostólica e patristica, fora assunta aos céus e recebida por Cristo, em corpo e alma. É assim que creem os Ortodoxos e Católicos.

Entretanto, o acontecimento da Assunção, depois da Ascensão de Nosso Senhor Jesus Cristo, importantíssimo na história do cristianismo, não se constitui, um dogma para os siro-ortodoxos, como é evidente na Igreja (Romana) do ocidente. Para aqueles, não há a necessidade de insti-

¹⁶ Hino da Divina Liturgia da Festa da Dormição de Maria.

tuição do dogma, uma vez que a própria tradição apostólica e patrística – em seus escritos e testemunhos orais que chegaram até nós – dão-nos a garantia da certeza da fé que proclamamos sem, todavia, termos a obrigação de teorizar a nossa crença.



Jesus Cristo recebendo o corpo santíssimo de sua mãe

3. O Cinturão de São Tomé

Concomitante ao relato da Assunção da Virgem Maria, a Igreja Sirian Ortodoxa recebeu, desde os seus primórdios, uma prova testemunhal importantíssima, qual seja, o Cinto (ou Cinturão¹⁷) da Santíssima Virgem, uma das mais preciosas relíquias da Igreja Sirian Ortodoxa, prova cabal da lembrança de sua passagem pela terra.

¹⁷ À luz da história cristã-oriental, era costume entre as mulheres o uso de vários tipos de cintos como acessório feminino.



A Assunção da Virgem Maria, sendo levada pelos anjos aos céus e entregando o Cinto a Tomé

Logo após ser redescoberto, em meados de abril de 1953, no altar da Igreja de Homs, o cinto da Virgem Maria media 74 cm de comprimento e 5 cm de largura. Era composto de uma camada extensa de fio de lã e por tiras de tecido de seda e bordado com faixas de fios dourados.

Baseado na narrativa siríaca do apóstolo Tomé, essa relíquia mariana é um privilégio testemunhal confiado à nossa Igreja desde os primórdios do cristianismo. Ela é considerada uma prova que evidencia a Assunção de Maria aos céus.

Segundo a tradição apostólica, depois da morte (dormição) de Maria, todos os apóstolos se reuniram em Jerusalém para a cerimônia de seu sepultamento. Quando a virgem foi sepultada, São Tomé, um dos doze apóstolos de Cristo, não estava presente com os demais, pois estava

em viagem missionária na Pérsia e Índia. No caminho à Jerusalém, teve o encontro com a Virgem que subia aos céus, em forma corpórea, levada pelos anjos. Ao vê-la, pensando estar vendo sua alma, ele gritou, angustiado, por não ter passado os últimos dias com Maria, quando ela desatou seu Cinto e deixou cair nas mãos do apóstolo como prova daquele milagre.

Ao chegar em Jerusalém, após o sepultamento da Virgem, Tomé contou aos demais apóstolos o que lhe havia sucedido no caminho. Por conta da visão que teve no caminho, ele acreditava que a Virgem havia subido em alma aos céus. No entanto, imbuído pelo desejo de ver o corpo de Maria pela última vez, pediu aos apóstolos para abrir o túmulo de Maria, a fim de vê-la, pela última vez. Ao abrirem, pois, o túmulo estava vazio, não encontraram o corpo santo da Santíssima Mãe de Deus (*Theotokos*), confirmando, dessa forma, a verdade sobre sua Assunção aos céus em seu corpo santificado.

Quando o apóstolo voltou para a Índia, levou consigo o Cinturão. No ano de 394 d.C., diz a tradição que ele fora levado para Edessa (Urfa na Turquia). Mais tarde, o Cinturão fora levado (escondido na capa de um livro) por um padre e membros da comunidade para Homs, na Síria. Em Homs, fora depositado sob uma pedra do altar da Igreja que, naquela época, começou a ser chamada de Igreja da Mãe do Cinturão. De acordo com a tradição, “a Igreja onde se encontra o Cinturão foi edificado no ano de 59, por Mília, um dos 70 apóstolos menores”. (SULEIMAN, 2018, p. 40)

A sua Dormição faz-se compreender teologicamente que a Virgem Maria morreu de morte natural como qualquer outro cristão. E que a sua Dormição (morte) e sua Assunção são dois eventos separados, diferentemente de como o dogma romano da Assunção professa. Podemos observar isso num dos escritos de São Jacob de Serugh (451-521) acerca da Assunção Virgem Maria: “Quando a Virgem estava em seu leito de morte, os anjos, os justos, profetas e pais desceram do céu e a ela apareceram, de acordo a ordem de Deus. Os doze apóstolos e evangelistas vieram e a enterraram em uma caverna rochosa”.

Essa crença é unânime a todos os cristãos orientais no quinto século. Após a morte de Maria, sua alma fora recebida por Cristo e, no terceiro dia, seu corpo fora ressuscitado e assunto pelos anjos aos céus. Entretanto, a Igreja Ortodoxa Copta e a Igreja Ortodoxa Etíope fazem um cálculo diferente de dias entre a “Dormição” e a “Assunção” de Maria.

Para os Coptas e Etíopes, o período que distancia a “Dormição” e “Assunção” é de 206 dias, enquanto que a maioria das Igrejas Orientais distanciam em três dias o período entre a Dormição e Assunção de Maria.

Por conta disso, na Igreja Ortodoxa Copta, por exemplo, celebra-se duas Festas: a da Dormição e a da Assunção de Maria. A festa da “Dormição” ocorre no dia 30 de janeiro, enquanto a Festa da Assunção acontece no dia 22 de agosto. Esta tradição apoia-se nos escritos de São Teodósio que diz que

Quando a Virgem Maria morreu, Jesus apareceu a São Pedro e São João, ordenando-os que levasse o corpo da Sua Santíssima Mãe e o depositasse num túmulo de pedra, que o fechasse e ficasse em oração até o tempo da sua Assunção, qual seja, duzentos e seis dias (206), ocasião em que Ele mesmo voltaria e uniria a alma ao corpo da Virgem e, em seguida, elevá-la-ia ao céu.

Alguns coptas, ao contrário, têm uma crença diferente da maioria, qual seja, acreditam que o corpo da Virgem fora transferido (sem a ressurreição ou reunião do corpo e da alma) e que sua alma está no paraíso, aguardando a ressurreição.

Outra tradição, a dos Católicos Romanos, com base no Dogma da Assunção (proclamado em 1950 pela Constituição Apostólica *Munificentissimus Deus*), afirma que Maria fora elevada aos céus em corpo e alma, sem, todavia, mencionar ou dar resposta se a Virgem fora ou não submetida a morte natural, porque, segundo a Constituição Apostólica, a incorruptibilidade e a imortalidade lhe foram concedidas mesmo não tendo passado pela morte, ou tendo morrido, mediante a ressurreição antecipada, da qual os cristãos passarão na Segunda vinda de Cristo nos tempos finais.

Nesse sentido, o dogma católico romano da Assunção é baseado no dogma mariano da Imaculada Conceição (que prediz que a Virgem nasceu imaculada, livre do pecado original), promulgada pelo Papa Pio IX, em 8 de dezembro de 1854, através de sua Bula *Ineffabilis Deus*. Busca-se, portanto, reafirmar o primeiro dogma, instituindo o segundo, uma vez que, de acordo com a doutrina católica, Maria, desde o seu nascimento, fora preservada do pecado original e, portanto, não poderia passar pela morte natural, porque ela “foi assumida, de corpo e alma, na glória celeste” (*Munificentissimus Deus*, 1950)

Com efeito, isso significava que, sendo sem pecado, a Virgem Maria não poderia morrer, mas foi assumida (assunta) ao céu tanto no corpo como na alma. Entretanto, para os ortodoxos orientais, os dois

dogmas marianos católicos romanos são, antes, racionalizações da piedade e não estão, claramente, garantidos pela Santa Tradição da Igreja. A piedade e a fé ortodoxas preservam o mistério da bem-aventurada *Theotokos*, juntamente com o mistério de Cristo Encarnado, Deus e Senhor da Glória.



Após abrirem o sepulcro da Virgem Maria, os discípulos o encontram vazio

Conforme nos relata Sua Santidade Mor Inácio Zaqueu I Iwas, “A tradição siríaca relata que Tomé levou o cinto com ele para a Índia, onde o apóstolo fora martirizado pelas mãos de sacerdotes pagãos”. Quando a relíquia (ossos) de Tomé foi levada, no século IV (394 d. C.), para Edessa (Turquia), com ela, veio também o Cinturão de Nossa Senhora.

Mais tarde, o “Cinturão de Tomé”, como era conhecido, foi transferido para a Igreja da Virgem, um pequeno Santuário que, em 59 d. C.¹⁸, fora construído, em Homs, e dedicado à Virgem Maria. Há registro, nos manuscritos sobre a vida de São Bassos, datado de 478 d. C., que autentica a veracidade da existência da Igreja em Homs¹⁹ dedicada à Virgem Maria.



Em 1852, quando aconteceu, nesta Igreja, uma restauração de sua estrutura, por ordem do bispo Boutros Moussali, o pedaço de pano (Cinturão) fora encontrado e testemunhado por diversas pessoas da comunidade Ortodoxa Siríaca de Homs, Hamá, Damasco, Iraque e de outros centros religiosos orientais e, mantido no novo altar construído. Em 1953, quando o Patriarca Inácio Efrém I Barsoum descobriu uma carta entre outros manuscritos que falava acerca da renovação da Igreja e do Cinturão de Nossa Senhora, ordenou que uma equipe realizasse as escavações e, finalmente, abrisse o altar da Igreja, encontrando a relíquia sagrada.

Ao quebrar o altar antigo, encontraram, nele, numa bacia (cuba), feita de uma pedra balsâmica (mármore), um tubo de cobre, contendo

¹⁸ A tradição registra que Malayla, companheiro do apóstolo Tomé e um dos setenta discípulos, teria trazido para Homs, durante a perseguição cristã, a relíquia da Virgem (Cinturão), temendo que ela caísse nas mãos dos gentios.

¹⁹ [...] a tradição cristã oriental indica que as Igrejas que foram construídas em nome da Virgem foram algumas das mais antigas igrejas. De fato, a Igreja da Senhora do Cinto faz parte deste grupo de Igrejas (BARSOU, 1967, p. 26)

uma faixa de tecido de 74 cm de comprimento, 5 cm de largura e 2 mm de espessura. Ao solicitar uma análise criteriosa pela equipe de peritos de Damasco, o relatório, datado de 6 de agosto de 1953, apontou que tanto o tubo quanto a cuba datam do período bizantino, enquanto que o “Cinturão” fora datado do período do Império Romano.

De acordo com a tradição siríaca cristã, o culto cristão dedicado à Virgem do Cinturão Sagrado acontece desde 59 (d. C.). Segundo um documento histórico que relata a vida de São Bassos, datado de 478 (d. C.), a Igreja de Homs, dedicada a Virgem Maria, já existia. Somente no século XIX, mais especificamente, em 1852, é que o patriarca Mor Inácio Efrém I, ao descobrir a “carta”, ordenou as escavações e, enfim, o cinto fora redescoberto e, desse modo, conservado o culto a relíquia sagrada. Mais tarde, sua devoção ultrapassou continentes: países da Europa, Índia, Austrália e as Américas.

4. A conservação do Cinturão

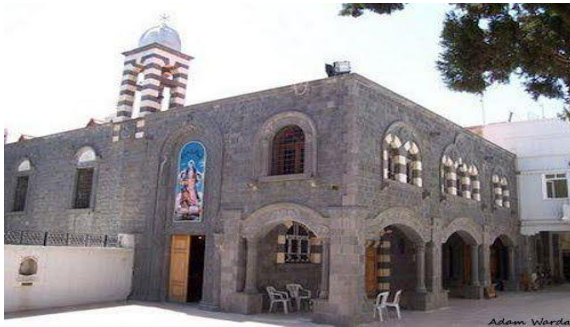
4.1. Na Síria

Se as igrejas construídas em nome da Virgem Maria são as mais antigas na história do cristianismo primitivo, não há como não reconhecer que a “Igreja de Homs”, na Síria, tornou-se a mais importante deste grupo. Primeiro porque ela passou a ser, no século IV, o local, onde, oficialmente, o “Cinturão Sagrado de Maria” fora depositado e, em 1852, descoberto e redescoberto um século depois (em 1953). Segundo, porque, conseqüentemente, deste local sagrado, o culto à preciosa relíquia se espalhou pelo mundo afora. Séculos mais tarde, desta Igreja – a qual passou a ser chamada de “Igreja do Cinturão Sagrado” – foram transportados, fragmentos (frações) do Cinturão a outros locais santos (cidades e países) ao redor do mundo. Isso porque com as migrações, causadas, principalmente no século X e XVII, e, mais recente, na perseguição Otomana e na Primeira Guerra Mundial²⁰, muitas igrejas foram erguidas, a fim de atender os fiéis cristãos siro-ortodoxos espalhados pelo mundo²¹.

²⁰ Período onde muitos sírios se refugiaram em outros países.

²¹ Devemos levar em conta que, no final do século XX e início do século XXI, muitas outras comunidades foram se constituindo-se em diversos países por conta do processo de diversas missões e, mais recentemente, por conta da dispersão de muitos cristãos sírios-ortodoxos que deixaram a Síria por causa da Guerra (2011 a 2014).

Neste período, a Igreja Ortodoxa Síriaca teve sua maior expansão, compreendendo uma quantidade de mais de vinte (20) arquidioceses e mais de cem (100) dioceses. No século XVII, destas, o número fora reduzido para apenas 20 dioceses e, no século XX, o número limitou-se, enfim, a 10 (dez) arquidioceses. Essa situação fez com que a Sede do patriarcado Siro-Ortodoxo sofresse constantes mudanças quanto à sua localização que localizava-se, antes da Primeira Guerra Mundial, em Mardin, e, depois, em *Deir Za'faran*, em Homs (1932) e, finalmente, em Damasco, desde 1959. Outro fator importante que não podemos deixar de ser lembrado é de que a Igreja de Antioquia que manteve sua Sé em Antioquia até o ano de 518 d.C.²². Ela é considerada a Igreja mais antiga, muito conhecida, principalmente depois da destruição de Jerusalém, em 70 d. C. por Tito, Imperador Romano.



**A atual Catedral do Cinturão Sagrado, em Homs –
que fora construída sobre a antiga “Igreja do Cinturão Sagrado” –
antes da destruição pela Guerra da Síria (2011 a 2014)**

O edifício fora construído sobre a pequena Igreja subterrânea, dedicada, desde 59 d. C., à Virgem Maria. É, atualmente, a sede do arcebispo Siro-Ortodoxo.

Durante o longo período de guerra (2011 a 2014), violentos confrontos entre o governo Bashar al-Assad e os rebeldes destruíram, o centro histórico de Homs, considerado a terceira maior cidade da Síria. Entre os edifícios, casas, comércios e Igrejas, a Igreja do Cinturão Sagrado foi, quase que, totalmente, destruída, durante os intensos combates entre a

²² “Por conta das muitas reviravoltas históricas e dificuldades conseqüentes que a Igreja foi forçada a submeter-se, ela foi transferida para diferentes mosteiros da Mesopotâmia. No século XIII, estabeleceu-se no mosteiro de *Deir Al-Zaafan*, perto de Mardin, na Turquia”, onde ficou até 1959, quando foi definitivamente transferida para Damasco, na Síria. (IWAS, 2016, p. 31).

oposição armada e as forças de segurança do governo de Bashar Assad²³. Nesse período, retirou-se a relíquia do Santo Cinto da Catedral Siro-Ortodoxa de Homs, onde ela sempre foi venerada, a fim de não ser alvo de milicianos opositores do governo sírio.



Partes da Igreja de Homs destruída pelos confrontos entre os rebeldes opositores e o governo sírio.

Finalmente, em 2014, após cessar o conflito armado, a Catedral de Homs fora, aos poucos, restaurada com a ajuda e intenso esforço dos fiéis sírios e a Divina Liturgia foi, nela, novamente, celebrada. Em 2014, fora introduzido novamente na Igreja, o Cinturão Sagrado da Virgem Maria pelas mãos de Sua Santidade, o patriarca Inácio Efrém II.



Sua Santidade, o patriarca Inácio Efrém II em procissão dentro da Igreja do Cinturão Sagrado restaurada

23 Nos dias 24 e 25 de fevereiro de 2012, a antiga Igreja do Cinturão Sagrado da Santa Maria, localizada no centro de Homs (Cidade Velha), foi danificada nos combates. Durante os confrontos militares entre as milícias e as forças do governo, as igrejas foram, muitas vezes, usadas como escudos aos milicianos, a fim de se protegerem dos bombardeios. (DEVASTADA, 2018, s.p.)

No dia 15 de agosto²⁴ de 2014, Festa da Dormição e Assunção de Maria, Sua Santidade Mor Inácio Efrém II Karim fez a entronização do Cinturão de Nossa Senhora na Igreja de Santa Maria, Cidade Velha de Homs, devolvendo a Relíquia venerada e o seu ícone, depois que o governo Sírio retomou a cidade de Damasco, na Síria.

Na fotografia abaixo, Sua Santidade, o patriarca Inácio Efrém II, entrando com a relíquia Sagrada na Igreja do Cinturão Sagrado.



Sua Santidade elevando o relicário do Santo Cinto

Abaixo, observamos Sua Eminência Mor Malatheos Barnabas, ex-arcebispo de Homs e Hama, segurando a cinturão sagrado de Nossa Senhora. E, ao seu lado, Sua Eminência Mor Silvanos Boutros Al-Nehmeh, arcebispo de Homs e Hama, apresentando a relíquia aos fiéis, na Igreja do Cinturão Sagrado, em Homs, Síria. O arcebispo é, atualmente, o responsável pela arquidiocese de Homs e Hama.



À esquerda, Dom Mor Malatheos Barnabas, ex-arcebispo de Homs e Hama, segurando o cinturão sagrado de Madre Maria. Ao seu lado, Dom Silvanos B. Al-Nehmeh, atual arcebispo de Homs e Hama, expondo o Santo Cinto aos fiéis.

²⁴ A Igreja Ortodoxa Siríaca e a maioria das Igrejas Ortodoxas Orientais, inclusive a Igreja Católica Romana, celebram a Festa da Assunção de Maria no dia 15 de agosto. Somente a Igreja Ortodoxa Copta e a Igreja Etíope celebram no dia 22 de agosto.

5. A fragmentação do cinturão

Nas Igrejas Siro-Ortodoxas, onde há a veneração aos fragmentos (partes) do Cinturão Sagrado, é comum retirar o relicário para procissão, no dia 25 de março, na festa da Anunciação de Nossa Senhora; e, no dia 8 de setembro, depois do Jejum de oito dias, quando celebramos a festa da Natividade de Maria. Apesar de não ser obrigatória, o Jejum de oito dias, realizado na Festa da Natividade (8 de setembro), é uma prática religiosa entre os cristãos sírios de países árabes e, na Índia, entre os jacobitas malankara. Ele começa no primeiro dia ao oitavo de setembro. Na Índia, é chamado, na língua Malaylan, de *Ettunoyambu*, ou seja, o oitavo dia de jejum, culminando com a Festa da Natividade de Nossa Senhora. Entretanto, o Jejum de 5 dias, antes da Festa da Assunção de Maria, no dia 15 de agosto, é, pois, obrigatório para toda a Igreja universal.

Diz a tradição que a devoção e o jejum Mariano não eram seguidos pelas comunidades e igrejas de outros centros cristãos, a exemplo de Éfeso, Tessalônica e Galácia. Foi somente quando o apóstolo João, o Evangelista, depois que cuidou da Virgem Maria até o dia em que ela adormeceu (48 d.C.), partiu para Éfeso é que divulgou as tradições marianas antioquinas, ligando as festividades religiosas às bênçãos que Deus nos deu na natureza, assim como acontecia em Antioquia e toda a Mesopotâmia.

Não podemos nos esquecer que, por conta da diáspora e, consequentemente, pelo processo de evangelização em outros países não orientais, fragmentos foram, ao longo do tempo, levados para outros países, a exemplo da Índia, da Europa, do Canadá, nos Estados Unidos e, mais recentemente, do Brasil.

5.1. Na Índia

Na Índia, por exemplo, há várias Igrejas com o título de Nossa Senhora do Cinturão Sagrado. É o continente ao qual se destinou o maior número de fragmentos do Santo Cinto. Isso se deu porque, como a história registra, porque a Índia fora o *locus* do qual São Tomé fora transportado quando da morte e Assunção de Maria, e onde o apóstolo do Cinto evangelizou e deixou, ali, seu legado. A Índia é, hoje, o lugar onde há o maior número de fiéis cristãos da Igreja Ortodoxa Siríaca Malankara, porque, desde o século XVII, o Patriarcado Siríaco incluiu a Igreja autônoma da Índia. Seu atual líder, Sua Beatitude Mor Basílio Tomé I, cha-

mado de “Católicos ou Maferiono para a Índia”. A sede e residência do Catholicós, Sua Beatitude Mor Baselios Thomas, é o "Centro Mor Inácio Zaqueu I", em Puthencruz, próximo de Kochi. Este centro funciona também como a sede da Igreja Ortodoxa Siríaca na Índia.

Os Malankares são, também, reportados por “Cristãos de São Tomé”, sinônimo de Malabar. Eles estão na região situada à costa ocidental do sul da Índia, formando, atualmente, o Estado do Kerala. “O nome Malankar foi adotado pelos fiéis do rito siríaco-ocidental antioqueno católico para diferenciar dos fiéis de rito siríaco-oriental ou caldeu (Malabar).

Em 1550, uma parte da Igreja Católica Malabar (Caldeu) da Índia, começou um processo de volta para o Patriarcado Siríaco Ortodoxo de Antioquia. Essa parte buscava eliminar a influência da Igreja latina e reintroduzir-se com suas origens e tradições siríacas. Com o declínio do domínio português na Índia, os indianos malabares, sob a liderança do Arquidiácono Thomas Parambil, receberam, em 1665, o Bispo Ortodoxo Siríaco de Jerusalém Mor Gregórios de braços abertos. Eles se submeteram, novamente, ao Patriarcado Siríaco Ortodoxo. Atualmente, eles constituem uma igreja semiautônoma. Em 1930, parte dessa igreja se tornou católica, mantendo o rito siríaco. (KHATLAB, 1997, p. 167)

A devoção e veneração a São Tomé, o apóstolo missionário da Índia, é inquestionável pelos indianos, principalmente os de Kerala. Aos países para onde o povo indiano imigrou, a exemplo da Europa, Austrália e a América do Norte, os fiéis cristãos levaram consigo a devoção à Santíssima Virgem do Santo Cinto, a quem a vida de São Tomé está intrinsecamente ligada.

Entre as Igrejas Siro-Ortodoxas na Índia, a Igreja de Santa Maria de Kottayam Cheriapally faz parte de uma das mais antigas igrejas presentes em Kerala, limitada ao leste da Índia. A tradição diz que fora estabelecida por São Tomás. Esta Igreja fora construída no ano de 1579, sob uma mistura arquitetônica entre o persa e o kerala e encontra-se, na atualidade, em excelente estado de conservação. Suas paredes são revestidas de belas pinturas bíblicas, feitas no estilo ocidental e oriental. Nesta Igreja, também se conserva um fragmento (fração) do Cinturão Sagrado da Virgem Maria.



Este desenho foi feito, a lápis, no ano de 1835

Em 1982, durante a visita Apostólica de Sua Santidade, o Patriarca Mor Inácio Zaqueu I Iwas, a Índia, uma parte significativa do Cinturão fora levado e dividido entre muitas igrejas em Malankara, de modo que boa parte delas tornaram-se locais de veneração do Cinturão Sagrado. Ela está sob o comando do Maphrion Sua Beatitude Mor Basílio Paulo II que, por sua vez, está sob a jurisdição eclesiástica da Igreja Ortodoxa Siríaca. A mais importante delas é a Igreja da Santa Maria, também conhecida como Catedral Sirian Jacobita de Santa Maria, em Manacardi, local onde fieis têm demonstrado grande respeito e veneração à relíquia, conforme a ilustração abaixo:



Igreja da Santa Maria, em Manacardi, ou Catedral da Santa Maria

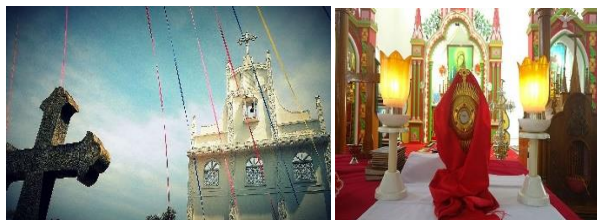
A Catedral da Santa Maria abrange um total de 2.000 famílias. É, atualmente, um dos mais renomados centros de peregrinação cristã de Kerala e pertence aos cristãos sírios jacobitas Malankara. É comum a festa anual dos oito primeiros dias de setembro em honra a Natividade de Maria²⁵, quando milhares de devotos, em peregrinação, ocorrem-se para participar das orações e rituais litúrgicos, a fim de buscar as bênçãos da Mãe de Deus. De acordo com William Toma,

Em cada celebração litúrgica, seja nos ofícios divinos ou na Santa Eucaristia, um hino ou oração especial é designado a ela; daí, o nome dela ser repetido nas orações da igreja do dia e da noite. Como regra litúrgica, as quartas-feiras são dedicadas à abençoada virgem em todos os ofícios das horas do dia. (TOMA, 2018)



Interior (altar sagrado) da Catedral Santa Maria

Há, ainda, a Igreja de Meenangad (Igreja Ortodoxa Siríaca Malankara Jacobita), por exemplo, que, assim como a Catedral da Santa Maria, em Manarcadi, configura-se, também, como um grande Centro de peregrinação mariana.



Relicário, contendo parte do Santo Cinto, exposto para veneração no interior da Igreja de Santa Maria, em Meenangadi, Wayanad

²⁵ Conforme dissemos anteriormente, a Festa da Natividade (*Ettunoyambu*, malaylan) é precedida pelo Jejum de oito dias.

A Igreja do Santo Cinto (*Soonoro*, no aramaico) de Maria está localizada em Meenangad, no Distrito de Wayanad, Kerala, na Índia. Ela está sob a direção da arquidiocese de Malayalam, sendo a primeira associação missionária da Igreja Ortodoxa Siríaca, submissa ao Patriarca Moran Mor Inácio Efrém II Karim, Patriarca da Igreja Ortodoxa Siríaca. Em 2006, a igreja foi elevada ao *status* de Centro de Peregrinação Mariana, e, em 2008, celebrou-se seu Jubileu de Ouro.



Interior da Igreja da Santa Maria, em Meenangadi

5.2. Nas Américas:

5.2.1. Estados Unidos

No início de 1900, as comunidades de siríacos na parte Leste dos Estados Unidos tinham um número considerado, fazendo com que o patriarca enviasse um padre, em 1907 para servir as comunidades de Nova York e Nova Jersey. Entretanto, há indícios de comunidades desde a década de 1890, em Nova Jersey, Rode Island e em torno de Detroit, e, ainda, outras comunidades de imigrantes no Canadá (Mardin), quando se deu as primeiras levas de imigrantes aos Estados Unidos.

Os imigrantes, em sua maioria, eram trabalhadores em Nova Jersey, porque a cidade “era uma área importante de produção de sede, fazendo com que a maioria dos imigrantes tornassem operários (provenientes de *Tur Abdin*) em indústrias americanas, pois estes já tinham experiências como tecelões. Seus filhos mais tarde, depois de frequentarem as escolas primárias e secundárias, começaram a se formar em área da advocacia, engenharia etc., favorecendo, portanto, a extensão do campo missionário para o Oeste americano com o estabelecimento de novas comunidades religiosas.

Desde o Sínodo de 1996, a Igreja Ortodoxa Siríaca nos Estados Unidos fora dividida, em duas arquidioceses²⁶, a fim de melhor atender às necessidades pastorais. A primeira é a arquidiocese do Oeste dos Estados Unidos, cujo arcebispo metropolitano é Sua Eminência Dom Cleemis Eugene Kaplan. A segunda é a Arquidiocese do Leste dos Estados Unidos, cujo arcebispo metropolitano é Sua Eminência Dom Dionísio John Kawak, onde o Santo Cinto da Virgem Maria também se faz presente.

Na foto abaixo, observamos o arcebispo Dom Dionísio John Kawak expondo a relíquia do Santo Cinto na Igreja da Mãe de Deus do Santo Cinto, em Jacksonville, Flórida.



Dom Dionísio, expondo o relicário do Santo Cinto aos fiéis

5.2.2. Brasil

Apesar de existir um número considerável de famílias siríacas nos Estados Unidos, somente depois do Sayfo (Ano da Espada) e, consequentemente, com a imigração significativa de sírios fugindo do “Grande massacre”²⁷, durante a Primeira Guerra Mundial, que os sírios chegaram ao Brasil:

Órfãos e viúvas, família inteiras dilaceradas foram lançadas para fora das suas propriedades e após caminhadas intermináveis acomodadas em acampamentos precários abandonadas à própria sorte, enquanto as grandes potências discutiam a divisão do Oriente em protetorados e colônias. (SURYOYE, n. 01)

²⁶ Há, ainda, uma terceira Arquidiocese dos malankaras, qual seja, Arquidiocese de Malankara da América do Norte, cujo arcebispo é o metropolitano Dom Theethos Yeldho, submisso ao *Catholicós* Sua Beatitude Mor Basílio Tomé I.

²⁷ Em 2019, comemora-se 104 anos do Genocídio Sayfo. Também conhecido por o “Ano da Espada” ou, ainda, o “Grande Massacre”, quando muitos siríacos (*suryoye*) tiveram que descer das montanhas de Tur Abdin para o Iraque, Síria, Líbano, Jordânia e Palestina, ocasionando um grande processo de imigração para o Ocidente (SURYOYE, n. 1, s/d).

É, nesse período imigratório, que a Igreja Siríaca na América Latina, especialmente, no Brasil vai se firmar, dando início, em meados do século XX, a construção das quatro mais importantes Igrejas Siríacas de colônias em solo brasileiro.

A Igreja Ortodoxa Siríaca está presente desde a década de 50 com a presença dos imigrantes das primeiras colônias sírias oriundas da perseguição otomana e, conseqüentemente, suas primeiras comunidades religiosas estabelecidas em três capitais importantes do Brasil, qual seja, Campo Grande (Catedral de São Jorge), São Paulo (Igreja de Santa Maria e Igreja de São João Batista) e Belo Horizonte (Igreja de São Pedro).

Em 1983, amparado pela Bula Patriarcal 128/83, Dom Crisóstomo Moussa Matanos Salama dá início a uma missão²⁸ evangelizadora entre os brasileiros, abrindo as portas da Igreja Ortodoxa Siríaca para os interessados em viver a doutrina cristã-siro-ortodoxa, fazendo com que, no Brasil, a partir de uma decisão sinodal, dois ramos se formassem.

Um ramo tradicionalista, compostos pelas igrejas de colônia (diáspora) que, durante muitos anos, fora administrada por delegados patriarcais, sem a presença de um bispo. Atualmente, essas “Igrejas Tradicionais” são administradas pelo arcebispo metropolitano Dom (Mor) Severius Malke Mourad²⁹, entronizado no dia 16 de dezembro de 2018:



O outro ramo é de cunho missionário, composto pelas igrejas de missão, pertencentes a Arquidiocese Missionária no Brasil, atualmente

²⁸ A missão siro-ortodoxa no Brasil iniciou-se com bastante influência da experiência de Dom Crisóstomo Moussa Matanos Salama quem, influenciado pela experiência missionária na Índia, quando lá atuou, desenvolvendo um excelente trabalho de evangelização (KALLARRARI, 2012, p. 103).

²⁹ No dia 16 de dezembro de 2018, em Cerimônia Especial de entronização, o arcebispo Dom (Mor) Severius Malke Mourad assumiu a representação patriarcal no Brasil para as Igrejas Tradicionais (diásporas).

administrada pelo arcebispo metropolitano Dom Tito Paulo George Hanna, conforme ilustração abaixo:

Com o falecimento de Dom Crisóstomo Moussa Matanos Salama, em 1996, assumiram, respectivamente, a presidência e vice-presidência da Arquidiocese no Brasil, Dom Leolino Gomes Neto. Este faleceu em 2014, assumindo, no seu lugar, Dom José Faustino Filho. Este, ao aposentar, em 2018, deixou de responder, civilmente e juridicamente, aos assuntos da Igreja Sirian Ortodoxa no Brasil. Desta data em diante, Dom Tito Paulo George Hanna passa a representar, enquanto arcebispo-presidente, a Igreja no Brasil.

Dom Tito Paulo George Hanna fora sagrado, no dia 19 de fevereiro de 2012, em Damasco, na Síria, pelas mãos de Sua Santidade Mor Inácio Zaquie I Iwas para atuar no Brasil como Núncio Apostólico, ou seja, o representante patriarcal para as Igrejas de Missão no Brasil. Após aposentadoria de Dom José Faustino Filho, é, atualmente, o arcebispo-presidente da Arquidiocese Sirian Ortodoxa no Brasil.



Dom Tito Paulo Georges Hanna, arcebispo-presidente da Igreja Sirian Ortodoxa no Brasil

Na visita patriarcal de Sua Santidade, o patriarca Inácio Efrém II Karim, ao Brasil, em outubro de 2016, a Paróquia do Divino Espírito Santo e de Nossa Senhora do Santo Cinto da Arquidiocese da Igreja Sirian Ortodoxa no Brasil fora escolhida para receber um fragmento da relíquia do “Cinturão de Maria”. A paróquia é, atualmente, administrada pelo padre Flávio Moreira e está sob a jurisdição de Dom Tito Paulo Hanna, arcebispo metropolitano e Núncio Apostólico no Brasil.

A fração de corda fica dentro de um ostensório na Paróquia Divino Espírito Santo, no Riacho Fundo II.



À esquerda, pároco Pe. Flávio Moreira em procissão com o relicário do fragmento do Santo Cinto e, à direita, Pe. Celso Kallarrari em visita à Paróquia

O fragmento da relíquia do Santo Cinto, que atrai a devoção de milhares de cristãos, foi trazida, em 2016, pessoalmente, pelo Patriarca Mor Inácio Efrém na sua primeira visita apostólica ao Brasil. Ele esteve presente na celebração de consagração do altar e, conseqüentemente, na entronização do Cinturão Sagrado, durante a celebração da Santa Missa, na Paróquia do Santo Cinto.

Além de Sua Santidade, participaram da Consagração do Altar e Entronização do Santo Cinto, os arcebispos Dom Tito Paulo George Hanna, Dom José Faustino Filho, Dom Silvanos B. Al-Nehmeh, Dom Crisóstomo Y. Ghassaly, conforme podemos observar nas duas fotografias abaixo:



Na foto, ao lado direito do Patriarca, encontra-se Dom Tito Paulo G. Hanna e Dom José Faustino Filho; à esquerda, Dom Silvanos B. Al-Mehmeh e Dom Crisóstomo Youhanna Ghassaly.

Na ocasião da visita ao Brasil, o Patriarca Mor Inácio Efrém II Karim, segurando o ostensório com fragmento do Santo Cinto, apresenta a relíquia aos fiéis para veneração, juntamente com Dom Tito Paulo George Hanna, arcebispo e núncio apostólico da Igreja Sirian Ortodoxa em missão no Brasil, Dom Silvanos Boutros Al-Nehmeh, arcebispo da arquidiocese de Homs e Hama; e Dom Crisóstomo Youhanna Ghassaly, arcebispo da Argentina e o Padre Flávio Moreira, pároco da Igreja do Divino Espírito Santo e do Santo Cinto, no altar da Igreja, no Riacho Fundo, Distrito Federal, onde a devoção à Virgem do Santo Cinto é acompanhado por inúmeras bênçãos, libertações, curas e milagres.



Dom José Faustino Filho, acompanhado pelo Cura episcopo Paulo Milton Justus, celebrando a Festa de Nossa Senhora do Cinto (Assunção de Maria), na Paróquia do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora do Cinto, em 18 de agosto de 2017.

6. *Devoção Mariana Siríaca*

A doutrina e a devoção siríaca oriental a Maria se desenvolveu desde o século II, compreendida pelos padres sob a ótica Crística, soteriológica, antropológica, eclesiológica e pneumatológica. William Toma,

em seu artigo *Typology of Mary in the Writings of East Syriac Fathers*³⁰, apresenta os diversos títulos atribuídos à Virgem Maria conferidos pelos padres da Igreja de tradição siríaca, dentre eles Efrém (sec. IV), Narsai (sec. V), Gewargis Warda (séc. XIII) e Elias III (séc. XII). De acordo com este autor, “Maria é para Cristo como a lua é para o sol”, isto é, ela é “o reflexo de Cristo”. Então, se olhar para o sol é quase impossível a olho nu, e olhar para a lua, durante a noite, é mais agradável, também torna-se impossível olhar para a intensidade da luz (Shekinah) que emana de Cristo, enquanto que olhar para Maria, quem reflete a luz do Filho, é mais agradável ou menos tenebroso, porque como observa Warda,

“Em seu ventre ela levou fogo; em seu corpo ela carregava a Shekinah”. Ele acrescenta: “Ela se tornou um tabernáculo para o Senhor, um palácio para o Filho do Altíssimo, [e] um castelo para o Filho do Criador, que se assemelha a ela neste mundo”. Nestas passagens, descobrimos que Maria é o receptáculo da luz divina (p. 9-10).

Não há dúvidas de que toda a doutrina e títulos marianos são cristológicos, porquanto buscam ou acenam, propositadamente, para Cristo³¹. Dentre os diversos títulos analógicos³² atribuídos ao papel de Maria pelos padres da tradição siríaca, destacamos “Templo de Deus”, “Tabernáculo” e “Arca da Aliança”, porque ela

[...] é retratada como o novo tabernáculo e a Arca da Aliança. Maria é vista como o primeiro e mais belo tabernáculo. Ephrem diz: “José e também João [O Evangelista] honrou o ventre de sua mãe como um símbolo. É o símbolo do Tabernáculo temporal no qual Emmanuel estava morando.”

A Assunção da Virgem aos céus, em corpo e alma, revela-nos não tão somente que o ventre de Maria fora preparado (santificado) para a concepção do Filho de Deus, mas que ela, por inteira, fora santificada. Tornou-se, de fato, a “Imaculada”, ou seja, a “Sempre Virgem”, sem mancha alguma do pecado, desde o momento da concepção de Cristo. Os termos marianos “Templo de Deus”, “Tabernáculo” ou a “Arca da Alian-

³⁰ Títulos de Maria nos Escritos dos Padres Siríacos Orientais

³¹ A teologia dos padres siríacos orientais não está baseada numa sistemática ou dogmática, como fora feita na tradição latina, mas a partir da fé que promove a reverência, contemplação e adoração silenciosa do mistério.

³² Os padres siríacos atribuem a Virgem Maria os seguintes títulos: “Sempre Virgem”, “terra Maria”, “Vara de Aarão”, “Lã de Gideão”, “Ícone da Criação”, “Segunda Eva”, “Árvore da Vida”, “Templo do Espírito”, “Serva da Divindade”, “Mãe da Humanidade”, “Noiva de Cristo”, “Segundo Céu”, “Sarça Ardente”, “Tabernáculo”, “Arca da Aliança”, “Templo e Santo dos Santos”, “Arca de Noé” e “Mãe da Igreja” p. 1-11)

ça” fazem analogia ao Antigo Testamento, quando Deus se fazia presente no meio do seu povo, porque, quando a arca era carregada, a nuvem de glória do Senhor cobria a tenda de reunião ou enchia o Tabernáculo. (Êx 40, 34-35; Nm 9, 18, 22)

Uma vez que a Arca da Aliança é retratada como um tipo de Maria, um paralelo e contraste é encontrado entre a Arca e o útero de Maria: 1) na Arca da Aliança está a lei de Deus escrita em duas pedras e dada somente a Israel; no ventre de Maria está a Palavra de Deus encarnada, plantada na mente e no coração de toda a humanidade; 2) na Arca da Aliança há um pote de ouro que segura o maná, no ventre de Maria está o Pão da Vida que desceu do céu para nossa salvação; 3) na Arca da Aliança é o cajado de Aarão, a prova do verdadeiro sacerdócio, no ventre de Maria, está verdadeiro sacerdócio do Altíssimo (p. 9).

No Novo Testamento, Deus, na pessoa de Jesus Cristo, desce das alturas, encarna-se na carne de Maria, como verdadeiramente Deus e homem, acima da lei (tábuas da Aliança), do cajado de Aarão e do maná, porque ela fora santificada pelo poder do Altíssimo que a envolveu. De modo algum Deus deixaria ser corrompida a carne de Maria que também é a carne do Filho de Deus. Na glória do paraíso, assunta aos Céus, Maria é a Nova Arca, morada da Palavra de Deus.

De acordo com a tradição eclesiástica siríaca, “Deus levou a Virgem para casa”. Segundo a liturgia siríaca, na festa da Assunção de Maria, utiliza-se o termo siríaco “*Shounoyo*” para indicar a “Dormição” de Maria. A raiz da palavra, entretanto, indica que “shounoyo” relaciona-se a “migração”, ou seja, o “mover de um lugar para outro”, indicando a “Migração da *Theotokos*” (*Shounoyo d'yldath Aloho*).

Por outro lado, o termo também indica “morrer”, porém uma morte relacionada a uma pessoa ligada a hierarquia eclesiástica, tais como um diácono, sacerdote ou bispo. O patriarca Zakka nos faz refletir que nada exclui a possibilidade de Nossa Senhora ter subido aos céus no seu corpo glorificado, porque se Enoque e Elias tiveram o privilégio de seus corpos não morrerem na corrupção, quando mais seria o corpo da Virgem Maria. É dele a indagação abaixo:

Se Enoque andou com Deus e ele não morreu, porque Deus o levou (Gn 5, 24) e Elias, o profeta ascendeu ao céu numa carruagem de fogo (II Reis 2, 11), não seria a Virgem Maria, quem carregou Jesus nove meses em seu ventre, deu a luz e o amamentou, digna de ter seu corpo preservado da corrupção e de ter sido transformado em um corpo espiritual, ascender ao céu em carne e alma para desfrutar de estar ao lado do seu filho amado Jesus Cristo? (IWAS, 2010, p. 14)

Pensemos, pois, à luz dessas verdades bíblicas. Se Jesus foi capaz de mudar os planos de Deus quanto ao seu primeiro milagre realizado, porque resolvera atender ao pedido da mãe, transformando “água em vinho” e “desobedecendo” o protocolo de Deus, que diremos do próprio Deus? Este não teria preparado, à direita do seu Filho, um lugar especial, àquela que fora obediente e cooperou com o plano de salvação projetado pelo próprio Deus? Diremos, então, à luz da tradição cristã, que Maria, acima de todas as criaturas, está sentada à direita de Jesus, como nossa intercessora, medianeira de todas as graças.

7. Considerações finais

No capítulo 15 do livro de Judite, no Antigo Testamento, o versículo 9 a 10, refere-se à Judite como aquela que trouxe glória a Jerusalém, como o motivo de orgulho e a honra de Israel, porque ela “sozinha trouxeste a vitória para o povo de Israel, e Deus está contente com o que fizeste. Que o Senhor todo-poderoso continue a abençoar-te para sempre!”. Que diremos da Virgem Maria, aquela, cuja descendência (Deus já havia prometido) esmagou a cabeça de satanás, da antiga serpente? Que diremos da Virgem Maria que, em tudo fora obediente a Deus? Que diremos da Virgem Maria, a única mulher a ter a experiência da trindade em sua vida? A sombra do Altíssimo a envolve, o Espírito Santo a engravida e a Palavra de Deus, isto é, o Verbo nela se faz carne e, por seu intermédio, Deus habita entre nós.

Judite é a prefiguração de Maria. É Maria a glória, o orgulho e a honra de Israel e de toda a humanidade, porque foi por meio dela e, somente por meio dela, que Deus pode cumprir, de fato, o seu plano de Salvação, enviando seu único Filho para morrer por nós. Maria só poderá ser a nova Judite, a nova Eva, ou melhor, a nova Arca da Aliança que, em seu processo de Dormição e Assunção, torna-se para todo o gênero humano, obra prima de Deus. É Maria que, afinal, antecipa toda a nossa compreensão da ressurreição final, onde todas as almas que perseveraram até o final, aqueles que estiverem vivos ou mortos, seremos transformados. Nossos corpos serão incorruptíveis e se unirão, definitivamente, às nossas almas.

Se Jesus, o Filho de Deus, foi capaz de mudar os planos do Pai, quanto ao primeiro milagre a ser realizado, porquanto resolvera atender ao pedido da sua Mãe, “descumprindo” o protocolo divino, ao transformar a água em vinho, numa festa de casamento, que diremos do próprio

Deus (Jo 2, 1-11)? Ele não teria preparado, à direita do seu Filho amado, o Novo Adão, um lugar especial, uma vez que Deus encontrou nela, graça, e ela fora obediente, fazendo-se serva, diferentemente de antiga Eva. É a ele que recorremos, desde os primórdios, pedindo seu auxílio, sua intercessão, porque ela passou desta vida a outra vida como exemplo da nossa ressurreição no último dia, quando nossos corpos transformados levantarão do chão e se unirão, novamente, às nossas almas.

De fato, a Assunção de Maria é uma prefiguração do que nos acontecerá no fim dos tempos. É Cristo quem veio buscar a sua noiva, a Mãe da Vida, a Sempre Virgem, a Nova Eva, a Theotokos, como virá também, no último dia, buscar a sua Igreja para viver, na plenitude, as maravilhas que Deus nos tem preparado, conforme Jesus nos disse: “na casa de meu Pai há muitas moradas...”

Quando celebramos a Dormição e Assunção da Virgem Maria, o hino da Divina Liturgia da Festa da Dormição da nossa Igreja apresenta Maria como a Santíssima Mãe de Deus, aquela que não morreu, que apenas adormeceu para este mundo e, por isso, fora assunta ao Céu em corpo e alma. É a Ela que recorremos, pedindo-lhe suas intercessões:

Ao dar à luz, manteve a tua virgindade.

Ao adormecer, não abandonaste o mundo, ó Mãe de Deus.

Tu passaste para a vida, porque tu és a Mãe da vida. Como poderia morrer aquela que é a “Mãe da Vida”, a geradora da Vida?

Não, a Santíssima Mãe de Deus não morreu.

Ela adormeceu para este mundo, sendo transladada pelo próprio Cristo para o céu.

Por isso, peçamos a ela que, por suas intercessões, livre nossas almas da morte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARSOUM, Mor Efrém I. *Excerpts from a Patriarchal statement on the girdle of our Lady Virgin Mary in the Church of Homs, Síria*. Trad. De Farid H. Bismarji, 1967.

BIOGRAPHIE DE SANTA MARIE. In: *Syrian Orthodox Archbishopric of Homs and Hama*. Disponível em: <<http://zunoro.net/history-of-holy-zunnar>>. Acesso em: 25 nov 2018.

CATECISMO da Igreja Católica Romana. São Paulo: Paulus, 1994.

CHURCH fears 'ethnic cleansing' of Christians in Homs, Syria. In: *World Now. News from around the world*. 23/04/2012. Disponível em: <https://latimesblogs.latimes.com/world_now/2012/03/church-fears-ethnic-cleansing-of-christians-in-homs-syria.html>. Acesso em: 10 jan 2019.

DEVASTADA pela guerra, cidade síria de Homs encarna espírito natalino. In: *Em.com.br Internacional*. 21/12/2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2017/12/21/interna_internacional,926216/devastada-pela-guerra-cidade-siria-de-homs-encarna-espirito-natalino.shtml>. Acesso em: 10 dez 2018.

DRAGAS, Fr. George Dion. The Feast of the Dormition of Theotokos (August 15). In: *Malankara World*. Disponível em: <<http://www.malankaraworld.com/library/shunoyo/shunoyo-catholic-vs-orthodox-frDragas.htm>>. Acesso em: jan 2019.

FAUSTINO FILHO, Mor Efrém José. (Org.). *Calendário siro-ortodoxo* 2019. Calendário litúrgico do ano de Nosso Senhor Jesus Cristo. Publicado pela OSEOG – Obras Sociais da Eparquia Ortodoxa de Goiânia. Aparecida de Goiânia, GO, 2019.

HOLY GIRDLE. In: *Wikipedia*. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Holy_Girdle>. Acesso em: 15 out 2018.

ISOA tem novo Representante Patriarcal para as Igrejas de Colônia no Brasil. In: *Conic: notícias*. 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.conic.org.br/portal/noticias/2910-isoa-tem-novo-representante-patriarcal-para-as-igrejas-de-colonia>>. Acesso em: 20 dez 2018.

IWAS, Moran Mor Ignatius Zakka I. *Um olhar sobre a Igreja Sirian Ortodoxa de Antioquia*. Trad.: Pe. Pablo Neves. 1. ed. 2016.

IWAS, Moran Mor Inácio Zaquie I. *A Santa Virgem Maria na Igreja Ortodoxa Siríaca*. 14 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://syrianorthodoxchurch.org/2010/02/the-holy-virgin-mary-in-the-syrian-orthodox-church>>. Acesso em: 10 out 2018.

KALLARRARI, Pe. Celso (Org.). *Catecismo da Igreja Ortodoxa Siríaca*. Perguntas e respostas. Edição comentada. São Paulo: Reflexão, 2012.

KALLARRARI, Pe. Celso. Mor Severius Malki Mourad: representante patriarcal no Brasil. In: *Igreja Sirian Ortodoxa Virgem da Paixão*. 8 de dezembro de 2018. Disponível em:

<<http://igrejasirianortodoxaba.com.br/site/2018/12/08/mor-severius-malki-murad-representante-patriarcal-no-brasil>>. Acesso em: 10 dez 2018.

KHATLAB, Roberto. *As igrejas orientais católicas e ortodoxas: tradições vivas*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

PIUS XII, Papa. *Munificentissimus Deus*. Definição do dogma da Assunção. Vaticano, 1º de novembro de 1950.

ROSA, Luís da. Assunção e dormição de Maria. In: *Abiblia.org*. Disponível em: <<https://www.abiblia.org/ver.php?id=11035>>. Acesso em: nov 2019.

SALIBA, Dayroyo. The Virgin Mary's Girdle, "Holy Zunoro," at Mor Athanasius Parish in Tarpon Springs, Florida. 18 of may of 2018. In: *Syriac Orthodox Church of Antioch* (Archdiocese for the Eastern United States). Disponível em: <<http://syrianorthodoxchurch.org/2018/05/the-virgin-marys-girdle-holy-zunoro-at-mor-athanasius-parish-in-tarpon-springs-florida>>. Acesso em: 15 jan 2019.

SÃO João Evangelista, o teólogo. *A passagem da Santa Mãe de Deus*. Disponível em:

<http://www.teologiapelainternet.com.br/biblioteca/arquivos/Evangelicos/Livros_Apocrifos/Apocrifo_Passagem_Maria.pdf>. Acesso em: 20 out 2018.

SCHLABACH, Rachele Lyndaker. Syria's faces of war. In: *MCC Washington Office*. 17 of March of 2014. Disponível em:

<<https://mcc.org/stories/syrias-faces-war>>. Acesso em: 18 dez 2019.

SULEIMAN, Jorge. *Igreja Siríaca Ortodoxa São João Batista*. Jubileu de Diamante (1958-2018). São Paulo, 2018.

TOMA, William. Typology of Mary the Writings of East Syriac Fathers. In: *Academia*. Janeiro de 2018. Disponível em:

<<https://www.ncronline.org/news/world/christians-syria-struggle-amid-violent-clashes>>. Acesso em: 14 nov 2019.

O ESTILO DA POESIA CALEIDOSCÓPICA DE CESÁRIO VERDE

Valci Vieira dos Santos (UNEB/FASB)
valci@ffassis.edu.br

“Sem paradoxo, em poesia, um estilo original é tudo, porque implica tudo o mais”

(Jacinto do Prado Coelho)

RESUMO

O projeto poético de Cesário Verde tornou-se uma referência para seus conterrâneos, bem como para admiradores de todas as partes do mundo. Mas esse reconhecimento não aconteceu em vida do poeta. A incompreensão de seus pares, à época de sua construção, não lhes permitiu perceber que se tratava de um projeto inovador, renovador, especialmente por possuir um estilo que lhe era próprio, peculiar. Esse estilo estava marcado por uma linguagem que deu conta de traduzir os sentimentos do poeta, sentimentos esses acionados pela expressividade de uma força plurívoca, configurada por intermédio do uso dos mais diferentes recursos estilísticos, ensejadores da criação de quadros oriundos de uma realidade objetiva. Este texto pretende, pois, a partir da leitura dos poemas “Num bairro moderno” e “O sentimento dum ocidental”, demonstrar o quanto os recursos estilísticos tornaram-nos parte expressiva de um programa literário.

Palavras-chave: Cesário Verde. Projeto poético. Estilo. Recursos estilísticos.

ABSTRACT

The poetic project of Cesário Verde has become a reference for its countrymen, as well as admirers from all over the world. But that recognition didn't happen in the poet's life. The misunderstanding of their peers, at the time of their construction, did not allow them to realize that it was an innovative, renewing project, especially because it had a style that was his own, peculiar. This style was marked by a language that realized to translate the feelings of the poet, feelings that are triggered by the expressiveness of a multivocal force, configured through the use of the most different stylistic resources, enserators of the creation of paintings from an objective reality. This text therefore aims, from the reading of the poems “Num bairro moderno” and “O sentimento dum ocidental”, to demonstrate how much stylistic resources have made us an expressive part of a literary program.

Keywords: Cesário Verde. Poetic project. Style. Stylistic resources.

1. Introdução

As figuras de estilo, consideradas descobertas literárias ou fatos linguísticos por muitos estudiosos, mesmo não merecendo, muitas vezes, um lugar de destaque, quando dizem respeito à análise de projetos poéticos, tendo em vista tratar-se de tema, sobretudo no âmbito literário, de amplas e ambíguas conotações, continuam a despertar o interesse de pesquisadores e leitores que veem nessas figuras um significativo recurso para a arte da escrita.

Na galeria de estudiosos do assunto, das mais diferentes nacionalidades, não faltam opiniões favoráveis acerca da importância do estilo para a construção de obras literárias. Jacinto Almeida do Prado Coelho, escritor lisboeta, é um deles. Em seus trabalhos acadêmicos, espelham-se preocupações muito peculiares da agenda de reflexões dispensadas à história, literatura comparada, estilística e às questões da teoria literária, especialmente à ênfase atribuída à chamada estética da recepção.

No campo dos estudos poéticos, o autor de significativos estudos da literatura portuguesa, a exemplo de *Páginas de estética e de teoria e crítica literárias* (1967), coloca em relevo profícuas visões de conjunto a respeito da problemática literária, quer do ponto de vista da criação, quer do da recepção, visões essas baseadas em obras de grandes escritores e poetas portugueses: Camões, Almeida Garrett, Eça de Queirós, Cesário Verde, Teixeira de Pascoas e tantos outros. Todos eles detentores de uma escrita que prima pela qualidade e estilo literários.

Outro importante pesquisador e estudioso do tema sob análise é o professor Massaud Moisés. Suas obras de cunho doutrinário, ensaístico, historiográfico-literário, analítico ou crítico, consagradas às literaturas e à teoria literária em vernáculo, são referências para todos quantos se enveredam pelos caminhos ziguezagueantes dos estudos literários.

Dentre suas reflexões sobre o estilo, merece destaque seu indispensável *Dicionário de termos literários* (2013). Nele, Massaud Moisés traça um percurso basilar para a compreensão do vocábulo, desde sua etimologia às considerações a respeito dos diferentes tipos de estilo. Algumas de suas reflexões merecem ser citadas, tendo em vista sua relevância para a percepção do termo em evolução, quando, *verbi gratia*, o professor Massaud Moisés destaca o conceito de estilo na época moderna. Nesse contexto, evidencia-se o nome do Conde de Buffon (1707-1788), naturalista francês, a quem é atribuída uma frase emblemática instauradora do processo renovador dos estudos alusivos ao estilo: *o estilo é*

o próprio homem. É de significativo relevo, também, outra frase cunhada pelo mesmo naturalista, citada por ocasião de seu pronunciamento, ao tomar posse na Academia Francesa, em 1753: *Só as obras bem escritas hão de passar à posteridade*.

Assim, as mais diferentes concepções sobre o termo “estilo” foram se avultando ao longo dos últimos séculos, com destaque para o século XVIII, pois, segundo Massaud Moisés (2013, p. 170), foi a partir desse século que “o estilo jamais deixou de estar nas cogitações, seja de gramáticos, linguistas ou filólogos, seja de críticos e teóricos literários e mesmo de pensadores [...]”.

O certo é que, ainda de acordo com Massaud Moisés (2013), o estilo alude ao modo específico como são compostos os recursos de uma língua, não importando se são estilos de época (o classicismo, o romantismo, o realista etc.), ou se estilos individuais (soluções eleitas por um determinado escritor ou poeta, em suas particularidades, dentro do que se chamamos de “Estilística do indivíduo”.

Ao depararmos com o projeto poético de Cesário Verde, as mais diferentes e ricas possibilidades de estudos e reflexões sobre o seu universo temático e linguístico, ganham ainda mais força diante do desvendamento de estratégias utilizadas pelo poeta-pintor lisboeta, para quem as figuras de estilo, que atravessam a sua obra, representam a expressão de uma linguagem ensejadora à criação de leituras, imagens e de sentidos, indispensáveis à compreensão da estética literária.

Ao analisarmos, pois, dois poemas do universo literário verdiano, o que se pretende colocar em evidência é a abordagem de alguns dos aspectos determinantes de seu fazer literário, quais sejam: a linguagem poética e os recursos estilísticos.

2. A linguagem poética

Questão que ainda suscita muito debate e reflexões é a que gira em torno da linguagem poética. Henry Suhamy (1986, p. 99), em sua obra *A Poética*, nos diz que “a noção de linguagem poética está no centro das pesquisas e controvérsias sobre a poeticidade.” E ele deixa claro tratar-se de um tema espinhoso, ao apresentar ao leitor três pontos de reflexão: se existiria uma linguagem poética; se haveria um estilo poético; e a função poética da linguagem.

No decorrer de suas discussões, Henry Suhamy, que é um especialista francês em literatura inglesa, estilística e métrica, não apresenta respostas fechadas para os três pontos; ao contrário, lança provocações em torno dessa suposta função cerimonial da linguagem poética, como se esta não fizesse uso também de palavras de outras áreas do conhecimento, a exemplo da chamada estética da economia. E acrescenta que

[...] a língua poética não se caracteriza, portanto, apenas pelas suas escolhas qualitativas, mas também pela sua profusão quantitativa, uma vontade de enriquecer a língua, ou de manter uma riqueza que corre perigo de desaparecimento. Por sua vez, a língua comum não se furta de absorver as invenções poéticas e de lexicalizar as metáforas. (SUHAMY, 1986, p. 101)

Seguindo em frente com as suas elucubrações sobre a noção de linguagem poética, o estilo, segundo ponto abordado, torna-se também alvo de incertezas. Para Henry Suhamy, “não há uma maneira poética de dizer uma coisa e uma maneira prosaica, já que isso não será a mesma coisa” (p. 102), pois a poesia

[...] sempre serviu de terreno de exercício a todos os artifícios verbais, malabarismos, arabescos, anamorfozes, de modo que conhecer a retórica e a estilística não é inútil a quem deseja explorar a poesia, ou escrevê-la, e neste último caso ainda que fosse apenas para evitar os procedimentos já muito explorados. A poesia é lida com mais dificuldade do que a prosa devido ao trabalho intenso, original, concentrado, sutil, por vezes moribundo, a que são submetidas as palavras e sua disposição, em outras palavras, o estilo. (*Ibidem*, p. 102)

Na terceira ponta da estrela que representa a noção que se tem da linguagem poética, acha-se a sua função. Ou melhor, as funções: a referencial, quando a linguagem se refere ao contexto, e, por isso mesmo, narrativa, informativa ou descritiva, de cunho eminentemente objetivo; a fática, através da qual o locutor garante o contato com o seu destinatário, assim como instaura ou viabiliza a comunicação, ao procurar assegurar a eficiência do processo comunicativo; a conativa ou apelativa, dirigida, especificamente, ao receptor, por isso, trata-se de uma linguagem de caráter persuasivo, sedutor, ao procurar aproximar-se do interlocutor (ouvinte, leitor, espectador), com o fito de convencê-lo, mudar o seu comportamento, portanto; a função metalinguística, a qual se concentra no código, já que a linguagem fala sobre a própria linguagem, a exemplo dos textos explicativos, de definições; a emotiva ou expressiva, responsável por dar ênfase à figura do emissor, e, por isso mesmo, de conotação subjetiva, com a predomínio das sensações, opiniões e reflexões pessoais, além de uma forte carga emocional; e, finalmente, a função poética, conhecida também por estética, em que se procura valorizar a comunicação pela forma da mensagem. Nesta última função, a linguagem é afeti-

va, criativa, prima pela beleza do texto, faz uso de figuras, ornatos, bem como apresenta sonoridade e ritmo.

A conjunção de todas essas funções oferece à poesia, por intermédio de sua linguagem, a arte de combinar os signos, uma vez que ela tem o condão de multiplicar essas propriedades. Como bem salientou Henry Suhamy, “a linguagem acaba por formar uma rede onde tudo se liga, um caleidoscópio de três dimensões em estado de reciclagem permanente.” (*Ibidem*, p. 106)

3. *A linguagem na poesia de Cesário Verde*

No caso de Cesário Verde, a linguagem torna-se sua matéria-prima por excelência. O artista literário que viveu entre o campo e a cidade, mestre de tantos outros poetas, tomou a linguagem poética naquilo que ela tem de maior expressividade: o universo de seu sentido conotativo, num contínuo trabalho de criação e alteração dos significados das palavras, no reiterado processo de seleção e arrumação vocabular e exploração desses mesmos significados. Mas ela não para por aí, ou seja, nem só de sentido conotativo vive a poesia de Cesário Verde, apesar de ser sua grande tônica, pois sua poesia prosaica denuncia a existência de uma linguagem “direta, ácida e violenta”.

Essa aproximação também da prosa com a poesia foi evidenciada por Mikhail Bakhtin (2010), para quem, a partir da segunda metade do século XVIII, especialmente, houve um crescente diálogo do romance com outros discursos e gêneros literários, culminando com a prosificação da cultura.

Na mesma direção, Cristóvão Tezza (2006), com base nas formulações bakhtinianas, esclarece que o cariz monológico do discurso poético não se prende apenas a uma opção pessoal a-histórica:

[...] há tempos linguisticamente centralizadores (que poderíamos chamar tempos estilisticamente poéticos) e tempos linguisticamente descentralizadores (que seriam tempos prosaicos, em que o forte contato entre línguas e a intensa estratificação linguística trabalha para solapar a autoridade da voz única e centralizadora). (TEZZA, 2006, p. 205)

Em Cesário Verde, a linguagem se faz caleidoscópica, como bem sinalizou Henry Suhamy alhures. Não há, nela, uma voz única e centralizadora, mas vozes imbricadas, vozes que se entrecruzam, que se negam e criticam, sem dar margem à sobreposição entre elas. A prosa poética ver-

diana, através de sua linguagem, busca uma forma que recupere a motivação, o acesso às coisas que nomeia e identifica; mantém contato próximo, ainda que muitas vezes precário e instantâneo, com o real, sobretudo ao estabelecer correspondências entre essa mesma linguagem e o mundo, especialmente quando Cesário Verde transforma em matéria poética termos muitas vezes considerados vulgares, triviais, corriqueiros, flagrantemente alheios ao discurso ornado, floreado. Essa ideia já nos foi apresentada por Maria Vitalina Leal de Matos (2001), em sua *Introdução aos estudos literários*, quando nos ensina que

[...] não é possível aceitar por boa uma caracterização da linguagem literária em função do seu afastamento da linguagem vulgar, uma vez que se torna difícil o uso vulgar da linguagem, esse uso quotidiano, normal, neutro, esse “grau zero”. (MATOS, 2001, p. 247)

Cesário Verde, através do poema “Num bairro moderno” (1877), publicado como um “Brinde aos assinantes do *Diário de Notícias*”, principal jornal da capital lisboeta, à época, nos dá a conhecer uma linguagem já considerada transgressora, por se acha despojada dos excessos de conotações, tipicamente características da poesia de seu tempo. Neste poema, por exemplo, os significantes campo e cidade se afastam da convencional conotação idílica ou sentimental, historicamente a eles atribuída.

A estesia de Cesário Verde, corroborada pela sua capacidade de olhar, ver, ouvir, entender, cheirar, apreciar etc., ganha contornos significativos na ação deambulatória do sujeito poético, que dramatiza, em “Num bairro moderno”, a invasão simbólica da cidade pelo campo. A sucessão de imagens advindas da transformação de um ser humano em transfigurações surrealísticas de frutos e legumes, foi construída, esteticamente, graças ao poder de uma “visão de artista”:

Subitamente – que visão de artista! –
Se eu transformasse os simples vegetais,
À luz do Sol, o intenso colorista,
Num ser humano que se mova e exista
Cheio de belas proporções carmais?!

(Estrofe 7)

O que se percebe, a partir dessa visão de artista que aciona sua capacidade sensacionista, é a utilização de uma linguagem especialmente nova, nas palavras de Jacinto do Prado Coelho (1961), cuja poesia do trabalho útil faz acionar também uma linguagem

[...] de seiva burguesa e popular, rica e termos concretos, bastante dúctil e atrevida, para sugerir a mistura de sensações e as rápidas interferências do físico e do anímico, uma linguagem impressionista e fantasista, e, ao mesmo tempo, nervosa, sacudida, coloquial. (COELHO, p. 184)

Essa linguagem tão bem caracterizada por Coelho atravessa com desenvoltura o poema “Num bairro moderno”, a exemplo dos seguintes versos:

E eu recompunha, por anatomia,
Um novo corpo orgânico, aos bocados.
Achava os tons e as formas. Descobria
Uma cabeça numa melancia,
E nuns repolhos seios injetados. (Estrofe 9)

Ou, ainda, nesses outros versos que exemplificam o tom dialogal, coloquial e concretos dos termos:

Do patamar responde-lhe um criado:
Se te convém, despacha; não converses.
Eu não dou mais.’ E muito descansado,
Atira um cobre lívido, oxidado,
Que vem bater nas faces duns alperces. (Estrofe 6)

A linguagem nervosa, forte, contundente e coloquial ganha ainda mais contornos significativos no poema “Contrariedades”. Este poema, antes intitulado “Nevroses”, foi publicado em março de 1876, no jornal *O Porto*. Nele, Cesário Verde não esconde a sua revolta contra a desumanidade e a ignorância que marginalizam e oprimem os mais necessitados e desprovidos de direitos. A linguagem é facilmente identificada como sendo uma linguagem que acompanha os sentimentos e emoções do sujeito poético. Ela se transforma na matéria-prima para fazer brotar palavras cunhadas a partir de sucessivos quadros sociais e dramáticos reveladores de sensações verdadeiras. A forte carga semântica dos inúmeros vocábulos, que compõem as 17 estrofes do poema, prepara o espírito do leitor, já de início, para o mau humor do “eu” poemático, que, de sua janela, se depara com as humilhações de quem sofre no cotidiano das cidades. Trata-se, portanto, de um vocabulário preciso e despretensioso, que coloca por terra as duras palavras de Antero de Quental em carta dirigida a António Feliciano de Castilho, quando aquele se refere à poesia de Cesário Verde como sendo de “mau gosto”:

Eu hoje estou cruel, frenético, exigente;
Nem posso tolerar os livros mais bizarros.
Incrível! Já fumei três maços de cigarros
Consecutivamente.

Dói-me a cabeça. Abafo uns desesperos mudos:
Tanta depravação nos usos, nos costumes!
Amo, insensatamente, os ácidos, os gumes
E os ângulos agudos.

Pobre esqueleto branco entre as nevadas roupas!
Tão lívida! O doutor deixou-a. Mortifica.
Lidando sempre! E deve a conta à botica!
Mas ganha para sopas...

E a tísica? Fechada, e com o ferro aceso!
Ignora que a asfixia a combustão das brasas,
Não foge do estendal que lhe humedece as casas,
E fina-se ao desprezo! (Estrofes 1, 2, 4 e 13)

E assim, a linguagem na poesia de Cesário Verde se revela constituidora de palavras de significações múltiplas – até porque elas existem para tal fim –, fazendo incorporar à estrutura semântica e sintática dos vocábulos o potencial dos recursos estilísticos, os quais se apresentam com desenvoltura e executam voos auspiciosos sobre um projeto literário cuja riqueza estilística tornou-se uma de suas referências. A partir de agora, pois, pretendemos garimpar, em alguns de seus poemas, a presença desses recursos.

4. *A expressividade dos recursos estilísticos na poesia de Cesário Verde*

É inimaginável efetuar estudos e reflexões sobre a poesia de Cesário Verde, sem se ater para um de seus aspectos mais significativos: a presença constante de recursos estilísticos como elementos enriquecedores de uma linguagem própria e peculiar, representativa de um projeto literário que marcou a poética literária portuguesa.

Dada a limitação de espaço que este texto impõe, não nos seria possível fazer uso de vários poemas de Cesário Verde, para demonstrar a força que os recursos estilísticos exercem sobre a sua poesia. Dois poemas (E que poemas!) são suficientes, acreditamos nós, para comprovar a expressividade de alguns, já que são inúmeros, desses recursos que serpenteiam, sem receio, por entre os seus versos, a imprimir neles um arcos-íris de forças cromáticas, sinestésicas, pictóricas, plásticas etc. São eles: o já citado e comentado “Num bairro moderno” e uma de suas obras-primas “O sentimento dum ocidental”.

O poema “Num bairro moderno” guarda dos espaços físicos: o externo e o interno. O externo é sinalizado por expressões cunhadas de seus

versos: “pelos jardins estancam-se as nascentes”, “a larga rua macadamizada”, “abriram-se, [...], as persianas etc.; o interno, por versos assim delineados: “reluzem, [...] as porcelanas”, xadrez marmóreo duma escada”, “quartos estucados”, “papéis pintados” etc. O jogo estabelecido pela ação deambulatória do sujeito poético, que percorre os espaços interno e externo, ou vice-versa, num *frenesi* constante, seja no interior das casas residenciais ou comerciais, seja perambulando pelas praças, ruas e vielas lisboetas, dá lugar à utilização de recursos estilísticos, por parte do sujeito poético, ao narrar os acontecimentos no cotidiano da cidade, com um aguçado percepçionismo fortalecido por sua capacidade de acionar seus apurados órgãos dos sentidos, o que o leva, *incontinenti*, a captar com maestria as cenas de um real pulsante.

Inicialmente, colocamos em evidência a adjetivação expressiva, por vezes binária, como em “descolorida”, presente no verso “Descolorida nas maçãs do rosto” (Estrofe 16); “emanações sadias”, em “Chegam do gigo emanações sadias” e “infantil chilrada!”, em “Oiço um canário – que infantil chilrada! – “(Ambos da estrofe 18) emprestam ao poema a utilização de um ou mais adjetivos, de modo a tornar o texto mais expressivo.

O jogo imagético, como recurso estilístico, faz as imagens, constantes dos versos do poema, saltarem aos olhos de quem as lê, tamanha é a ideia de movimento e dinâmica que elas proporcionam, a exemplo daquelas que aparecem na estrofe 17:

Um pequerrucho rega a trepadeira
Duma janela azul; e, com o ralo
Do regador, parece que joeira
Ou que borrifava estrelas; e a poeira
Que eleva nuvens alvas a incensa-lo.

A metáfora, com a sua considerável parcela de complexidade, empresta, também, a “sua universalidade ao processo básico de comunicação verbal produzido pelo sujeito poético. Ela é, em suma, conforme Richards, citado por Massaud Moisés (2013, p. 292), “o princípio onipresente da linguagem.” Daí a sua importância para o enriquecimento do texto literário. No poema “Num bairro moderno”, ela desfila por entre as estrofes com ares de rainha:

O Sol dourava o céu. E a regateira,
Como vendera a sua fresca alface
E dera o ramo de hortelã que cheira,
Voltando-se, gritou-me, prazenteira:
‘Não passa mais ninguém!... Se me ajudasse?!’ (Estrofe 13)

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

A pobre afasta-se, ao calor de agosto,
Descolorida nas maçãs do rosto,
E sem quadris na saia de ramagens.
E o sol estende, pelas frontarias,
Seus raios de laranja destilada. (Estrofes 16 e 18)

A comparação é mais um dos recursos estilísticos muito empregados por Cesário Verde. Para Henry Suhamy (s.d., p. 35), “as comparações sublinham as semelhanças entre as coisas, mas não mudam o sentido das palavras. Se se diz que uma exposição multicolor fere a vista como uma cacofonia fere a audição, faz-se uma comparação.” A poesia de Cesário Verde é prodigiosa nas comparações. Seu uso, quase sempre, “tem por objetivo de esclarecer e explicar o sentido de uma metáfora” (*Ibidem*, p. 38). No poema, em destaque, podemos exemplos de comparações nos seguintes versos e estrofes:

Como um retalho de horta aglomerada (Estrofe 4);
E, como um feto, enfim, que se dilate (Estrofe 12); e
E, como as grossas pernas dum gigante,
Sem tronco, mas atléticas, inteiras,
Carregam sobre a pobre caminhante,
Sobre a verdura rústica, abundante,
Duas frugais abóboras carneiras. (Estrofe 20)

Nessa última, pode-se perceber que a comparação apresenta a particularidade de o segundo termo figurar em primeira instância, de modo a enfatizar as grandes dimensões e o peso das abóboras que “carregam sobre a pobre caminhante”.

A antítese é outro recurso estilístico significativo para melhor compreensão e análise da poesia verdiana. Consoante o *Dicionário de termos literários*, de Massaud Moisés (2013, p. 31), a antítese é uma “figura de estilo segundo a qual se aproximam dois pensamentos de sentido antagônico, via de regra ligados por coordenação. O contraste pode estabelecer-se entre palavras, frases ou orações”. Assim como as comparações são prodigiosas, não menos o são as antíteses nos versos de Cesário Verde. Vejamo-las, pois:

Duma desgraça alegre que me incita,
Ela apregoa, magra, enfezadita.
As suas couves repolhudas, largas. (Estrofe 19)

Para fechar este quadro composto de alguns³³ dos recursos estilísticos empregados por Cesário Verde, fazemos alusão à ironia, dada à sua expressividade na construção das narrativas presentes em seus versos. O vocábulo “ironia” ocupa um amplo campo semântico. Para Massaud Moisés (2013, p. 255), “é das categorias literárias mais complexas, senão das mais polêmicas, em razão dos seus vários sentidos ou das numerosas interpretações que suscita, além dos vínculos estreitos com noções vizinhas.” Ao percorrermos os versos verdianos, interrupções sucessivas serão feitas pelo leitor, para dar conta de apreciar ora a ironia sarcástica, ora a dramática ou trágica, ora a humorística. Ao empregá-la, em suas mais diferentes facetas, Cesário Verde, ao que nos parece, pretende desestabilizar o leitor menos desavisado, perturbá-lo a ponto de deixá-lo envolto em profundas reflexões sobre o seu amplo e complexo universo literário.

A narrativa de cenas do cotidiano lisboeta, configurada já na primeira estrofe do poema “Num bairro moderno”, faz desfilar sucessivos quadros sociais que se contrastam entre si: de um lado, a casa apalaçada, com seus jardins onde se estancam as nascentes; de outro, a cena pintada com o sofrimento de quem trabalha arduamente, e por isso, “rota, pequenina, azafamada”. Diante desse contraste de cenas cidadinas, o sujeito poético desfere o seu fel irônico, claramente direcionado para os que vivem por

entre a rama dos papéis pintados,
[onde] Reluzem, num almoço, as porcelanas:
Como é saudável ter o seu conchego,
E a sua vida fácil! (grifos nossos)

Feitas estas considerações estilísticas sobre o poema “Num bairro moderno”, partamos para identificar os mesmos recursos na obra-prima cesariana intitulada “O sentimento dum ocidental”. O objetivo, a partir de agora, já que foram tecidos comentários sobre concepções e funções dos

³³ Como já tivemos a oportunidade de dizer, a poesia de Cesário Verde é um manancial plurívoca, quando se trata da utilização de recursos estilísticos. Vários outros não poderão ser apresentados, neste texto, em função da limitação de espaço, e, levando-se em consideração os propósitos deste trabalho, cujo objetivo é demonstrar a presença de alguns desses recursos na poesia verdiana, sem querer, é claro, esgotar o assunto. Assim, noutra oportunidade, em outro estudo, quem sabe, poderemos trazer à tona tantos outros recursos importantes, todos encontrados por entre os versos do poeta português: Sinestesia, enumeração, estrangeirismo, metonímia, personificação, hipálage, hipérbole, exclamação, diminutivo, discurso direto, uso expressivo do verbo, anástrofe, gradação, asíndeto, animismo, aliteração...

recursos estilísticos apresentados com exemplificações, é tão-somente reiterar a expressividade deles em mais de seus poemas.

“O sentimento dum ocidental” foi publicado em 10 de junho de 1880. O poema significou uma homenagem de Cesário Verde ao poeta de *Os Lusíadas*. A leitura de “O sentimento dum ocidental” nos coloca diante de uma poesia realista, evocadora da Lisboa do século XIX e de seus arrabaldes. A deambulação que o sujeito poético empreende por entre as ruas da capital portuguesa fornece-nos “fotografias verbais”, “quadros pictóricos” e uma infinidade de imagens que denunciam a fisionomia de uma cidade marcada pelos contrastes de uma época que se desenhava em face de suas simpatias e antipatias, advindas ou das ilusões ou das desilusões, ambas alimentadas pelo paradoxo de ideologias e especulações filosóficas.

Esses quadros literários múltiplos, antagônicos, conflituosos de um tempo incerto, pintados com o pincel inovador de Cesário Verde, ou captados pelos seus instantâneos, foram enriquecidos e potencialmente suscitados através dos mesmos recursos estilísticos apontados em “Num bairro moderno”, além, é claro, de outros que aqui não serão mencionados.

O uso da dupla adjetivação expressiva se apresenta no verso “cor monótona e londrina” (Estrofe 1, Parte I, Ave-Maria); bem como o uso do advérbio expressivo: “Amareladamente, os cães parecem lobos” (Estrofe 9, Parte IV, Horas Mortas); e na utilização, também, do verbo expressivo: “Num trem de praça arengam dois dentistas”. (Estrofe 8, Parte I, Ave-Maria)

Quanto à presença de quadros imagéticos no poema, esses se acham por todos os cantos da cidade de Lisboa. A visão de uma cidade noturna, escura, de céu londrino, confirma a prisão fantasmagórica de uma Lisboa, onde, “sob a luz natural das estrelas, os faróis próximos de uma carruagem são olhos sangrentos, de pesadelo”. As imagens que o sujeito poético constrói da cidade a partir de suas deambulações são reveladoras de olhares fixos e grotescos, marcados por uma solidão que está associada à ideia de emparedamento, como é possível constatar diante do uso reiterado de vocábulos que fazem parte do mesmo grupo semântico: grades, cadeias, gaiolas, muralhas, sepulcros, aprisionamento, muros, quartéis, conventos etc.:

Semelham-se a gaiolas, com viveiros
(Estrofe 4, Parte I, Ave-Maria);

Toca-se às grades, nas cadeias. Som
Que mortifica e deixa umas loucuras mansas!
(Estrofe 1, Parte II, Noite-Fechada):

Partem patrulhas de cavalaria
Dos arcos dos quartéis que foram já conventos:
Idade Média! A pé, outras, a passos lentos,
Derramam-se por toda a capital, que esfria.
(Estrofe 8, Parte II, Noite-Fechada)

A metáfora, no poema, é ilustrada através do verso “Os querubins do lar flutuam nas varandas” (Estrofe 8, Parte I, Ave-Maria). Mas também é revelada pelo viés da metáfora irônica. O observador isolado que encontra “sempre assunto a quadros revoltados” é o mesmo poeta que os registra por intermédio do monólogo interno do poema. Ao fazer uso de uma “luneta de uma só lente”, o poeta se auto ironiza, já que uma lente só pode dar-lhe uma visão limitada, míope, da realidade. Por outro lado, a metáfora irônica pode apontar dois lados de uma mesma moeda: a visão *por uma lente só* pode ser limitada; por outro lado, pode ser a única de que dispõe, pois há sempre motivos para revolta na realidade objetiva.

O recurso estilístico da comparação, como já dito, é assaz prodigioso na poesia cesariana. Em “O sentimento dum ocidental”, não poderia ser diferente:

As edificações somente emadeiradas:
Como morcegos, ao cair das badaladas,
Saltam de viga em viga os mestres carpinteiros.
(Estrofe 4, Parte I, Ave-Maria);

Mas tudo cansa! Apagam-se nas frentes
Os candelabros, como estrelas, pouco a pouco;
Da solidão regouga um cauteleiro rouco;
Tornam-se mausoléus as armações fulgentes.
(Estrofe 10, Parte III, Ao Gás)

Deixando de lado o recurso da antítese, vamos apontar diretamente no cais da ironia, por motivos já clareados anteriormente. Este recurso se acha visivelmente presente em “O sentimento dum ocidental”. Aliás, Cesário Verde já a demonstra em Carta a Macedo Papança, o Conde de Monsaraz, datada de 29 de agosto de 1880. Nela, o poeta se mostra insatisfeito, descontente, até mesmo revoltado, pelo fato de seu poema não ter sido recepcionado pela imprensa local. Ele, portanto, não perde a oportunidade de ironizar a indiferença alheia:

Eu partira desta cidade amarela de icterícia, bem aborrecido, bem intransigente, resolvendo cortar todo o passado romântico e poético, de mandrião. [...] Ah! Quanto eu ia indisposto contra tudo e contra todos! Uma poesia mi-

nha, recente, publicada numa folha bem impressa, limpa, comemorativa de Camões, não obteve um olhar, um sorriso, um desdém, uma observação. Ninguém escreveu, ninguém falou, nem um noticiário, nem numa conversa comigo; ninguém disse bem, ninguém disse mal! Apenas um crítico espanhol chamava às chatezas dos seus patrícios e dos meus colegas – pérolas – e afirmava – fanfarrão! – que os meus versos “hacen malíssima figura em aquellas páginas impregnadas de noble espíritu nacional”.

No campo literário, a ironia verdiana já se revela na primeira estrofe, parte I, Ave-Maria. O sujeito poético, ao vislumbrar os quadros citadinos, depara-se com sentimentos que se chocam com a realidade exterior:

Nas nossas ruas, ao anoitecer,
Há tal soturnidade, há tal melancolia,
Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia
Despertam-me um desejo absurdo de sofrer.

Na aludida parte I, estrofe 3, a condição aprisionadora da cidade, que se fecha sobre si mesma, à medida que o céu transparece baixo, tal qual o céu londrino, e o gás extravasado, com o seu cheiro nauseante, perturba o sujeito, deixando-lhe enjoado. Esse estado de coisas nutre-lhe o desejo de fugir, sem sucesso, restando-lhe, apenas, uma visão irônica de cenas que se delineiam à distância:

Batem os carros de aluguer, ao fundo,
Levando à via-férrea os que se vão. Felizes!
Ocorrem-me em revista exposições, países:
Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!

5. Considerações finais

Diante de nossas considerações sobre a importância que a linguagem exerce na construção do projeto poético de Cesário Verde, assim como o enriquecimento dessa mesma linguagem, marcada por recursos estilísticos que a tornam muito mais expressiva, sobretudo quando se trata da escritura de textos literários, cada vez mais fica fácil entender por que motivo um programa poético, apesar de ter sido incompatível com as normas vigentes à época de sua feitura, vítima de olhares enviesados e obtusos, continua a causar ressonâncias em tantos outros que surgem, nas mais diferentes searas literárias. A explicação não poderia ser outra: Trata-se de um projeto inovador, renovador, que insere o poeta-pintor do campo e da cidade, definitivamente, no panteão da literatura portuguesa, e com razão, pois Cesário Verde se tornou um precursor, um esteta, um

antecipador de tendências literárias, um mestre de poetas de sua geração e das que se seguiram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 397-428.

COELHO, Jacinto do Prado. *Problemática da história literária*. Lisboa: Ática, 1961.

MACEDO, Helder. *Nós – uma leitura de Cesário Verde*. Lisboa: Presença, 1999.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. *Introdução aos estudos literários*. Lisboa/São Paulo: Verbo, 2001.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2013.

SUHAMY, Henry. *A poética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

SUHAMY, Henry. *As figuras de estilo*. Porto: Rés, [s.d.].

TEZZA, Cristóvão. Poesia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 195-218.

O USO DO PARTICÍPIO PRESENTE, NOS LIVROS DIDÁTICOS, NA POESIA DE OVÍDIO E DE FEDRO E SUA CORRESPONDÊNCIA NA LÍNGUA PORTUGUESA

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ)
marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

Propomos analisar a estrutura do particípio presente latino e de sua correspondência na língua portuguesa. Em seguida, passamos a nossa atenção para o seu sentido sintático e semântico, como forma nominal latina. *A posteriori*, veremos as quatro possibilidades de tradução do particípio presente latino para o vernáculo com alguns exemplos para corroborar as nossas afirmações. Poucos especialistas, na área da língua latina e da língua portuguesa, filólogos e linguistas escreveram sobre este assunto, no Brasil. Percebe-se que focaram mais no uso do infinitivo e em sua formação do ponto de vista diacrônico, na passagem do latim ao português, mas o que podemos encontrar sobre o uso do particípio presente latino e de seus vestígios, no vernáculo, resume-se, em cada obra desses autores, apenas, numa parva página e, no máximo, dois parágrafos de trabalho acadêmico de modo que nos sentimos motivados a escrever um pouco sobre este assunto, fruto de uma conferência ministrada por nós, na USP, na XIII Semana de Filologia, em 2018.

Palavras-chave: Filologia. Particípio presente. Forma nominal. Língua portuguesa.

ABSTRACT

We propose to analyze the structure of the present Latin participle and its correspondence in the Portuguese language. Then we turn our attention to its syntactic and semantic sense as the Latin nominal form. *A posteriori*, we will look at the four possibilities of translating the present Latin participle into the vernacular with some examples to corroborate our claims. Few specialists in area Latin and Portuguese language, philologists and linguists have written on this subject in Brazil. It can be seen that they focused more on the use of the infinitive and its formation from the diachronic point of view, the passage from Latin to Portuguese, but what we can find about the use of the present Latin participle and its vestiges, in the vernacular, boils down to , in each work of these authors, only on a short page and, at most, two paragraphs of academic work so that we are motivated to write a little about this subject, the result of a conference given by us, at USP, in the XIII Week of Philology, in 2018.

Keywords: Philology. Present participle. Nominal form. Portuguese language

1. Considerações iniciais

Propomos analisar a estrutura do particípio presente latino e de sua correspondência na língua portuguesa. Em seguida, passamos a nossa

atenção para o seu sentido sintático e semântico, como forma nominal latina. *A posteriori*, veremos as quatro possibilidades de tradução do particípio presente latino para o vernáculo com alguns exemplos.

Poucos especialistas, na área da língua latina e da língua portuguesa, filólogos e linguistas³⁴ escreveram sobre este assunto, no Brasil. Percebe-se que focaram mais no uso do infinitivo e em sua formação do ponto de vista diacrônico, na passagem do latim ao português, mas o que podemos encontrar sobre o uso do particípio presente latino e de seus vestígios, no vernáculo, resume-se, em cada obra desses autores, apenas, numa parva página e, no máximo, dois parágrafos de trabalho acadêmico de modo que nos sentimos motivados a escrever um pouco sobre este assunto, fruto de uma conferência ministrada por nós, na USP, na XIII Semana de Filologia, em 2018.

Vale enfatizar que os primeiros excertos foram retirados dos livros didáticos, *Gradus Primus* e *Gradus Secundus*, de Paulo Rónai, da Editora Cultrix. Vale lembrar que tais publicações são deveras textos adaptados e engendrados pelo autor supracitado. Logo em seguida, selecionamos passagens do poema de Ovídio, *Tristia*, e de algumas fábulas de Fedro para apreciarmos a beleza dos versos e do *modus scribendi* de cada autor, sempre focando, obviamente, a presença do particípio presente e de suas possibilidades de tradução.

2. *Desenvolvendo a discussão*

Então, passemos para o primeiro escopo: analisar a estrutura morfológica do particípio presente, no singular e no plural com suas respectivas traduções. Vejamos o quadro:

	SINGULAR	
	<i>Laudans, laudantis= louvando, o que louva, louvante</i>	
Casos	Masculino e feminino	Neutro
Nominativo	<i>Laudans</i>	<i>Laudans</i>
Vocativo	<i>Laudans</i>	<i>Laudans</i>
Acusativo	<i>Laudantem</i>	<i>Laudans</i>
Genitivo	<i>Laudantis</i>	<i>Laudantis</i>
Dativo	<i>Laudanti</i>	<i>Laudanti</i>
Ablativo	<i>Laudante</i>	<i>Laudante</i>

³⁴ Referimo-nos a Ismael de Lima Coutinho, na *Gramática Histórica*, que escreve muito pouco sobre o assunto, justificando que o particípio presente não chegou ao vernáculo como forma nominal.

PLURAL		
<i>Laudantes, laudantium= louvando, os (as) que louvam, louvantes</i>		
Casos	Masculino e Feminino	Neutro
Nominativo	<i>Laudantes</i>	<i>Laudantia</i>
Vocativo	<i>Laudantes</i>	<i>Laudantia</i>
Acusativo	<i>Laudantes</i>	<i>Laudantia</i>
Genitivo	<i>Laudantium</i>	<i>Laudantium</i>
Dativo	<i>Laudantibus</i>	<i>Laudantibus</i>
Ablativo	<i>Laudantibus</i>	<i>Laudantibus</i>

Já podemos perceber e atestar que o particípio presente latino é um adjetivo verbal e se declina como um adjetivo de 2^a. classe, uniforme, concordando com o substantivo ao qual se refere em gênero, em número e em caso, por outro lado, no vernáculo, não há mais o particípio presente, como forma nominal; chegou até nós, como substantivo (o *amante*, o *falante*, o *ouvinte*) ou como adjetivo, em jovem *amante*, água *fervente*, pessoa *falante*, homem *ouvinte* [...]. Vem corroborar a nossa afirmação, Ismael de Lima Coutinho (1984, p. 275), em seu livro, *Gramática Histórica*, que assim nos informa: “O particípio presente, que deu apenas ao português alguns substantivos e adjetivos: ocidente, poente, doente, valente, regente, crente. No antigo idioma, todavia, era empregado como força verbal: temente o dia de mia morte”.

Voltemos os nossos olhos, agora, ao campo sintático-semântico do particípio presente. Esse indica, consoante as gramáticas latinas, concomitância de ação, visto que poderemos atestar, nos exemplos a seguir, que duas ações acontecem ao mesmo tempo, simultaneamente. Vejamo-los, no vernáculo: 1º.) comendo pipoca, assisto à televisão. A frase indica que no momento no qual eu estiver *comendo pipoca*, outrossim estarei vendo TV; 2º.) dirijo o carro e vejo a placa: homens *trabalhando*. Compreendo que homens estarão trabalhando, naquele instante, no qual estou dirigindo. Com os exemplos destacados, acima, atestamos a função do gerúndio, em português, correspondendo ao particípio presente, em latim.

Mas, quais são as outras possibilidades de tradução do particípio presente latino para o português? Podemos traduzi-lo para o vernáculo:

- a) por um gerúndio;
- b) por uma oração subordinada relativa;
- c) por um adjetivo;

- d) ou por qualquer oração subordinada adverbial temporal, causal, consecutiva, [...].

Exemplo 1:

Omnes, qui cursum hominum volantium videbant, obstupuerunt.

Todos, que viam o curso dos homens *voando*, espantaram-se.

Todos, que viam o curso dos homens *que voavam*, espantaram-se.

Todos, que viam o curso dos homens *volantes, voadores*, espantaram-se.

Todos, que viam o curso dos homens, *enquanto voavam*, espantaram-se.

Exemplo 2:

[...] *sed puer, audaci volatu gaudens, tam alte egit iter, ut radii solis ceram mollirent.*

[...] mas, o jovem, *alegrando-se* com o audacioso voo, impeliu tão alto o itinerário, que os raios do sol amoleciam a cera.

[...] mas, o jovem, *que se alegra* com o audacioso voo, impeliu tão alto o itinerário, que os raios do sol amoleciam a cera.

[...] mas, o jovem, *alegre, ledado*, com o audacioso voo, impeliu tão alto o itinerário, que os raios do sol amoleciam a cera.

[...] mas, o jovem, *enquanto se alegra* com o audacioso voo, impeliu tão alto o itinerário, que os raios do sol amoleciam a cera.

Vale lembrar que há duas possibilidades de versão para os fragmentos selecionados, abaixo: ou se verte por uma oração subordinada relativa com o pronome latino *qui, quae, quod* ou se verte pelo participío presente. Vejamos:

- a) os mestres *que ensinam* a língua latina

magistri qui docent linguam latinam ou

magistri docentes linguam latinam

- b) Jesus *que ama* a virtude é um Deus bom

Iesus qui amat virtutem est bonus Deus ou

Iesus amans virtutem est bonus Deus

Nos dois exemplos citados, atestamos que o participío presente é deveras uma forma nominal, visto que não só desempenha valor verbal,

transitivo direto (“que ama”, “que ensinam”, como também valor nominal, isto é, o particípio presente, concorda com o substantivo ao qual se refere em gênero, em número e em caso; o particípio *docentes* está no nominativo plural concordando com *magistri*; e *amans*, no nominativo singular concordando, como adjetivo verbal, com *Iesus*. Portanto, podemos inferir que o particípio presente tem duas funções, verbal e nominal, concomitantemente. Já comentava Evanildo Bechara, na *Moderna Gramática Portuguesa*, que as formas nominais: “ao lado de seu valor verbal, podem desempenhar função de nomes”. (BECHARA, 2015, p. 237)

Do livro *Gradus Secundus*, de Paulo Rónai (2014), selecionamos as seguintes passagens:

Postero die discipulos iterum in schola invenimus, verba magistri audientes. (*Gradus Secundus – De Romulo et Remo – lição IV*)

No dia seguinte, encontramos de novo os discípulos, na escola, *que ouviam* as palavras do mestre. (*Gradus Secundus – “De Rômulo e de Remo”*)

*Mox exercitus, qui civitatem Ardeam cum ipso rege oppugnabat, hunc reliquit **venientem regem** ad urbem populus excludit. Septem reges Romae ducentos quadraginta tres anos regnaverunt.* (*Gradus Secundus – De Ultimo Regum Romae – lição X*)

Em breve, o exército, que sitiava a cidade Ardeia com o próprio rei, ... relinuiu-o, o povo excluiu *o rei que vinha*³⁵ para Roma. Sete reis, em Roma, reinaram durante duzentos e quarenta e três anos.

*Dum Sempronia discipulas domi docebat, intravit anus, ut eam viseret. **Puellae lectionem scribentes non surrexerunt.** Paulo post anus abūt et Sempronia puellis haec narravit: [...] (*Gradus Secundus – De Reverentia Erga Senes- lição XV*)*

Enquanto Semprônia ensinava as discípulas, em casa, entrou uma anciã, para que a visitasse. *As meninas que escreviam* a lição, não se levantaram. Pouco depois, a anciã saiu e Semprônia narrou estas (coisas) às meninas: [...]

*LUCIUS: Nuper de Coriolano dixisti, magister, patriae suae hoste. Rogo ut hodie de quodam viro insigni **patriae amanti** loquaris.*

ORBILIUS: Recte petis, Luci. Exempla fortium virorum animos iuvenum amore gloriae incendunt. (*Gradus Secundus – De Mucio Scaevola – lição XVII*)

³⁵ “o rei vindo para Roma” ... ou “o rei, quando vinha ...” (*Gradus Secundus – “Do Último dos Reis em Roma”*).

LÚCIO: Há pouco, disseste sobre Coriolano, mestre, inimigo de sua pátria. Rogo que hoje fales acerca de um certo varão insigne *ao amante da pátria*. (trad. por um subst...)

ORBÍLIO: Com acerto pedes, Lúcio. Os exemplos dos fortes varões (dos heróis) incendeiam os ânimos dos jovens pelo amor à glória.

Havia outros bons exemplos do participio presente, na obra supracitada de Paulo Rónai, mas preferimos destacar, agora, para este artigo duas passagens belíssimas das *Tristia*, de Ovídio:

NOX DISCESSUS

*Poetae Iussu Caesaris
Roma Relinquenda Est*

*Quum subit illius tristissima noctis imago,
quae mihi supremum tempus in Urbe fuit;
quum repeto noctem qua tot mihi cara reliqui;
labitur ex oculis nunc quoque gutta meis.
Iam prope lux aderat, qua me discedere Caesar
finibus extremae iusserat Ausoniae,
nec mens nec spatium fuerant satis apta paranti;
torpuerant longa pectora nostra mora.*

A NOITE DO EXÍLIO

Por ordem de César ao poeta Roma deve ser deixada para trás

Quando sobrevém a tristíssima imagem daquela noite,
que para mim³⁶ foi o último momento, em Roma;
Quando recordo a noite na qual deixei para trás tantas (coisas)
[caras para mim;
desliza também, agora, uma gota (uma lágrima) de meus olhos.
Já, quase, a luz³⁷ estava presente por onde³⁸ César ordenara que eu
[me retirasse
às fronteiras da extrema Ausônia.
Nem a mente, nem o espaço (de tempo) foram suficientemente aptos³⁹ (a mim)

³⁶ Dativo de ponto de vista.

³⁷ Estava nascendo o dia, indícios da alvorada.

³⁸ Qua= adv. por onde, lugar por onde, por aquele lugar.

³⁹ Adequados.

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

*que me preparava*⁴⁰,
nossos peitos entorpeceram-se pela longa demora⁴¹.

No outro poema selecionado de Ovídio, destacamos o luto dos mais próximos, dos propínquos, isto é, de seus familiares tão queridos. Apreciemos os versos, abaixo:

Luctus Propinquorum

*Uxor amans flentem flens acrius ipsa tenebat,
imbre per indignas usque cadente genas.
Nata procul Libycis aberat diversa sub oris,
Nec poterat fati certior esse mei.
Quocumque adspiceres, luctus gemitusque sonabant:
formaque non taciti funeris intus erat,
femina, virque, meo pueri quoque funere maerent;
inque domo lacrimas angulus omnis habet.*

O Luto dos Propínquos

A própria esposa, *que ama, chorando*⁴² mais acremente, retinha (me) que
[chorava,
caindo a chuva até através das indignas⁴³ faces⁴⁴.
A nascida (filha) estava ausente, ao longe, afastada nas proximidades da
[costa Líbia
e nem podia ser mais certo do meu fado.
Se olhasses para qualquer lugar: o luto e o gemido da minha desgraça
[soavam:
e dentro (da casa) havia a forma de um funeral não tácito.
Mulher e varão, meninos também se afligem com o meu funeral;
e na casa todo ângulo tem lágrimas.

⁴⁰ No sentido de “para que me preparasse”. Portanto, temos outro exemplo de participio presente com função adverbial, neste caso, final.

⁴¹ Trata-se, com certeza, do tempo de exílio.

⁴² Encontramos dois participios presentes lado a lado “flens + flentem”, dando ideia de simultaneidade, os dois chorando juntos e ao mesmo tempo. Atestamos também o uso dos participios presente “amans + flens” com o mesmo sentido, ou seja, a esposa amando e chorando simultaneamente.

⁴³ Exemplo de hipálage, adjetivo ao lado de um substantivo relacionando-se a palavra dita anteriormente, “indignas faces”, indigna, na verdade, se relaciona à esposa.

⁴⁴ A temática abordada, neste verso, diz respeito à tragédia do exílio se abatendo sobre pessoas que não merecem esse sofrimento, no caso a esposa.

Como pudemos atestar, trata-se de versos elegíacos, deveras, muito tristes acerca da vida de Ovídio, de seu exílio e de sua despedida junto aos seus entes queridos!

Retrataremos, agora, duas passagens das Fábulas de Fedro, *Lupus et Agnus*, *pars prima* e *pars secunda*, destacamos, apenas, a tradução com o gerúndio e a oração adverbial, em negrito:

**Lupus et Agnus
Pars Prima**

**O Lobo e o Cordeiro
Primeira Parte**

Ao mesmo rio o lobo e o cordeiro vieram
pela sede compelidos. Estava de pé mais acima o lobo
e ao longe mais abaixo o cordeiro. Então, incitado com a goela ímproba
o ladrão suscitou a causa da contenda.

- "Por que – disse – fizeste a água turbulenta a mim, enquanto bebo?"

Pars Secunda

Versão

Segunda Parte

... O lanígero em resposta *temendo* (disse);
– "Como posso, suplico, fazer aquilo que te queixas, lobo?
De ti decorre aos meus hauridos o líquido."
Repelido aquele pelas forças da verdade, disse:
– "Antes destes seis meses maldisseste a mim."

3. Considerações finais

Com os exemplos selecionados, no decorrer de nosso trabalho, temos a certeza de que todos, agora, conseguem identificar os participípios presentes, em latim, de modo que cumprimos o nosso escopo.

Enfim, não nos esqueçamos de que, em nossa língua portuguesa, *falante*, *ouvinte* ou *amante*, deixaram de ser forma nominal de participípio presente e passaram a desempenhar função de substantivo, mas há alguns casos dessas formas que desempenham função gramatical de adjetivo, como em pessoa *falante* ou em aluno *ouvinte*.

Concluimos este artigo, lembrando as palavras de Evanildo Bechara, que nos ensina, em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, afirmando que o gerúndio, em português, pode valer por um adjetivo, como em

“água fervendo= água fervente” ou por um advérbio, como “em amanhecendo, sairemos = logo pela manhã, sairemos”. (BECHARA, 2015, p. 237). Também, não podemos nos esquecer de que o gerúndio do português provém do ablativo do gerúndio latino, em sua estrutura, como podemos atestar em “amando, cantando, cogitando”.

Ismael de Lima Coutinho também comenta o gerúndio latino:

O gerúndio, que no ablativo, substituiu em parte o particípio presente. Em alguns escritores latinos, já aparece o gerúndio com a função idêntica a deste particípio: “ita miserrimus fui fugitando” (Terêncio), “consciendo ad se multitudinem” (Tito Lívio), “assurgens et populando”. (Tácito)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira e Lucerna, 2015, p. 237.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. O estruturalismo linguístico. *Tempo Brasileiro*, n. 15/16, p. 5-43, 1967.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984, p. 275.

RIBEIRO, Marcio Luiz Moitinha. *Gramática latina (morfologia) ampliada com a morfologia histórica das declinações*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

RÓNAI, Paulo. *Gradus primus*. São Paulo, Cultrix, 1980.

_____. *Gradus secundus*. São Paulo, Cultrix, 2014.

SILVA NETO, Serafim da *História da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

OS SOBRENOMES NA ONOMÁSTICA E NA GENEALOGIA⁴⁵

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

RESUMO

Este texto pretende desenvolver algumas considerações sobre os sobrenomes e suas origens, como elementos importantes na pesquisa genealógica e antroponímica, principalmente porque, até bem recentemente, só as famílias de ascendência importante historicamente se preocupavam em conhecer sua origem biológica, o que se faz, normalmente, através dos estudos genealógicos. Parte-se de breves considerações gerais sobre a genealogia e seu estudo, tais como as origens e sobre as dificuldades para o seu estudo, sua importância para a história social e política, para, a seguir, tratar especificamente das questões relativas aos sobrenomes ou apelidos, definindo-os e analisando suas principais origens, tomando como corpus principal os sobrenomes dos estudos genealógicos de minha família. Partindo de artigos disponíveis virtualmente, entre os quais algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado, será apresentada uma contribuição a este tópico que é pouco explorado pelos profissionais de letras.

Palavras-chave: Genealogia. Onomástica. Parentesco.

ABSTRACT

This text aims to develop some considerations about last names and their origins, as important elements in genealogical and anthroponomic research, mainly because, until recently, only families of important descent historically they were concerned with knowing their biological origin, which is usually done through genealogical studies. It is based on brief general considerations about genealogy and its study, such as origins and the difficulties for its study, its importance for social and political history, in order to address specifically the issues related to surnames or nicknames, defining them and analyzing their main origins, taking as main corpus the surnames of the genealogical studies of my family. Starting from virtually available articles, including some master's dissertations and doctoral theses, a contribution will be presented to this topic that is little explored by the professionals of letters.

Keywords: Genealogy. Onomastic. Kinship.

⁴⁵ Complementarmente, remetemos os leitores ao artigo "Os sobrenomes na antroponímia e na genealogia", publicado no suplemento do número 75 da *Revista Philologus* e, extraordinariamente, ao vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Js4ESlslui4>.

1. *Considerações sobre a genealogia*

Genealogia é o mapa das supostas ligações biológicas entre indivíduos e gerações, entendendo-se “geração” como a produção de descendentes ou o próprio conjunto de descendentes, como a geração Pereira da Silva, descendente de José Bernardino Pereira e Maria Moreira da Silva, que adotou o nome Maria Moreira Pereira a partir do casamento civil.

Como ciência, é uma ciência auxiliar que trata da origem, evolução e dispersão das famílias, assim como os seus respectivos sobrenomes ou apelidos, sendo que, no passado, era feita exclusivamente pela elite e servia mais ao desejo de afirmar o prestígio das famílias e legitimar suas pretensões do que à documentação e preservação de sua história.

A partir de fins do século XVII, passou a ter um caráter científico, o que justifica a vasta bibliografia existente, desencadeando a preocupação dos especialistas com a difusão acrítica da história e de conhecimentos, muitas vezes falsos ou distorcidos, apresentados em pesquisas de leigos que desconhecem seus critérios metodológicos.

1.1. **Definição e objetivos da genealogia**

A genealogia procura identificar a ligação entre os indivíduos e a reconstituição da sequência ordenada de gerações dentro de um grupo familiar, buscando determinar as origens, a rede de parentescos e a evolução cronológica da família. Associando-se à prosopografia, à história e às ciências humanas e sociais, procura reconstituir o perfil e a história social, política, econômica e cultural dos integrantes da família, suas associações com outros grupos e seu papel na sociedade, sendo que, no âmbito da história, subsidia a sociologia, a economia, a história da arte, a genética, a medicina, o direito e outras ciências, sendo também subsidiada por elas.

1.2. **Fontes e dificuldades dos estudos da genealogia**

A genealogia é reconstituída através de documentos escritos, como atos legais, bibliografia histórica, crônicas, arquivos cívicos e religiosos, correspondência, inscrições, lápides, imprensa, mas pode se valer também de tradições orais e imagens. Além disso, pode partir do sujeito presente e retroceder pelas gerações antepassadas, ou, inversamente, par-

tir do fundador da família e acompanhar a evolução da sua posteridade (SCHAEFFER, 1960; MENA-CHALCO, 2018).

Um dos principais problemas da pesquisa genealógica é assegurar a veracidade das informações transmitidas pelos documentos e tradições. A oralidade em geral é uma fonte pouco confiável, sendo particularmente propensa a distorções e imprecisões, mas a fraude documental também é frequente. Assim, a documentação pode atestar uma filiação oficialmente reconhecida, mas dissimular uma adoção secreta ou o fruto de um adultério, e o pesquisador pode imaginar que está seguindo a linha do sangue e estar seguindo uma linha apenas cartorial.

Determinar a veracidade absoluta de uma genealogia nunca é possível porque, além dos problemas referidos, envolve o trabalho com documentos antigos, às vezes pouco compreensíveis, e com expressões de significado sutil ou variável, cuja decifração e interpretação exigem conhecimentos especializados.

Por muito tempo, as pessoas foram denominadas pela sua ocupação, pelo nome do pai, pelo lugar de origem ou por algum apelido, como por exemplo João Ferreiro, Antônio [filho] de Batista, Pedro de Florença ou José o Velho, ou de maneiras arbitrárias. Além disso, os sobrenomes podem mudar por várias razões, como para evitar perseguições políticas, para ocultar uma origem indigna, por tradições locais, por apadrinhamentos, por erros de registro que se perpetuaram nas gerações sucessivas etc., dificultando, às vezes, a identificação da linha genealógica.

A tradição portuguesa é muito livre quanto à adoção de sobrenomes, podendo ocorrer vários na mesma célula familiar, assim como ocorreu no Brasil até a padronização imposta no século XX. Além desses problemas, a existência de muita homonímia costuma levar a confusões entre personagens diferentes, de modo que ter um mesmo sobrenome não garante que haja consanguinidade (FERREIRA, 2005; HAMEISTER, 2008).

1.3. A genealogia na relação social ou do indivíduo com a sociedade

Atualmente a pesquisa da genealogia familiar se tornou uma atividade extremamente popular, sustentada pela disponibilização de uma vasta quantidade de dados arquivísticos e bibliográficos através da internet. (ZSINDELY, 2008), tanto que, segundo a pesquisadora Regina Po-

ertner (2015), as buscas genealógicas são atualmente a terceira maior atividade na internet, perdendo apenas para o comércio e para a pornografia

A busca pelas origens pode ter várias motivações num mundo que muda rapidamente e onde crescem os sentimentos de distância de enraizamento e aumentam as dificuldades nas relações sociais. Essa busca pode também trazer informações interessantes de um modo geral, pode preservar a memória familiar, pode fortalecer o senso de identidade ou de pertencimento a um grupo, pode criar ligações concretas com parentes antes desconhecidos, ultrapassando barreiras geográficas e culturais, pode proporcionar explicações para aspectos da vida presente e lições úteis para a vida futura, e a percepção da continuidade geracional pode dar um novo sentido à existência e reforçar a autoestima (Cf. POERTNER, 2015; MALM, 2015; HARDY, 2017).

Segundo Eviatar Zerubavel, a objetivação da genealogia promove uma maneira quase autobiográfica de vivenciar até mesmo eventos históricos muito distantes", acrescentando que há muitos testemunhos de que conhecer as origens transformou profundamente a visão que as pessoas tinham de si mesmas e de seu lugar no mundo (ZERUBAVEL, 2011, p. 20-27).

Os laços biológicos ou familiares são um poderoso estruturador do funcionamento das sociedades, e a identificação do lugar do indivíduo nesta rede é um fator importante na determinação do seu comportamento social e no seu bem-estar psíquico e emocional.

1.4. Pesquisa genealógica e a origem dos sobrenomes

A genealogia é uma das ciências auxiliares da história e está intimamente ligada aos sobrenomes. A busca pela origem dos nomes das famílias é uma das formas de obtenção dos registros que permitem conhecer a árvore genealógica de uma pessoa, bem como dados importantes sobre a origem de sua parentela.

A internet revolucionou a pesquisa genealógica, disponibilizando recursos que diminuiram muito o tempo necessário para construir uma árvore de ancestrais. Tecnologias como as redes sociais são empregadas de forma a facilitar a busca por pessoas distantes que tenham o mesmo sobrenome, por parentes esquecidos ou perdidos, ou por registros relevantes.

1.5. A árvore genealógica

Uma árvore genealógica é um histórico de certa parte dos antepassados de um indivíduo ou de uma família. Mais especificamente, trata-se de uma representação gráfica para mostrar as conexões familiares entre indivíduos, trazendo seus nomes e, algumas vezes, datas e lugares de nascimento, casamento e morte, além de fotos. O nome de “árvore” se dá por causa da semelhança com a ramificação das árvores, que normalmente segue a Sucessão ou Sequência de Fibonacci⁴⁶. A representação da árvore de uma ascendência, também chamada árvore de costados⁴⁷, que é a árvore genealógica que apresenta toda a genealogia ascendente (ascendências paterna e materna) de uma pessoa, tende a ter um crescimento exponencial de base 2, como a que estou construindo da Família Pereira da Silva.

Uma árvore genealógica também pode representar o sentido inverso, ou seja, partindo de um antepassado comum, sendo a raiz da árvore, até todos seus descendentes colocados nas suas inúmeras ramificações, que é chamada árvore de geração (SANTANA, [s.d.]

O uso das árvores genealógicas se faz para prova de ancestralidade, e o indivíduo que as constrói, quando da própria família, é denominado *probandus* ou *de cujus*⁴⁸ – “aquele de quem se trata”, termo utilizado para designar o sujeito a partir de quem se estabelece uma genealogia. A representação dos descendentes próximos é denominada *pedigree* ou linhagem, sendo que o termo *pedigree* costuma ser pejorativo (ANDRADE, 2012).

2. Os sobrenomes

Sobrenome, apelido ou nome de família é a porção do nome do indivíduo que, geralmente, está relacionada com a sua ascendência e é transmitida a sua descendência, com pequenas alterações para incluir os nomes de família do pai e da mãe ou por outros motivos.

⁴⁶ Sobre a Sequência de Fibonacci, veja Rosimar Gouveia ([s.d.]) e o artigo disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sequ%C3%Aancia_de_Fibonacci>. Acesso em: 04 nov 2019.

⁴⁷ Veja o artigo disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81rvore_de_costados>, com os costados de D. Pedro I, imperador do Brasil, que acessamos em: 04 nov 2019.

⁴⁸ Veja a Numeração de Sosa-Stradonitz. Acesso em: 04 nov 2019.

Quando nos dirigimos a uma pessoa, o termo "nome" pode representar o prenome, o sobrenome ou o nome completo, que inclui prenomes, nomes do meio e sobrenomes. Em algumas situações, utiliza-se o nome completo, que é a composição do prenome seguido pelo sobrenome, mas, no sentido mais preciso, o prenome indica o indivíduo propriamente dito, e o sobrenome indica a origem genealógica ou família à qual ele pertence, variando de acordo com a cultura e com o idioma.

Na maioria das culturas, as pessoas têm apenas um sobrenome, geralmente herdado do pai. No entanto, em nomes de origem românica e anglo-saxônica, é comum a utilização de um nome do meio entre o nome próprio e o sobrenome, por vezes escolhendo o sobrenome materno para esse segundo nome próprio. Assim, na cultura lusófona, por exemplo, é costume os filhos receberem um ou mais sobrenomes de ambos os progenitores.

Em muitas culturas, é normal uma mulher assumir o sobrenome do marido após o casamento. Nos últimos anos, porém, no Brasil e nos Estados Unidos, é frequente as mulheres apenas "acrescentarem" o sobrenome do marido ao seu nome de solteira.

Atualmente uma nova tendência cultural entre as mulheres está regressando ao velho costume de manter os sobrenomes de solteira, não adotando os do marido ao se casar, inclusive, sendo permitido os homens adotarem o sobrenome das esposas, ou cada um dos noivos adotar um sobrenome do outro em troca, embora este uso seja raro.

No Brasil, até o Código Civil de 2002, somente as mulheres poderiam adquirir o sobrenome do cônjuge. A partir desse ano, o marido passou também a poder acrescentar o sobrenome da mulher ao seu nome ou substituir o seu pelo dela, cabendo ao casal esta decisão.

2.1. Nome do meio

Em várias culturas, os nomes das pessoas incluem um ou mais nomes do meio entre o primeiro nome e o sobrenome propriamente dito, de forma que o sobrenome de uma pessoa frequentemente fica composto por múltiplos nomes.⁴⁹

⁴⁹ No Brasil, a norma é regida pela Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973 (FIUZA, 2015; FAIGUENBOIM; VALADARES & CAMPAGNANO, 2003).

Nos países de cultura portuguesa, o nome do meio geralmente é o último nome de solteira da mãe; no entanto, isto não é seguido rigorosamente, como se pode ver no caso da Família Pereira da Silva, em que “Pereira” provém da família do pai e “da Silva” provém da família da mãe.

É comum omitir os nomes do meio em situações menos formais, figurando apenas o primeiro nome e o último sobrenome, supostamente o sobrenome do pai ou, no caso das mulheres casadas, o sobrenome do marido. Assim, o nome de José Pereira da Silva, nos bilhetes de viagem aérea, será “José Silva” e o de Maria Rita Pereira será “Maria Pereira”. No entanto, também é comum as pessoas utilizarem o nome do meio nesta forma reduzida, principalmente quando o último nome é muito comum. Por isto, José Pereira da Silva é quase sempre reduzido a “José Pereira”, exceto nos casos em que o prenome é composto, como em Rita de Cássia Pereira da Silva, nos quais é comum a omissão de todos os sobrenomes, ficando apenas “Rita de Cássia”.

Nestes casos, em que a pessoa possui mais de um prenome, a abreviatura pode ser realizada da mesma forma, incluindo ou não todos os prenomes. Por exemplo, para alguém chamado Fernanda Marilane Pereira de Assis, a forma reduzida poderá ser “Fernanda Marilane de Assis”, “Fernanda Marilane Pereira”, “Fernanda Pereira de Assis”, “Fernanda Pereira”, “Fernanda de Assis”, “Marilane Pereira de Assis”, “Marilane Pereira” ou “Marilane de Assis”.

2.2. Patronímicos

O patronímico é um nome ou sobrenome cuja origem se encontra no nome do pai ou de um ascendente masculino.

O uso do patronímico foi um procedimento muito comum em todas as comunidades humanas para distinguir um indivíduo dentro de seu grupo, no qual havia inúmeras pessoas com o mesmo prenome ou “nome de batismo”. Assim, “Luiz, o filho de José Bernardino”, por economia de palavras, passou-se a usar “Luiz do Bernardino” e, muitas vezes, suprimiu-se também a preposição “de”, ficando apenas “Luiz Bernardino”. Desta forma se explicam os inúmeros sobrenomes cuja origem imediata e evidente é um prenome, como “Bernardino” (filho ou descendente de Bernardo), “Rodrigues” (filho ou descendente de Rodrigo) etc.

De fato, o patronímico, ou seja, o apelido de família cuja origem onomástica é o prenome do pai ou de um ancestral masculino configura o caso mais frequente na formação dos sobrenomes. É este processo que deu, por exemplo, José Melquíades < José do Melquíades < José, filho do Melquíades.

Mas o patronímico pode ser confundido com o nome da mãe, quando é esta que corresponde à figura paterna, por exemplo, nos casos em que o pai morre ou perde o papel de chefe da família, e é a mãe que ocupa este lugar na administração da família, como aconteceu com o caso de Maria Chica < Maria da Chica < Maria, filha da Chica (= Francisca).

Talvez o prenome Melquíades, tomado como sobrenome também tenha esta origem, visto que, segundo José Pedro Machado ([1984], s.v.), provém do francês *Melchiade*, falso nome resultante de má interpretação do nome de São Milcíades (por vezes chamado Melquíades), cuja festa é celebrada no dia 10 de dezembro. Como prenome, é o caso do meu bisavô Melquíades Camões da Silva e de meu irmão Melquíades Pereira da Silva. O mesmo José Pedro Machado nota que o nome Melquíades é usado também como sobrenome, e temos numerosos registros da palavra nesta categoria, como José Melquíades da Silva (meu avô), Vanderleia Melquíades da Silva (minha prima), Alex Melquíades dos Santos Pereira (meu sobrinho) e muitos outros. No caso do Alex, “Melquíades” pode ser considerado como parte do prenome, visto que é filho de Melquíades Pereira da Silva; ou seja, “Alex Melquíades” pode ser um prenome duplo ou composto, como Ana Rita e Maria Eduarda, por exemplo.

2.3. Como os sobrenomes surgiram

Conhecer a origem dos sobrenomes poderá indicar de onde certa família descende, no que trabalhava ou conhecer algumas características dos ancestrais dessa família.

Os primeiros a adquirirem sobrenomes foram os chineses, por volta de 2852 a.C. Na Roma Antiga, tinham apenas um nome próprio, mas, mais tarde passaram a usar três nomes: o nome próprio ficava em primeiro e se chamava "prenome", depois vinha o "nome", que designava o clã, que se constitui num grupo de pessoas unidas por parentesco e linhagem e que é definido pela descendência de um ancestral comum. O terceiro designava a família, e é conhecido como "cognome". Por isto,

muitas das importantes personalidades romanas passaram à história conhecidas apenas por seu cognome, como Cícero (Marco Túlio Cícero) e César (Caio Júlio César).

Alguns romanos acrescentavam um quarto nome, o agnome, para comemorar atos ilustres ou eventos memoráveis. Atualmente, no entanto, o agnome tem a função de diferenciar pessoas da mesma família que possuem o mesmo prenome e sobrenome. São nomes do tipo: Filho, Sobrinho, Júnior e Neto, como exemplificamos com os nomes reais da genealogia da Família Pereira da Silva: Abrão Mendes Filho, Joaquim Lopes Sobrinho, José Luís Pereira Júnior e Severino Lopes Neto. No entanto, quando o Império Romano começou a decair, os nomes de família se confundiram e parece que os nomes sozinhos voltaram a se tornar costume.

2.3.1. Formação e evolução dos sobrenomes em Portugal e no Império Português

Da Idade Média ao século XVIII, os rapazes eram conhecidos pelo nome próprio mais o patronímico, e as moças pelo matronímico. Se não tivessem pai, os rapazes podiam ser conhecidos pelo matronímico, ou as moças pelo patronímico, se o pai fosse de uma família mais distinta que a da mãe. A partir do fim da Idade Média, os patronímicos tendem a se fixarem, transmitidos como sobrenome da família.

A necessidade de adicionar outro nome para distinguir as pessoas de mesmo nome veio a partir de certa altura a ganhar popularidade. Então elas passaram a adicionar ao nome que declaravam, ou que assinavam, o apelido pelo qual os outros as distinguiam, ou então a sua terra de origem, por exemplo. Assim, o Antônio Ferreira da Silva, descendente de um ferreiro, passa esse sobrenome aos seus descendentes. O filho Josué, de Antônio Ferreira da Silva, de Ouro Branco, que passasse a residir em Ipatinga, passaria a ser conhecido como Josué Antônio de Ouro Branco ou só Josué de Ouro Branco, principalmente no caso de haver outro Josué no mesmo contexto de Ipatinga.

Na minha biografia antroponomástica, por exemplo, fui chamado de “Jacarezinho” por uns vinte anos, por um vizinho que fez minha mudança do Jacarezinho para a Mangueira, em 1978, pelo fato de me identificar como o vizinho que morava no Jacarezinho. Alguns parentes e amigos que me conheceram adolescente, vivendo com meus pais, em São

João do Oriente – MG, costumam me chamar de Zezé Bernardino ou Zezé do Bernardino, ligando meu nome ao de meu pai – José Bernardino Pereira. Outros, por me haverem conhecido na época em que estive no seminário, ainda me chamam, indevidamente, de Zé Padre (indevidamente porque eu nunca fui padre). Há os que me chamam de simplesmente de Zé, Seu Zé, Seu José, Pereira, Seu Pereira ou, ligando-me à profissão em que mais atuei, me chamam de Professor Pereira ou nem falam meu nome, chamando-me simplesmente de Professor, Fessô ou Profe. Meus irmãos me chamam de Zezé, e meus sobrinhos só me chamam de Tio Zezé. Há até uns que me chamam de Toco ou Ranca Toco, por eu ter desenvolvido o hábito de arrancar os tocos de pequenas árvores ou arbustos da roça onde ainda permaneciam, da primeira roçada, e que teríamos de desbrotar toda vez que tivéssemos de capinar aquela área. Meu tio Adriano me chamava de Zé Parafuso, por identificar minha curiosidade infantil relativa a máquinas, que eu desmontava e montava para conhecer melhor.

Assim há dois tipos básicos de sobrenomes, os que eram dados, ou chamados pelos de fora a alguém, para o distinguir (apelido, o mesmo que alcunha), e aqueles que são escolhidos pelo próprio para se afirmar, ou distinguir perante os outros.

Grande parte dos nomes usados até à implantação do registo civil no Brasil, no final da monarquia, e em Portugal, no início da república, não tem nada a ver com a família porque não era obrigatoriamente hereditário; tanto que, até o século XVII, nem a Família Real tinha sobrenome, e seus membros eram tratados pelos nomes próprios e respectivos títulos.

Até 1911, com efeito, a adoção dos sobrenomes era livre, isto é, as pessoas eram apenas batizadas com o nome próprio, e escolhiam livremente mudar esse nome ao entrar na adolescência, época em que os católicos recebiam o sacramento do Crisma, que permitia mudar o nome próprio, ou acrescentar-lhe outro. Até então, o crismado escolhia qual o sobrenome de família que iria assinar como adulto.

No século XIV, a língua portuguesa é adotada em Portugal para os registos oficiais, abandonando-se o latim bárbaro, até então utilizado nestes casos. Nessa época, já encontra a palavra "sobrenome" em documentos, mas significando apenas um segundo nome mais distintivo, não necessariamente transmissível. Ou seja, não era o sobrenome no sentido atual.

À medida que os governantes passaram a usar cada vez mais documentos escritos e a deixar registrados seus atos legais, foi-se tornando mais importante identificar com exatidão as pessoas, porque, em algumas comunidades dos centros urbanos, os nomes próprios eram insuficientes para distinguir as pessoas.

No campo, com o direito de sucessão hereditária de terras, era preciso algo que indicasse vínculo com o dono da terra, para que os filhos ou parentes pudessem adquirir a herança, já que qualquer pessoa com o mesmo nome poderia tentar se passar por filho.

Em Portugal, vigorava o conceito de casa, constituído pela noção de patrimônio familiar comum partilhado, no qual, na ausência de varões, sucediam as mulheres como senhoras da casa, que em muitos casos transmitiam esse sobrenome à sua descendência. É o chamado sistema misto.

Este costume português explica o motivo de serem raríssimas as famílias portuguesas ou de origem portuguesa que mantenham a varonia dos sobrenomes usados atualmente, como são os casos de meus ancestrais.

Já no Brasil, em geral, o sistema de perpetuação da linhagem familiar através do sobrenome adotado, é o sistema francês. A estrutura padrão do nome no Brasil consiste em "nome, sobrenome materno e sobrenome paterno". O sobrenome de determinada linhagem familiar portanto só é perpetuado no caso dos nascidos varões. Assim, no caso de uma filha mulher, o sobrenome de seu pai que era seu último, passa a figurar como nome do meio em seu filho, pois o último passa a ser o sobrenome do pai da criança.

Durante a profunda vivência religiosa dos tempos antigos, a noção de parentesco e de família, mais do que carnal, era considerada espiritual, pelo que as pessoas com larga vivência comum numa mesma casa, onde a família se considerava constituída por avós, parentes, filhos, criados, e até os escravos, todos podiam ser conhecidos pelo sobrenome principal da casa, mesmo os escravos batizados, que recebiam no batismo os nomes e sobrenomes dos seus senhores. E o parentesco espiritual era tão forte que, por exemplo, padrinhos eram considerados como pais dos seus afilhados, impedidos de se casarem, por exemplo. Assim, muitas vezes os afilhados, sobretudo quando herdavam dos padrinhos, tomavam os seus sobrenomes, especialmente se estes fossem seus parentes, mesmo

que remotos, sem outra razão para tal que não fosse manter o sobrenome ligado aos mesmos bens transmitidos.

2.3.2. *Sobrenome para mulheres no mundo português*

O costume de uma mulher mudar seu nome após o casamento é recente. Espalhou-se no final do século XIX nas classes superiores, sob a influência francesa, e, especialmente entre 1930 e 1950, quando se tornou socialmente quase obrigatório.

Até o final do século XIX, prolongando-se, às vezes, até meados do século XX, era comum que as mulheres, especialmente as de uma família muito pobre, não recebessem o sobrenome do pai e assim serem conhecidas apenas pelo seu primeiro nome. Geralmente recebiam como sobrenome um nome genérico como Maria de Jesus ou Rosa de Jesus. Ela, então, adotava o sobrenome completo de seu marido depois do casamento. Isto ainda ocorre com relativa frequência, tanto que é o caso de minha esposa, que se chamava Maria Rita da Conceição, sem nome de família, passando a se chamar Maria Rita Pereira, substituindo o sobrenome genérico, religioso, pelo de minha família.

Isto porque, no Brasil, o registro civil foi criado de maneira formal e generalizada, quinze anos antes da Proclamação da República, com o Decreto nº 5.604, de 25 de abril de 1874, por iniciativa do deputado João Alfredo Correia de Oliveira, enquanto, em Portugal, só foi instituído pelo "Código do Registo Civil", de 18 de fevereiro de 1911, um ano depois de proclamada a República.

No entanto, como os tabeliães se substituíam hereditariamente e a maioria tinha baixo grau de instrução, nem sempre conheciam essas normas, criando grande confusão nos nomes e sobrenomes, nos registros, que eram feitos, geralmente, quando a família ou o indivíduo tivesse alguma necessidade de comprovação documental, já adolescentes ou adultos.

2.3.3. *Origem étnica dos sobrenomes no Brasil*

Segundo pesquisa de 2016 publicada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), mais de 87% dos brasileiros têm sobrenome de origem ibérica, sendo que apenas 18% deles tinham pelo menos um sobrenome de origem não ibérica. Ou seja: 82% dos brasileiros não tem

nenhum sobrenome não ibérico, nem da ascendência materna, nem da paterna.

Os sobrenomes ibéricos predominam em quase todo o Brasil, com exceção de parte do Sul do Brasil, do Oeste Paulista e das serras capixabas, que receberam muitos imigrantes não ibéricos a partir do final do século XIX, além de áreas de expansão da fronteira agrícola nos estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que receberam migrantes oriundos do centro-sul a partir da década de 1980 (Cf. MONASTERIO, 2016).

2.3.4. Formação dos sobrenomes ou apelidos em geral

A grande maioria dos sobrenomes evoluiu de seis fontes principais: ocupação, localidade, honrarias (ou títulos nobiliárquicos), patronímicos (e matronímicos), características e religião.

Exemplo de sobrenome proveniente de nomes de ocupação: Adilson Monteiro Mendes (monteiro seria o caçador dos montes, segundo José Pedro Machado [1984], *s.v.*).

Exemplos de sobrenomes provenientes de nomes de localidade: Adão Ribeiro da Cunha (Ribeiro se refere a alguém que morava junto de um ribeiro); Amanda Quintanilha Mendes (Quintanilha é proveniente do espanhol *quintanilla*, diminutivo de quinta, uma fazendinha); Daniele Andressa Souza Quintão (quintão é uma grande propriedade rural); Maria Aparecida de Matos (o sobrenome Matos, costuma vir, de vez em quando, precedido da preposição “de”, reforçando a ideia de proveniência; são bastante comuns também as variantes Matoso e Mata ou da Mata); Amilton Mackson Torres de Lima e Silva (No passado, torres eram construções militares de defesa; hoje, geralmente, são edifícios muito altos); Aguiel Campos Lima, (o sobrenome Campos se deve à referência aos locais assim denominados, de extensões de terrenos planos e cultiváveis).

Alguns nomes sobrenomes brasileiros são nomes estrangeiros ou derivados de nomes estrangeiros de localidade.

Exemplos de sobrenomes de patronímico (nome ou sobrenome cuja origem se encontra no nome do pai ou de um ancestral do sexo masculino) e matronímico (nome ou sobrenome cuja origem se encontra no nome da mãe ou de um ancestral do sexo feminino): muitos sobrenomes

indicavam antigamente o nome do pai ou da mãe. Por exemplo, "Mendes" significa "filho de Mendo", segundo José Pedro Machado, [1984], s.v. Vejamos alguns exemplos da Família Pereira da Silva: Alan Rangel Mendes Santos; Alves é variante de Álvares (filho ou descendente de Alvaro, segundo José Pedro Machado, [1984], s.v.): Adilson Alves Mendes; Fernandes (filho ou descendente de Fernando): Bárbara Melquíades Fernandes; Gomes (filho ou descendente de Goma ou Guma): Eliete das Graças Gomes; Gonçalves (filho ou descendente de Gonçalo): Alzira Alice Gonçalves; Lopes (filho ou descendente de Lopo): Alencar Lopes Tavares; Martins (filho ou descendente de Martim ou Martinho): Ailton Martins da Rocha; Rodrigues (filho ou descendente de Rodrigo): Ariel Rodrigues Melquíades.

Mas também José Melquíades significa José, filho do Melquíades (Melquíades Camões da Silva), assim como Maria Chica significa Maria, filha da Chica (Francisca Maria de Assis), e José Mariano quer dizer José, filho de Maria. Alguns dos patronímicos e matronímicos são cursivados, passando-se a chamar Joana Fernandes à Joana Fernanda, processo sempre iniciado no litoral, e mais tardio no interior do país. Os sufixos (ou prefixos) dos patronímicos variam de país para país, sendo que nos países de língua portuguesa -es, ou -s é o mais comum. Exemplos: Simões (filho ou descendente de Simão); Guimarães (de Guímaro, ou Vímara); Fernandes (de Fernando); Henriques (de Henrique); Nunes (de Nuno); Martins (de Martim); Rodrigues (de Rodrigo) etc.

Exemplos de sobrenomes provenientes de nomes de característica: Agostinho Firme da Silva ("firme" é um adjetivo que indica segurança ou firmeza nas decisões tomadas), assim como os sobrenomes "Magno", "Aparecida", "Auxiliadora", "Miranda": Adalberto Magno Santana (a palavra "magno" significa "grande", tanto no sentido material quanto moral, religioso etc., ocorrendo tanto em prenomes quanto em sobrenomes desde a Idade Média).

Apesar de estarem ligados à religião, os nomes Maria Aparecida da Silva, Maria Auxiliadora Correia, assim como Maria da Conceição Ferreira, Maria da Penha Correia, Maria das Graças Avelar, e tantos outros que se referem a qualidades de Nossa Senhora (Maria, mãe de Jesus) também provêm, indiretamente, de qualidades.

Um sufixo de diminutivo ou de aumentativo no nome ou no sobrenome, também, indica a qualidade relativa a tamanho e, por isto, também seria da mesma categoria da indicação de características daquele

nome ou sobrenome, como seria o caso de Renguerty Bernardino Gomes, Alexandra Carolina Silva Vieira Militão, Gilcece Martins Faustino, Nadir Marcelina Ferreira, Ivanilda Paulino de Souza.

Muitas pessoas que tinham características de um animal receberiam dele o nome, como por exemplo, Pedro Henrique Carneiro Silveira, Marlone Coelho Pereira da Silva, Alexandre Henrique Cordeiro da Silva, Bernardo Pinto Melquíades.

Nem sempre, porém, pode ser levado a sério o significado de um sobrenome comparando com os valores atuais, pois o significado das palavras muda com o tempo.

Além disso, muitos sobrenomes têm mais de uma origem. Por exemplo, o sobrenome inglês "Bell" (sino) pode dizer tanto de alguém que morou ou trabalhou onde se toca o sino, quanto alguém que fabricava sinos. Pode ser descendente de alguma Isabel, ou pode ter vindo do francês antigo no qual a palavra "bel" significa beleza, correspondendo então a alguém muito bonito.

Nos países em que a religião mais influente é a cristã, é habitual o uso de designações religiosas nos apelidos. Exemplos de sobrenomes provenientes de nomes relacionados a religião: Ivanilda Martins dos Anjos, Jesuína Zesuína de Assunção, Célio Silva Batista, Alzira das Graças Pereira Viegas, Elza Clara de Jesus, Alex Melquíades dos Santos Pereira.

3. Considerações finais

Este trabalho ainda não está concluído, porque deverá ser publicado em três versões diferentes: a versão mais completa deverá ser um capítulo introdutório de um livro que estou preparando sobre a genealogia da Família Pereira da Silva, planejado para sair em 2020, uma primeira versão constituiu uma palestra apresentada na XIV JNLFLP e esta, que está sendo disponibilizada como parte da produção acadêmica do GEICEL – Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens.

Esperamos estar contribuindo com algumas disciplinas auxiliares da filologia e abrindo espaços para novas pesquisas, apesar de não estar trazendo novidades para os que já trabalham nessa linha de pesquisa.

No desenho da árvore genealógica da Família Pereira da Silva, pretendo apresentar um pequeno bosque, em que várias outras árvores

brotarão de suas raízes de ambos os costados, basicamente como sugestões para futuros desenvolvimentos por outros membros da família que tiverem interesse no tema, apesar da extrema dificuldade relacionada à consecução de informes relativos a alguns dos ramos de nossa ascendência, principalmente da paterna, tanto dos Lopes, quanto dos Pereira, dos Ribeiro e dos Moreira.

O ramo mais conhecido de nossa ascendência é o dos Mendes, faltando quase tudo em relação aos Camões da Silva e aos de Assis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁵⁰

ANDRADE, Aduino. Árvore de costados⁵¹. *Legal*, 2012. Acesso em 04 nov 2019.

BRASIL. Lei n. 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Acesso em: 01 nov 2019.

FAIGUENBOIM, Guilherme; VALADARES, Paulo; CAMPAGNANO, Anna Rosa. *Dicionário sefaradi de sobrenomes*. Rio de Janeiro: Fraiha, 2003.

FERREIRA, Sérgio Luiz. Transmissão de sobrenomes entre luso-brasileiros: uma questão de classe. *Boletim de História Demográfica*, vol. XII, n. 36, 2005. Acesso em 18 out 2019.

FIUZA, César. *Direito civil: curso completo*. 18. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

GOUVEIA, Rosimar. Sequência de Fibonacci. Acesso em 04 nov 2019.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Ave Maria, 1981.

HAMEISTER, Martha Daisson. Uma contribuição ao estudo da onomástica no período colonial: os nomes e o povoamento do Extremo Sul da Colônia (Continente do Rio Grande de São Pedro, 1735-c. 1777). In: DORÉ, Andréa Carla; SANTOS, Antonio César de Almeida. (Orgs.). *Temas setecentistas: governos e populações no Império Português*.

⁵⁰ Clicando nestes itens sublinhados, abrem-se os arquivos disponibilizados virtualmente.

⁵¹ Clicando no título sublinhado "Árvore de costados", por exemplo, remete-se ao link que abre o respectivo arquivo de texto: <<http://www.legal.adv.br/20120131/arvore-de-costados>>.

UFPR-SCHLA/Fundação Araucária, 2008, p. 459-478. Acesso em: 18 out 2019.

HARDY, Rebecca. Why children need to know their family history. *The Guardian*, 14/06/2017. Acesso em: 18 out 2019.

INSTITUTO Genealógico de Santa Catarina. Genealogia para iniciantes. Acesso em: 18 out 2019.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência, [1984], 3 vols.

MALM, Carolina Jonsson. Genealogy and the problem of biological essentialism. *National Council on Public History*, 10/09/2015. Acesso em: 18 out 2019.

MENA-CHALCO, Jesús Pascual. Genealogia acadêmica: Um novo olhar sobre impacto acadêmico de pesquisadores. In: *I Seminário de Avaliação de Políticas de CT&I*. Brasília: CNPq, 12-13/09/2018. Acesso em: 18 out 2019.

MENDES, Nuno Canas. *Descubra as suas raízes: como organizar uma árvore genealógica*. Mem Martins: Lyon Multimédia, 1996.

MONASTERIO, Leonardo. Sobrenomes e ancestralidade no Brasil. IPEA: 2229 texto para discussão, set. 2016. Acesso em: 30 out 2019.

NEVES, Osny Machado. *Prenomes, nomes e sobrenomes*. Bauru: Kayrós, 2005.

POERTNER, Regina. Genealogy, public history, and cyber kinship. *National Council on Public History*, 21/08/2015. Acesso em: 18 out 2019.

SAMPAYO, António de Villas Boas e. Nobiliarchia portuguesa: tratado na nobreza hereditaria & política. Em Lisboa: na Officina de Francisco Villela, 1676. Acesso em: 30 nov 2019.

SANTANA, Miriam Ilza. Árvore genealógica. *Infoescola: Navegando e Aprendendo*. Acesso em: 04 nov 2019.

SCHAEFFER, Enrico. Noções de genealogia científica. *Revista de História*, n. 44, 1960. Acesso em: 18 out.2019.

SILVA, José. O que significa ser um Silva? In: *Mimimídias*. Acesso em: 02 jan 2020.

ZERUBAVEL, Eviatar. *Ancestors and Relatives: Genealogy, Identity, and Community*. Oxford University Press, 2011. Acesso em: 18 out 2019.

ZSINDELY, Sándor. *From vanity fair to scientific research: The place of genealogy in contemporary science. A scientometric approach*. *Scientometrics*, vol. 77, n. 1, p. 197-206, 2008. Acesso em: 18 out 2019.

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, LINGUAGENS E CULTURAS:
ESTUDO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS
DO UMBANDAUM NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
ÉTNICO-CULTURAIS EM CARAVELAS-BA (1988-2018)**

Itamar dos Anjos Silva (UFSB)

orixacaboclo@gmail.com

Francisco Antonio Nunes Neto (UFBA)

xicco7@hotmail.com

RESUMO

O Grupo Afroindígena de Antropologia Cultural Umbandaum atua há mais de trinta anos em Caravelas e em outras localidades da região extremo sul da Bahia, resistindo na luta pela valorização das identidades étnico-culturais. Esta pesquisa registra narrativas de quatorze entrevistados, dentre antigos e atuais participantes do grupo, apreendendo suas concepções acerca das práticas socioeducativas realizadas pelo Umbandaum e de como estas se prestam aos processos de construção de identidades. Os resultados desse estudo apontam que o grupo investigado, por meio de suas memórias, revela a história e força educativa do Umbandaum ao longo de seus 30 anos de existência, ao que tudo indica, o Umbandaum demonstra possuir um potencial criativo que repercute no papel educativo e permite refletir sobre aspectos culturais, sociais e políticos na região.

Palavras-chave: Caravelas. Umbandaum. Práticas socioeducativas.

ABSTRACT

The Umbandaum Afro-Indigenous Group of Cultural Anthropology has been operating for over thirty years in Caravelas and other locations in the extreme south of Bahia, resisting the struggle for the valorization of ethnic-cultural identities. This research, therefore, records narratives of fourteen interviewees, among former and current participants of the group, apprehending their conceptions about the socio-educational practices performed by the Umbandaum and how they lend themselves to the processes of identity construction. The results of this study indicate that the group investigated, through their memories, reveal the history and educational strength of Umbandaum over its 30 years of existence. It seems that Umbandaum has a creative potential that has an impact on the educational role. and allows reflection on cultural, social and political aspects in the region.

Keywords: Caravelas. Umbandaum. Socio-educational practices.

1. Introdução

O grupo Afroindígena Antropologia Cultural Umbandaum foi fundado no dia 13 de maio de 1988, como resistência aos grupos políticos

locais que induziam a população caravelense em comemorações dos 100 anos de abolição da escravatura. Na contramão da folclorização do 13 de maio, o grupo Umbandaum com batuques, atividades de capoeira angola, poesias e teatro de rua, revelou à população local o engodo da abolição da escravatura, como repúdio às constantes manipulações e violações das tradições culturais da cidade e de seu entorno por grupos de interesses político-partidários.

O Umbandaum está vinculado ao Movimento Cultural Arte Manha, que recebeu o título de ponto de cultura em 2008. Nesse sentido, através do registro de narrativas de membros que integram o Umbandaum, apresentamos o processo de estruturação do Umbandaum ao longo dos seus trinta anos (1988-2018). Uma história construída a partir das indagações: Que práticas socioeducativas promovidas pelo Umbadaum são identificadas como de transformação social, política e simbólica? Que ações socioeducacionais são apontadas pelos sujeitos que participam do Umbandaum como mobilizadoras de posicionamento políticos capazes de fortalecer o sentimento de pertencimento ao movimento cultural?

A pesquisa se pautou nos seguintes objetivos: refletir sobre os pensamentos e as soluções encontrados pelo Umbandaum quanto à abordagem das questões étnico-culturais em suas práticas educativas e verificar as contribuições de suas ações na formação política de seus participantes; apreender os caminhos traçados pelo Umbandaum, avaliando os impactos de suas ações na afirmação étnico-racial em Caravelas (BA).

A análise demandou realização de entrevista em profundidade com quatorze depoentes (sendo nove⁵² agentes culturais ligados diretamente ao Umbandaum e cinco colaboradores⁵³, oriundos de outras instituições). Nestas entrevistas buscamos capturar nas narrativas a concepção de ensino, de propostas educativas e de métodos adotados pelo Umbandaum.

As entrevistas em profundidade foram norteadas por um roteiro estruturado em quatro itens: no primeiro, aspectos de identificação socio-cultural, incluindo o nível escolaridade e/ou instrução, comunidade de origem, tempo de residência em Caravelas ou em algum de seus distritos,

⁵²Dentre os formadores do Umbandaum entrevistados temos: Hilma dos Anjos Silva (Dadá), Jaco Galdino, Carla Galdino, Cleison Medeiros, Rui Galdino, Jorge Galdino (Dó Galdino), Simone dos Anjos, Líliam Bertoso, Ludimila Justino, Jorge Galdino.

⁵³Helânia Thomazine Porto, Jéssica Silva Pereira, Clóves Neide Fidelis da Paixão (Chicão), Mauro Ciantro Ramos de Carvalho e Vanessa Rozisca.

e ocupação e/ou função que exerce no Umbandaum e fora dele. No segundo item, incluímos questões que situavam as vivências de cada entrevista no Umbandaum, como o seu tempo de participação no Umbandaum. Já no terceiro, a forma como se inseriu no grupo e as primeiras atividades que participou e as dificuldades encontradas nessas inclusões. O quarto item acerca dos sentidos e avaliações atribuídos ao Umbandaum, às suas práticas educativas e aos seus métodos.

Quanto ao que é método, interessante se faz delimitar o que se entende por método. Nesta pesquisa, ampoiamo-nos na contribuição de Carlos Rodrigues Brandão (2017), portanto, um modo que se educa enquanto se constrói, ou seja, como um processo constituído com sequências e etapas necessárias para a realização de algo de forma criativa. Logo, inferimos que o método pode ser compreendido como uma ferramenta imaginada e criada, capaz de ajudar “o homem a começar pelo começo; por um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler-e-escrever. Uma das práticas sociais que dentre tantas questões busca responder: – por quê? e – para quê?”. (BRANDÃO, 2017, p. 8)

Além das entrevistas como instrumento de pesquisa, esta produção científica também requereu fundamentações teóricas, como os estudos realizados em Silva (2003), Tavares e Garcia (2008), Mestre Didi (2004), Alexandre Barbalho (2007), Isaura Botelho (2007), George Yúdice (2013), Carlos Rodrigues Brandão (1985), Jacques Le Goff (2003) e de Michael Pollak (1992). Além de participações do pesquisador em ações culturais, como na festa de celebração dos 30 Anos do Umbandaum, em 13 de maio de 2018. Estas ações apreendidas em gravações e registros fotográficos.

Nessa perspectiva, as memórias individuais e coletivas foram acolhidas como um tecido social e histórico, interpretadas numa perspectiva qualitativa, isto é, por meio do intercruzamento de discursos, recolhendo nestes os elementos definidores do que seja o ensino das relações étnico-raciais e a construção identitária no contexto do Umbandaum.

2. *O Grupo Afroindígena Antropologia Cultural Umbandaum na perspectiva dos entrevistados*

O Umbandaum foi constituído por jovens da periferia de Caravelas, gradativamente transformou o pensar e a maneira de pensar e realizar ações culturais na cidade, praticando e escrevendo uma história sobre

identidades e culturas, através da utilização de expressão corporal no processo de resistência política e identitária.

O nome do grupo foi inspirado na poética de Gilberto Gil, especificamente da música “Banda Um”, com o objetivo de trabalhar a questão do negro como uma presença forte, que simbolicamente representasse a luta, a resistência e a identidade.

Daí surgiu de a gente criar um grupo de dança e trabalhar mais essa questão negra e veio o Umbandaum. O nome do grupo veio assim em homenagem a Gilberto Gil, que é coisa de Itamar. Itamar que trouxe esse nome, era um nome provisório e foi ficando. Ficou na memória, enraizando essa marca de ser negro. Acho que isso também é uma marca em Caravelas, não se falava em negro em Caravelas, negro era uma coisa descartada! (Jaco Galdino, 2019)

Para Jaco Galdino esses sujeitos buscavam promover uma *contracultura*. Ele ainda informa que o termo "contracultura" já era utilizado por outros movimentos de jovens que marcaram os anos de 1960. E ainda partindo do conceito de contracultura apresentado por Carlos Alberto Messeder Pereira (1992), o coletivo do Umbandaum entendeu suas ações como formas de enfrentamento à ordem sociopolítica, que em sua maioria se apresentou profundamente radical e ligados às forças mais tradicionais e dominantes da sociedade.

Contracultura é entendida também no contexto do Umbandaum como formas de criticar a sociedade vigente e o sistema capitalista, por meio das expressões artísticas e das formas políticas de organização do grupo. Entretanto, essa contracultura se diferencia dos movimentos culturais, por defender a produção de uma cultura independente da capitalização, pois os membros do Umbandaum se consideram como sujeitos em processos/movimentos que sabem, fazem e ensinam artes, balizadas na tradição e em novos conhecimentos, conforme os educadores populares de movimentos sociais que viabilizaram experiências políticas a partir de expressões culturais nos anos de 1960.

O Umbandaum sempre buscou integrar as várias dimensões das diferentes culturas brasileiras como ‘coisas’ vivas que, exatamente por serem assim, existem e estão em permanentes diálogos com os saberes locais, como forma de resistência à cultura eleita pelos meios hegemônicos, conforme nos lembra Jaco Galdino (2018):

Umbandaum é um espaço revolucionário, um espaço livre de aprendizado, de alma, de deixar vir de dentro para fora. Se você soltar sua alma, você solta seu espírito! [...]você consegue fugir desses padrões que nos amarram. A gente vive amarrado. Eu acho que a gente quer aprender a se libertar!

Jaco Galdino (2018) indica ainda que o Umbandaum no movimento Arte Manha de Caravelas tem possibilitado a promoção de diálogos entre educação e cultura, como uma forma de luta e de resistência afroindígena. Nessa busca utiliza-se de expressão corporal como linguagem e símbolo de luta política e de afirmação identitária, transformando suas práticas culturais em uma construção discursiva com vistas a contribuir na conscientização dos diferentes sujeitos envolvidos.

O referido depoente ainda informa que, gradativamente a questão étnico-racial abordada pelo Umbandaum foi sendo ampliada, pois se percebia nas performances e nas expressividades teatrais, musicais, poéticas e plásticas a presença da cultura indígena. Logo, o grupo trouxe para si a responsabilidade da afirmação de identidades negra e indígena, buscando os valores étnicos-raciais na história, nas tradições, nos movimentos sociais, utilizando-se de linguagens, como dança, literatura, teatro, música e artes plásticas.

Aí que veio o teatro, a dança, a capoeira, o entalhe, pois essa pulsação de ser negro e indígena era uma necessidade! A partir da arte e dessa identidade a gente começou a se perceber negro e nessa percepção, também o sentimento de ser índio, de se fazer índio, do nosso jeito de ser índio e de ser negro! (Jaco Galdino, 2019)

As identidades negras e indígenas são trabalhadas nos/pelos movimentos pautados em valores étnicos. Etnicidade, entendida na perspectiva de Cunha (1983, p. 98-99), como “formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem”, em que há a utilização de signos culturais para falar desses segmentos sociais. Portanto, podemos pensar as práticas socioeducativas do grupo Umbandaum como formas complexas de abordagem de questões étnicas, culturais e políticas, em que os sujeitos que participam dele reflitam, interpretem criticamente a sua realidade e intervenham socio-político-culturalmente em seus contextos, por meios de signos culturais.

Não se trata de qualquer signo cultural, pois a proposta do Umbandaum sempre foi pela crítica à sociedade elitizada, buscando nas ações e no fomento de expressões plásticas dar conta das questões raciais, dos processos excludentes, da negação do capital econômico a grande parte da população afrodescendente e indígenas de Caravelas e do extremo sul da Bahia. As colaboradoras Jéssica Silva (2018) e Vanessa Ro-

zisca (2018), assim explicitam sobre o posicionamento político do Umbandaum:

A vertente política do Umbandaum é pautada na questão racial, tanto da questão indígena como da questão do povo negro, e isso está muito ligada à questão da acessibilidade. Eu vejo isso muito presente tanto no cotidiano quanto em suas atuações artísticas. (Jéssica Silva, 2018)

O que o Umbandaum propõe não é só aquela questão estética, plástica, muitas vezes interpretada como folclórica. Quando o Umbandaum está na rua com uma questão plástica, está como um grupo de enfrentamento político, por ser um grupo político e social. (Vanessa Rozisca, 2018)

Outro ponto de partida para que esse movimento cultural se estruturasse como grupo de resistência foi a inclusão de líderes de terreiros de candomblé e da umbanda existentes em Caravelas desde a década de 1980. A musicalidade baiana de temáticas negras, trazidas por grupos culturais como Olodum, Ilê Ayê, Muzenza também foi incorporada às práticas culturais e educativas do Umbandaum. Desse modo, em busca de um pertencimento étnico-racial o Umbandaum sempre se manifestou em meio às transformações sociais, políticas e culturais ao longo desses 30 anos, pensando na tradição como sentido de pertencimento, reinventando em outras dinâmicas de atuação e de manifestação.

O grupo Umbandaum continua sendo liderado pelas mesmas pessoas que, em finais dos anos 1980, autodefiniram-se por afro-indígenas. Descendentes de negros e de indígenas que habitavam e ainda habitam a região do norte capixaba e do sul baiano, convertidos em trabalhadores rurais, que durante as décadas de 70 e 80 deixaram suas terras e seguiram para as cidades pequenas e médias da região devido à expansão de grandes madeireiras e da pecuária.

Desde então, as atividades do grupo Umbandaum vêm oferecendo uma efetiva alternativa de educação cultural, e articulado ao Arte Manha vem possibilitando, em alguns momentos, a criação de uma economia solidária, responsável pela geração de renda, atendendo em média vinte famílias que vislumbraram a possibilidade de desenvolver uma economia solidária, uma vez que não há qualquer tipo de apoio do governo local, estadual ou federal.

As atividades grafo-plásticas e musicais são garantidas pela autonomia de um número significativo de sujeitos das famílias dos Galdino e dos Anjos. Apesar de Dó Galdino, que ocupou a função de secretário de cultura – 2009 a 2011, de Itamar dos Anjos, que também atuou como secretário de Cultura – entre 2011 a 2013, e Jaco Galdino, que ocupa o re-

ferido cargo, o que ocorreu nesses períodos foi prestação de serviços do Arte Manha a secretaria de cultura de Caravelas, sem vínculos empregatícios e apoio financeiro às atividades do grupo. As dificuldades e os limites para a realização de diferentes práticas educativas sempre foram e estiveram amparadas pela instituição Movimento Cultural Arte Manha, que mesmo na condição de Ponto de Cultura, não recebe recursos para as demandas do Grupo Umbandaum.

O grupo, dessa forma, vem buscando estratégias para resolver os problemas enfrentados, considerando as possibilidades de encontros, articulações com outros movimentos sociais e grupos culturais, ONGs e parceiros de modo geral com vistas a garantir sua autonomia e existência. Sobre isso, podemos verificar no informativo:

O Umbandaum vem promovendo, desde 1988, um trabalho de consciência, resgate e fortalecimento da cultura afro e indígena em Caravelas e na região do Extremo Sul da Bahia. Dentro de suas ações, vem desenvolvendo em caráter voluntário, oficinas e cursos com atividades de dança afro-indígena, figurinos, cenários, alegorias, músicas e construção de textos poéticos e temáticos. A realização destas atividades se dá a partir do trabalho de direção artística do Movimento Cultural Arte Manha, à qual o grupo está filiado há 20 anos e comprometido com a multiplicação de seus conhecimentos e saberes tradicionais e contemporâneos. (Boletim do Arte Manha, 2008, p. 1)

Desse modo, o Arte Manha em apoio ao Umbandaum, e vice-versa, organicamente se constituem como um movimento político, um “corpo político” e identitário, revolucionário e de resistência. A resistência desses grupos está no enfrentamento ao racismo, desde as primeiras expressões artísticas e ocupações teatrais nas avenidas de Caravelas, o que viabilizou a construção de uma *pedagogia particular* que perdura há 30 anos. São diversas formas de manifestação, desde ações mais individuais, no âmbito profissional, às coletivas, como no princípio, pelo teatro experimental de rua, espetáculos e ações do bloco carnavalesco, incluindo a banda Umbandaum, conforme recortes de depoimentos:

Esse movimento político é uma coisa forte na gente e a gente tinha essa luta política e junto com isso veio essa política da identidade negra. [...]. A estética é um processo revolucionário, um processo de transformação! Assumir uma estética negra foi um processo revolucionário, junto com isso também o posicionamento político, se colocando dentro do processo político alternativo [...]. (Jaco Galdino, 2019)

Nas proposições dos Umbandaum há uma preocupação com a formação de uma consciência. – Quem eu sou? O que esse tema tem a ver comigo? Como me construo a partir disso? Conforme o que propõe Carlos Rodrigues Brandão, uma educação para a formação de uma consciência política, a partir de um movimento cultural. E nesse caso, o profissional que está envolvido,

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

que está liderando, torna-se um agente cultural [...] que é ao mesmo tempo político. Então, o Umbandaum, além dele ser um ator cultural é um ator político orgânico, conforme nos lembra Gramsci, pois o Umbandaum não está simplesmente preocupado com a arte pela arte; é uma arte engajada, uma arte política, uma cultura voltada para a formação política dos que participam. (Helânia Porto, 2018)

O Umbandaum é um espaço de democracia... O Umbandaum é uma grande família, por mais que muitas pessoas sejam meus parentes, as outras pessoas que não são de sangue, são de coração, então, a gente tem todo mundo ali dentro. Trabalho o respeito e a resistência, por mais que a gente pregue a questão do negro e das religiões de matriz africana, é para a pessoa conhecer, entender, respeitar, e gente poder dançar os passos dos orixás. Quando a gente dança os passos dos orixás, a gente se liberta. (Carla Galdino, 2018)

Todos os corpos negros que são membros do Umbandaum são corpos políticos! Isso fica evidente na fala, no gesto; isso fica evidente na arte que é executada, isso fica evidente, por exemplo, quando a gente vê na avenida a energia pulsante, ali é um corpo político gritando resistência o tempo todo! Então, a gente não consegue pensar Umbandaum dissociado da política. Umbandaum é um corpo político atuando dentro do espaço do extremo sul da Bahia. (Jéssica Silva, 2018)

Diferentemente de outras organizações de formação e de educação, o Umbandaum se constitui como uma força que se soma ao Arte Manha. Por terem estes dois espaços objetivos comuns são estruturados de forma orgânica. Logo, os planejamentos e as ofertas de oficinas, às vezes, acontecem em um mesmo contexto e evento. Essa forma de organização como um “circuito socialmente organizado, visível e palpável” (BOTELHO, 2007), pode ser entendido como um modelo de práxis democrática, de gestão participativa e colaborativa aos modos Umbandaum.

3. Sentidos atribuídos às práticas educativas e aos métodos de ensino do Umbandaum

O Umbandaum sempre buscou por meio do *teatro*, desde a sua gênese, a valorização e a reconstrução de aspectos das identidades étnico-raciais, conforme o relato de Dó Galdino (2019):

A partir das manifestações de teatro puxadas por Itamar dos Anjos Silva e Jaco Galdino o Umbandaum nasceu justamente. Na verdade, nasceu quando junto nessas expressões a questão afrodescendente, por que até então, era simplesmente, essa cultura vanguardista do grupo de capoeira e dos grupos de afoxés, mas que não tinham essa conotação política. O grupo de capoeira nasceu com esse processo de enfrentamento em 1988, mas com a junção do Grupo Aveso em Cena com o Grupo de Capoeira Pé no Ar, para ali, aconteceu o grande gancho para se discutir a questão da afirmação da identidade cultural afro-brasileira. Foi quando, em 13 de maio de 1988, na comemoração da Abo-

lição da Escravidão. Esses dois grupos juntos, o teatro e capoeira entraram para contrapor essa ideia da comemoração dos 100 anos de Abolição. No protesto a essa comemoração nasceu a ideia de criar a faixa “100 anos da falsa abolição”, ali veio para mim a essência do grupo Umbandaum. (Dó Galdino, 2019)

O grupo foi fortalecendo sua identidade política, estabelecendo o teatro como um instrumento singular de promoção e de afirmações identitárias afro-indígenas. Nesse sentido, os espetáculos foram e são montados para informar, conscientizar e sensibilizar a comunidade acerca de seus patrimônios naturais, históricos, arquitetônicos e culturais. A cultura pensada como elemento básico no processo de resistência às superestruturas econômicas definidoras do capital e do poder, portanto um lugar dos afro-indígenas denunciarem, em seus espetáculos, a “fome de tudo”, de direitos e de cidadania, como a crítica apresentada no espetáculo “Comida”.

Outro exemplo da arte cênica engajada do Umbandaum tem-se o espetáculo “Queima de Arquivo”, este traz uma revelação das violências sofridas pelos povos indígenas, como por exemplo, o assassinato de Galdino Pataxó Hã-Hã-Hãe, em Brasília.

Os depoimentos de Cleison Medeiros e de Vanessa Rozisca, que participaram do espetáculo Queima de Arquivo, definem a função educadora e política do teatro no contexto do Umbandaum:

O que mais me tocou, me emocionou de verdade foi o show que a gente fez na cidade de Eunápolis – o show “QUEIMA DE ARQUIVO”. Foi um show muito importante porque conta a história do índio Galdino que foi assassinado, esse foi um dos momentos importantes que tive aqui no Umbandaum. (Cleison Medeiros, 2019)

Itamar já me colocou no espetáculo Queima de Arquivo, na primeira versão do espetáculo, [...] com o passar dos anos ali com o Umbandaum [...] fui crescendo, me identificando, me conhecendo e conhecendo os aspectos políticos, sociais, culturais do Arte Manha. Aí aprendi, e a partir desses momentos eu me inseri cada vez mais no grupo, e me afirmei muito mais a partir desse momento. (Vanessa Roziska, 2019)

A busca de afirmação da identidade cultural, no âmbito social, político, simbólico e afetivo no Umbandaum representa um papel fundamental na vida dos sujeitos inseridos em seus projetos. Nesse sentido, o teatro como linguagem vem compondo o tecido da etnicidade, portanto, necessário se fez para o grupo o conhecimento da literatura popular e dos mitos, reforçando, assim, o sentimento de pertencimento ao grupo étnico-racial:

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

A arte é capaz de transformar o ser humano. Para mim foi a dança e foi o teatro. Fui engajada e não quero parar nunca! O Umbandaum para mim foi uma das escolas que me fez crescer como ser humano, me fez crescer como mulher, me fez ser quem sou. Fez eu levar em frente toda essa luta, que eu sempre falo, desde o início que me orgulho demais que dos que os meus ancestrais deixaram pra mim, e é o que eu passo para essa nova geração, para os meus filhos, para os filhos de quem frequenta aqui também. Porque aqui entraram crianças que hoje já são mães, já são pais, e o Umbandaum pra mim é esse engajar para vida mesmo, para levar para todo o sempre. (Simone dos Anjos, 2018)

Na forma de experienciar o teatro, conforme depoimento Simone, revela-se um sentimento profundo de pertencimento ao coletivo que passa ser considerado como família. O que alimenta essa fraternidade, talvez seja também a força da espiritualidade africana e indígena, que se manifesta nas artes e nas demais linguagens utilizadas pelo movimento. Com seu corpo e espiritualidade cada um se afirma na existência individual e na construção da identidade étnico-racial coletiva. Os corpos negros que foram arrancados de suas terras originárias, pela travessia do Atlântico em tumbeiros, trazendo as marcas da resistência, no teatro, são projetados para o aqui e agora da vida, em enftretamento aos preconceitos, ao mesmo tempo em que constroem outras perspectivas de futuro.

Entendemos, assim, que não se fomenta cultura afro-indígena brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação com o outro. As manifestações artísticas do Umbandaum estão alicerçadas nesse sentimento de pertencimento e na participação coletiva, de tal forma que cada indivíduo, sem romper com os demais, possa desempenhar sua representação de ordem cósmica, possibilitando encontro com conhecimentos do passado para transmissão do novo.

Outro investimento desse coletivo são as produções de curtas-metragens via *Cine-Avenida*. Algumas dessas produções foram premiadas em concursos nacionais, como os curtas “Lia e Não Manguê de Mim”. Um dos últimos trabalhos foi “A lenda do Monte Pascoal”: uma história de amor do jovem casal de pataxós, Zabelê e Ythamawy que atravessa o tempo, gravada nas aldeias nas aldeias Pé do Monte e Aldeia Nova, inseridas no Parque Nacional de Monte Pascoal, no município de Porto Seguro (BA), tendo como enredo a explicação mítica do surgimento do monte. Nessa produção todos os personagens foram interpretados por indígenas pataxós, conforme a direção e orientação acerca da arte cinematográfica pelos agentes culturais do Umbandaum.

O grupo Umbandaum na produção do curta “A Lenda do Monte Pascoal” buscou articular os saberes tradicionais aos tecnológicos, coletivamente com os aldeados do Pé do Monte Pascoal e da aldeia Nova estruturou-se um formato de cultura midiática de afirmação identitária, para que essa produção cinematográfica pudesse contribuir para a formação educacional, política e cultural dos participantes do projeto, e futuramente como material paradidático de apoio às atividades educacionais nas escolas indígenas. Jaco Galdino (2019) lembra que:

Quando a gente fez o filme a “A Lenda do Monte Pascoal”, muitos questionaram, dizendo que não era bem assim... Por que era diferente, e que a gente estava querendo inventar uma história! A gente não estava querendo inventar uma história... A gente estava contando uma história de como uma aldeia do povo pataxó se vê dentro desse universo, de como os pataxós acreditam que era seu povo quando Cabral chegou aqui. Que era a verdade dele, então essa era a verdade dele. É como a gente entende as coisas.

O curta nasceu como uma proposição de descolonização do território simbólico, assim, o Monte Pascoal – ponto geográfico registrado pelo escrivão Pero Vaz de Caminha em 1500, passa a ser nessa narrativa o território sagrado dos pataxós, conforme os modos de pensar e de contar desses indígenas.

Nas proposições das oficinas e arrastões, o grupo Umbandaum busca em determinados eventos acordar a população local e visitantes/turistas para ocuparem as avenidas, praias, ruas, pois a música e o movimento pedem passagem, conduzindo todos à simbologia de um grande encontro possibilitado pelas expressões artísticas.

Nos arrastões, a memória longínqua do continente africano e do Brasil indígena é reconstruído em performances que ocupam as avenidas. De acordo com Cortês, Santos e Andraus (2011), por meio da arte, da dança, da vivência e da tradição, o artista retoma sua história pessoal. A valorização da cultura e da história de povos negros e indígenas, por meio da dança, literatura, música e do teatro no desenvolvimento do potencial criativo de cada participante, tem sido o foco das ações do Umbandaum.

Trata-se de mais um trabalho de intervenção social comprometido com a memória coletiva e com as tradições afro-indígenas regionais, talvez, uma forma de responder aos processos discriminatórios sofridos pela condição social, constituição étnico-racial, conforme aspectos apresentados por Jaco Galdino (2019):

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

[...] porque a gente era discriminado, como a gente estava naquela situação periférica, onde as coisas nos eram negadas, e tinha uma marca negra. Eu acho também que uma coisa que foi marcante, que estava acontecendo em Salvador – a reafricanização do carnaval. No ano 2000 quando eu li o livro “Carnaval Ijexá entendi tudo o que aconteceu com a nossa trajetória, pois o que estava acontecendo em Salvador, no processo de reafricanização da música negra no carnaval! O Ylê, os Ijexás, os Blocos, os Trios Elétricos tocando Ijexá, Morais Moreira, Pepeu, toda aquela galera, Gilberto Gil, o retorno dos Filhos de Gandhi, os Blocos Afros, e aí aconteceu uma coisa que foi fantástico que foi a música de Gerônimo “Eu sou negão”! Aquele grito... “Eu sou negão”, me lembro em Caravelas de alguém falar com tanto orgulho “Eu sou negão”! Eu, era um grito de guerra, acho que isso ecoou na gente em 88, com a comemoração dos “100 Anos da Falsa Abolição”, aí essa coisa de ser negão veio forte!

A escravidão africana no Brasil é, certamente, um dos temas muito discutido por diferentes pesquisadores e instituições de estudos africanos e, no movimento Arte Manha de Caravelas, é tema trabalhado em rodas de conversa, dentre outras atividades que são realizadas pelos seus núcleos artístico-culturais e, nessa direção, o Umbandum tem contribuído com suas múltiplas formas de abordagens, linguagens, arte e performance. Para o desenvolvimento desse tema utiliza-se da leitura, discussão, interpretação e reflexão de textos, principalmente daqueles permitem uma melhor compreensão da diáspora africana, como por exemplo, dos estudos realizados das pesquisas de Gasparetto Junior, publicados nas obras “Navio Negreiro: uma história que se repete em pleno século XXI” (2009) e “origens dos escravos africanos e outros temas sobre negros e escravidão, situação que se multiplica na sociedade brasileira” (2009).

Há investimentos também na produção de um artesanato ecológico – denominada de ecoartesanal, que inclui marcenaria com madeira reaproveitada, olaria, decoração com materiais alternativos, costura, serigrafia, bem como a criação de adornos e de alegorias para os grupos culturais locais.

A partir da constatação de que as manifestações culturais não são reconhecidas pelos governos locais como atividades prioritárias e possíveis de gerar renda, os participantes do movimento investem na formação de jovens da comunidade. Nesse sentido, o objetivo das atividades do atelier ecoartesanal tem sido oferecer alternativas de geração de trabalho e renda, enfatizando a importância do trabalho cooperativo e de proteção ao meio ambiente, para que a realização de uma produção artística e artesanal tenha um significado cultural, promovendo, assim a valorização da identidade local e a autoestima dos artesãos.

O responsável pela oficina de entalhe é Dó Galdino, que ao falar dessa experiência não desvincula essa prática de sua história de vida:

Eu sou filho de uma família de criadores de animais e de agricultores que veio para essa cidade, Caravelas, no final da década de 70. Quando cheguei na cidade fui influenciado pelas inspirações da natureza e da cultura local, e a família tendeu-se para a expressão artística. A maioria das pessoas de dentro da família termina praticando várias modalidades de arte. Eu sou um deles! Desde os meus 12 anos eu trabalho com entalhe. (Dó Galdino, 2019)

As práticas do “fazer fazendo” no atelier ecoartesanal nos permitem entender que,

Uma pessoa qualquer, em seu ser culturalmente socializado, mesmo na infância, é, na qualidade de um ator social e de um autor cultural, uma experiência tornada individual da realização de uma cultura, ou de um entretecer de culturas. Sem empregar essa palavra, rara em seu tempo e pouco cara aos seus sucessores. (BRANDÃO, 2009, p. 719)

Trata-se, portanto, de experiências vivenciadas na relação entre conhecimento e prática que tornam a educação “uma das práticas sociais situadas em diferentes dimensões de uma cultura”, como Brandão (2009, p. 721). Nesse sentido, os agentes culturais do Umbandaum consideram que o método socioeducativo que vem se construindo é um *fazer fazendo*, explicitado por Jaco Galdino (2018) como uma metodologia que se organiza a partir de conhecimentos de suas “raízes” identitárias e nos próprios processos de construção das expressões artísticas e de demais movimentos de fomento de culturas e de formação política.

Quanto à oficina de música de instrumentos percussivos com ritmos afro-brasileiros, articula-se com as demais ações, especificamente como a dança, arrastões e participação do Bloco Umbandaum no carnaval. Nessa oficina forma-se músicos de bandas para shows e do próprio grupos de percussão, atendendo anseios de estudantes de diferentes idades, desde adolescentes de escolas de públicas a estudantes universitários. A educação musical se constrói articulada as demais ações do movimento, sem perder de vista a marca identitárias e cunho político dessas ações.

Já as oficinas de dança têm por objetivo possibilitar aos cursistas contatos com danças e músicas de matrizes africanas e indígenas, para que estes sejam conhecedores da cultura popular. A culminância das oficinas de dança sempre acontece em Mostras de Artes Integradas ou em espetáculos. Ao se valorizar a cultura e a história de povos negros e indígenas através da dança, os potenciais criativos de cada participante são

suscitados e muitas conversas circulam no contexto das aulas, a partir de temas diversos, como etnias, gêneros, culturas e aspectos históricos do negro e de indígenas na sociedade brasileira.

O Umbandaum realiza também intercâmbios culturais. Na realização dessas ações há interlocução com remanescentes afro-indígenas do extremo sul da Bahia, como a oferta de oficinas de linguagens artísticas, ministradas pelo coreógrafo e artista plástico Itamar dos Anjos junto a integrantes do grupo de percussão do Umbandaum.

As culturas trabalhadas nos intercâmbios como as demais estão alicerçadas em uma concepção antropológica da cultura, pensadas como formas diversas de se manifestar na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades envolventes. Para o Umbandaum a educação promovida nesses intercâmbios é que retroalimenta ações futuras e revela como pensam e vivenciam a cultura afro-indígena, conforme nos conta Ludimila Justino:

O Umbandaum é dentro de Caravelas, não só para Caravelas, como nós fazemos os intercâmbios, nós passamos para essas pessoas o que ser negro e como vivenciamos a nossa cultura, que não é totalmente da forma que eles veem pela televisão ou que elas ficam sabendo pela internet. Nós, nós temos que ter muito orgulho de ser nordestino, por que a gente trava uma luta pelo fato da xenofobia que a galera sempre retrata a gente, nós negros temos que ser empoderados sim, porque as pessoas geralmente não sabem da nossa luta e eles tiram conclusões de algo que eles viram, e eles não sentem na pele. (Ludimila Justino, 2018)

O bloco carnavalesco Umbandaum é mais uma das manifestações de rua do grupo que acontece no primeiro dia de carnaval. O tema escolhido para o carnaval de 2018 foi “Os 30 anos do Umbandaum”, assim o grupo levou uma síntese de todas as temáticas apresentadas ao longo de seus 30 anos de carnaval.

No carnaval o bloco consegue agregar os sujeitos que se consideram do Umbandaum. No carnaval de 2018 o coletivo foi constituído de aproximadamente 150 pessoas, sem mencionar os participantes dos *Arrastões*, quando a Banda Umbandaum do trio elétrico puxou os foliões, conduzidos pelos dançarinos do Umbandaum, no chão das avenidas de Caravelas.

Para se entender como essas formações são realizadas é de fundamental importância a participação, para não correr o risco de analisá-las sob uma categoria de análise prefixada. É preciso acolhê-las em seu conjunto, como uma realização histórico-social-cultural, cuja composição

e cujos interesses são modificados em função de fatores estruturais e conjunturais, constituindo-se sempre em nova inventividade.

A *Oficina Imagens... Palavras e Movimento* consiste na realização de atividades artístico-plástico-culturais intervencionistas, com aulas de dança afro-indígena, literatura e de artes plásticas, para jovens e adultos, envolvendo estudantes e moradores de escolas de comunidades tradicionais, em que ações culturais são raras ou quase inexistentes.

Esta atividade visa despertar os jovens estudantes para que eles tenham um olhar para a criatividade artística, construindo junto aos cursistas o conceito de arte e da importância desta no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural de cada um. Nas oficinas os jovens têm liberdade de exporem suas ideias, e que junto ao do professor outras propostas são levantadas, tendo como principal benefício a afirmação de valores socioculturais e da autoestima.

Todas as práticas educativas desenvolvidas pelo Umbandaum e Arte Manha, na perspectiva de Jaco Galdino, negam o modelo de educação escolar, pois esta não tem tratado das questões étnico-raciais de forma inclusiva e cidadã, ao considerar que,

A escola está toda errada! Confesso que eu não tenho uma fórmula qual seria o melhor modelo pra escola, mas o que está aí, tá errado. Já começa pelo formato, um formato de presídio, parece que tá dentro de um presídio... Muro alto, grade, salas fechadas, um corredor pra tomar sol, então... Eu acho que a experiência do Umbandaum, como de outros grupos, ele seria algo assim revolucionário dentro das escolas. Como um processo para a escola sair daquela caixa, trazendo os alunos para a rua, para outras experiências; que esses alunos pudessem sair da sala de aula para vivenciar essas e outras experiências, como dançar, e entender esse processo. Se esses alunos pudessem sair de dentro da sala de aula, vivenciassem essas experiências e levassem para dentro da sala de aula esse sentimento, essa forma de relação, para além dos muros das escolas, seria muito bom. Eu acho que a escola precisava sair da formalidade, a gente é muito direcionado para pensar igual, pra viver dentro de uma caixa. A gente é direcionado para ser construído cidadão marrado, bitolado, servil ao sistema. (Jaco Galdino, 2019)

Na busca pela ruptura com esse modelo de ensino escolar, o Umbandaum vem se constituindo, ao longo dos seus 30 anos de experiências, como um modo particular de realização de uma educação cultural, em que percebemos reflexões teóricas que se articulam com práticas culturais construídas por sujeitos diversos, esses como atores sociais de movimentos populares, conforme nos lembra Rui Galdino (2018) acerca de seus conhecimentos das histórias e das culturas negras.

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

Posso dizer que praticamente foi dentro do Umbandaum, porque no ensino fundamental e no ensino médio, praticamente não ensinam a nossa história e a nossa cultura. E eu tenho meus pais, meus tios e tantos outros que já participaram do Umbandaum, foram trazendo esse tipo de informação para o fortalecimento do grupo, que até então, negro. Ter informações da sua cultura na escola é bastante difícil. Porque na escola prega-se aquele estilo de cultura europeia, e aquele tipo de informação é aplicado, não se busca levar a cultura do negro e do índio, para a formação das identidades. (Rui Galdino, 2019)

Para os entrevistados a educação ao ser transversalizada pelas culturas pode fomentar um trabalho político de recriação com o povo, em busca de uma conscientização de quem cada um é e do que é capaz. Nesse sentido o processo educativo do Umbandaum é avaliado como aquele que direciona os sujeitos para a formação política, para que estes conscientes de seus valores expressem seus pensamentos e valores. E como participantes em seus contextos possam gestar seus projetos de vida e da coletividade, pois, só se humaniza ao se reconhecer no outro em um mundo propriamente humano que a cultura é possível de ser criada. (BRANDÃO, 1985)

Como fora apontado pelos entrevistados, é importante valorizar a transformação por meio da cultura e da educação, sendo o teatro um instrumento cultural utilizado para trabalhar a humanização e a educação, que na perspectiva de Eugenio Barba (1991, p. 99), “o que importa é o motor. Às vezes, tem-se boa vontade, mas se carece de força motriz” e a cultura é um motor pessoal e ao buscar o sentido do teatro, define-o como “o lugar onde as convenções e os obstáculos sociais devem desaparecer” (2016, p. 22) e dar lugar a comunicação, e se tornar um lugar em que a coletividade é representada.

Nessa abordagem a afirmação identitária e a resistência étnico-cultural relacionam-se ao momento vivido e à emoção refletida no corpo, promovendo resistências e rupturas à política hegemônica, explicitadas em cada experiência e reencontro com a história, configurando-se em um engajar coletivo para uma nova consciência.

4. Considerações finais

Nas trilhas das narrativas apresentadas percebemos que o Umbandaum é pensado como um corpo político, social, cultural e formador, por meio de seus signos culturais utilizados em protestos públicos, explicitam o que querem dizer, invocando um “nós” político.

O Umbandaum como um corpo coletivo em resistência, que nas concepções arendtianas, pelo caráter performativo um agir político em espaço ocupados coletivamente, pelas “formas de aliança e solidariedade que dependem apenas e parcialmente da capacidade [deste coletivo] aparecer na praça pública”. (BUTLER, 2018, p. 105)

Inferimos também que as práticas educativas presentes no Umbandaum se organizam em diversas modalidades, dos estudos de questões étnico-raciais às atividades práticas, como em oficinas de teatro, de dança, pinturas, músicas, percussão, de produção de textos e de documentários e/ou de curtas-metragens, pela capacidade de agir intencionalmente em grupo, com vistas a mudar o contexto político em que se insere.

As criações e as experimentações, com a adoção de diferentes linguagens, visam o empoderamento étnico-cultural dos diversos sujeitos assistidos pelo grupo Umbandaum, conforme observou Jaco Galdino (2019) pelo *fazer fazendo* o processo educativo desenvolvido ao longo dos trinta anos, vem permitindo estabelecer políticas de afirmação étnico-culturais Trata-se de uma longa caminhada histórica e de relações interpessoais estabelecidas e alimentadas pelos diálogos interculturais, nestes a inclusão e a valorização da histórica e da cultural de negros e de indígenas. Nessa perspectiva, podemos entender que este método do “fazer fazendo” tem se construído com táticas e estratégias de atuações culturais que subvertem a cultura dominante, pois há um projeto político de afirmação identitária que sustenta essas ações, em ruptura como os modelos que padronizam o gosto cultural; uma contracultura estabelecido do lugar de onde se vive.

As práticas socioeducativas realizada pretendem ser também democráticas, pelo respeito ao ser humano, este como a base de toda e qualquer atividade, conforme o depoimento de Carla Galdino (2018), uma vez que a função educativa tem a obrigação de respeitar o conhecimento, a realidade dos sujeitos e o seu cotidiano, sendo a função educativa do Umbandaum pelo distanciamento ao modelo da educação escolar regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, Eugenio. *Além das ilhas flutuantes*. A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral. Campinas: Hucitec, 1991.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre. (Orgs.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: Edufba, 2007.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOLETIM Arte Manha: Umbandaum: grupo afro-indígena de antropologia cultural. Caravelas: Arte Manha, maio de 2008.

BOTELHO, Isaura. Políticas culturais: discutindo pressupostos. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. (Org.). *Teorias e políticas da cultura*: visões multidisciplinares. Salvador: Edufba, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 1985.

_____. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, n. 138, set./dez. 2009, p. 715-746.

_____. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*: Notas para uma teoria performatividade de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: VITAL, L. (Coord.). *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DIDI, Mestre. *Contos crioulos da Bahia*. Salvador: Núcleo Cultural Niger Okàn, 2004.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Estudo sobre relação afroindígena, etnicidade e (contra)mestiçagem. In: LARKER, José Miguel; SANTANA, José Valdir Jesus de. *Revista Binacional Brasil – Argentina – RBBA*. Relação classe, raça e etnia. Dossiê Temático, vol. 7, n. 1. 2018. p. 395-392.

GASPARETTO JUNIOR, Antônio. Navios Negreiros. In: *HB – História Brasileira: toda a história do Brasil* [online]. 2009. Disponível em: <<http://www.grupoescolar.com/materia/o-trafico-e-os-navios-negreiros.html>>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Os africanos no Brasil. In: *Portal da Cultura Afro-brasileira*. [online]. 2009. Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_II.php>. Acesso em: 29 jul 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

MESSEDER PEREIRA, Carlos Alberto. *O que é contracultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

SANTOS, Inaicyrá Falcão dos. Corpo e ancestralidade: uma configuração estética afro-brasileira. In: *Repertório*, Salvador, n. 24, p. 79-85, 2015.

_____. Dança e pluralidade cultural: corpo e ancestralidade. In *Revista Múltiplas Leituras*, vol. 2, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2009.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

**TRÊS CAMINHOS DE JUBIABÁ:
IMAGENS DO NEGRO NAS ADAPTAÇÕES
E RELEITURAS DA OBRA AMADIANA**

Aline Santos de Brito Nascimento (UFES/UNEB)

alinemacuco@hotmail.com

Aline de Souza Colatino (UNEB)

colatino87@gmail.com

Samanta Teixeira Oliveira (UNEB)

samanta.oliveira5@hotmail.com

RESUMO

A identidade afro-brasileira é aqui analisada a partir da produção literária de Jorge Amado e suas adaptações. Especificamente apresenta-se a obra *Jubiabá* e suas adaptações para cinema (1986) e quadrinhos (2009). A importância do desenvolvimento da pesquisa se pauta na possibilidade de se discutir e fomentar uma mudança de postura relacionada à interpretação de fatos histórico-culturais a partir dos estudos literários. O estudo tem como objetivo geral analisar as evidências de tradição, tradução, hibridismo e resistência da identidade negra presentes nas adaptações da obra amadiana *Jubiabá*. Como objetivos específicos, buscou-se caracterizar a literatura amadiana, bem como os produtos adaptados a partir de sua obra; identificar os traços da identidade afro-brasileira retratados na obra; analisar e comparar aspectos de tradição e tradução integrantes das culturas abordadas na obra que permitam classificá-las como híbridas. O trabalho usa o método indutivo, justificando o corpus escolhido como representação da identidade cultural pesquisada. Os pressupostos teóricos discutem sobre deslocamento e raça (BHABHA, 2001); identidade e memória coletiva (CASTELLS, 1999); características etno-raciais (SCHWARCZ, 1993); lógica binária negro/branco e autóctone/estrangeiro (BERND, 2003); *candomblé* (SALAH, 2008); ficção e não-ficção (BOSI, 2013); história (CERTEAU, 2011); literatura negra (ALVES, 2002); silêncio dos marginalizados (DALCASTAGNÉ, 2012); cultura negra na literatura amadiana (SOUZA, 2007); e miscigenação (PATRÍCIO, 1999). Os resultados da pesquisa buscam demonstrar que o respeito às identidades culturais diversas deve ser propagado através da divulgação da literatura e outras artes e propõem confirmar a hipótese de que a literatura e suas releituras colaboram para a formação crítica do cidadão e a valorização das minorias étnicas.

Palavras-chave: Identidade negra. Jorge Amado. Mídias.

ABSTRACT

Afro-Brazilian identity is analyzed here from Jorge Amado's literary production and its adaptations. Specifically the work *Jubiabá* and its adaptations for cinema (1986) and comics (2009) is presented. The importance of the development of the research is based on the possibility of discussing and promoting a change of attitude related to the interpretation of historical and cultural facts based on literary studies. The study aims to analyze the evidence of tradition, translation, hybridism and resistance of black identity present in the adaptations of *Jubiabá*; and specific characterize the Amadian literature, as well as the products adapted from his work; identify the Afro-Brazilian identity traits portrayed in the work; analyze and compare aspects of tradition and translation that are part of the cultures approached in the work that allow them to be classified as hybrids. The work uses the inductive method, justifying the corpus chosen as a representation of the researched cultural identity. The theoretical assumptions argue about displacement and race (BHABHA, 2001); identity and collective memory (CASTELLS, 1999); ethno-racial characteristics (SCHWARCZ, 1993); black/white and native/foreign binary logic (BERND, 2003); *candomblé* (SALAH, 2008); fiction and nonfiction (BOSI, 2013); history (CERTEAU, 2011); black literature

(ALVES, 2002); silence of the marginalized (DALCASTAGNÉ, 2012); black culture in the Amadian literature (SOUZA, 2007); and miscegenation (PATRÍCIO, 1999). The research results seek to demonstrate that respect for diverse cultural identities should be propagated through the dissemination of literature and other arts and propose to confirm the hypothesis that literature and its readings contribute to the critical formation of citizens and the appreciation of ethnic minorities.

Keywords: Black identity. Jorge Amado. Media.

1. Introdução

A pesquisa aborda a identidade afro-brasileira a partir da produção literária de Jorge Amado e suas adaptações, analisando seus traços de tradição, tradução e hibridismo. Para tal, apresenta-se aqui a obra *Jubiabá* e suas adaptações para cinema (1986) e quadrinhos (2009). A importância do desenvolvimento da pesquisa se pauta na possibilidade de se discutir e fomentar uma mudança de postura relacionada à interpretação de fatos histórico-culturais a partir dos estudos literários, envolvendo a observação da arte em seus diversos formatos. O estudo de determinadas obras de Jorge Amado evidencia diversos aspectos da história e cultura afro-brasileira, bem como história e cultura dos povos africanos, que se fazem presentes a partir das ações relatadas sobre seus personagens em grande parte de suas narrativas; e torna-se interessante observar de que modo ocorre a releitura de tais elementos em algumas adaptações artísticas.

O estudo tem como objetivo geral analisar as evidências de tradição, tradução, hibridismo e resistência da identidade negra presentes nas adaptações da obra amadiana *Jubiabá*. Como objetivos específicos, buscou-se caracterizar a literatura amadiana, tendo em vista a fortuna crítica acerca do autor e da obra em análise, bem como os produtos adaptados a partir de sua obra; identificar os traços da identidade afro-brasileira retratados na obra; analisar e comparar aspectos de tradição e tradução integrantes das culturas abordadas na obra que permitam classificá-las como híbridas. O trabalho usa o método indutivo, justificando o *corpus* escolhido como representação da identidade cultural pesquisada. A pesquisa também tem caráter qualitativo, pelo método dialético, considerando os fatos em seu contexto social, político, econômico etc. O respaldo para a análise das imagens pauta-se na semiótica, a partir das análises de Lúcia Santaella (2007).

Os pressupostos teóricos discutem principalmente conceitos como deslocamento, marginal, raça, classe, gênero, tradições culturais e híbrido, ancorados em Homi K. Bhabha (2001). O estudioso questiona que

pensar uma sociedade a partir de uma perspectiva binária acaba se configurando uma forma de exclusão, uma vez que as relações existentes em uma sociedade são muito mais complexas para serem consideradas nessa ótica. Desta forma, numa perspectiva de binarismo, acaba por se criar um indivíduo dominante e outro dominado, pensando que a raças, classes e tradições culturais dominadas acabam sendo colocada em um local de marginalidade, ou seja, exclusão. Assim afirma Homi K. Bhabha:

[...] toda a problemática identitária e as quase obrigatórias exclusões que dela decorrem, precisam ser repensadas para além deste binarismo redutor. Sua contribuição a este impasse é de inestimável importância: ele propõe, para solucioná-lo, a introdução do conceito de “espaço intersticial”. Tal conceito evita que as identidades se estabeleçam em polaridades primordiais. “A passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”. (BHABHA, 1998, p. 22)

Portanto, o ideal é que a sociedade seja pensada levando em consideração o hibridismo, que se configura a partir de uma pluralidade cultural, respeitando a cultura local e as demais, não privilegiando uma em detrimento da outra, entendendo que a sociedade é formada por diferentes traços identitários e culturais que, em algum momento, acabam criando cruzamentos por meio da tradução.

Nessa linha de discussão, Manuel Castells (1999) aborda sobre identidade, memória coletiva, poder, religião e cultura, discutindo de que forma a identidade do sujeito é constituída, e os diversos fatores que influenciam tal constituição. Assim, indivíduos com diferentes especificidades estarão conectados e juntos formarão a memória coletiva. Nesse ínterim, em relação à constituição da identidade, afirma Manuel Castells:

A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais dos aparelhos do poder das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo. (CASTELLS, 1999, p. 18 *apud* MURANGA, 2006, p. 20)

Assim, a criação dessa identidade envolve aspectos como poder, religião e cultura. Nesse ínterim, Manuel Castells identifica a existência de uma identidade legitimadora, que estaria sob posse do poder, favorecendo, desta maneira, determinadas religiões e culturas. Tais aspectos são estabelecidos pelo homem, que por vezes acaba por manipular a criação da memória coletiva.

Em se tratando da discussão sobre o negro, Lília K. Moritz Schwarcz (1993) chama atenção para suas características etno-raciais, que, durante a década de 70, eram pautadas em teorias raciais que seguiam os moldes europeus, o que acaba por se desvincular do real contexto brasileiro. Tal fator colaborou para aumentar as desigualdades sociais, colocando, desta forma, o negro em um lugar de subalternidade. A autora salienta que, apesar das conquistas da atualidade nos assuntos relacionados às características etno-raciais do negro, ainda se faz necessária a busca por mais avanços, uma vez que o negro, por vezes, ainda é colocado em um lugar de invisibilidade social, na marginalidade.

Zilá Bernd (2003) aborda acerca da lógica binária negro/branco, autóctone/estrangeiro, eu/outro, salientando que, no Brasil, tal perspectiva perdurou por muito tempo e ainda é possível encontrar resquícios na contemporaneidade, uma vez que, no binarismo, existe um dominador e um dominado. Tal fator está evidenciado no fragmento a seguir:

Argumentamos no sentido de mostrar o perigo que constituem as identidades de diferença, baseadas em uma lógica binária (negro/branco; autóctone/estrangeiro; eu/outro), de reconduzirem o racismo, cuja persistência [...] se deve [...] a discursos que surgem para combatê-los, alicerçando-se no binarismo do revide, organizam-se como novas formas de racismo, criando uma cadeia infundável de mútuas exclusões. (BERND, 2003, p. 28)

Desta maneira, pensar a sociedade a partir de uma ótica binária acaba colaborando para a disseminação ainda maior do racismo e conseqüentemente da exclusão, o que pode acabar contribuindo para o fortalecimento da dominação de uma cultura sobre a outra.

Para contextualizar uma das mais marcantes características culturais afro-brasileiras, pauta-se em Jacques Salah (2008), que discute sobre o candomblé nagô na Bahia, que, segundo ele, na região da Bahia, ainda se mantém de maneira mais organizada. Isso ocorre porque os negros que foram trazidos para o Brasil, além de serem retirados à força do seu lugar de origem, ainda eram obrigados a se submeterem à hegemonia da cultura branca. Desta forma, buscaram outras alternativas para não perderem os aspectos referentes aos seus traços culturais, como, por exemplo, expressarem os nomes de seus orixás por meio dos santos católicos (religião dominante), como uma forma de se esquivar das imposições feitas e assim preservar sua cultura. Com isso, as religiões de matriz africana foram sendo colocadas em um lugar de discriminação, e em alguns casos acabaram perdendo um pouco de sua essência.

Também são debatidas neste estudo as “fronteiras” da literatura, discutindo o que é ficção e não-ficção, a partir dos estudos de Alfredo Bosi (2013), nos quais o autor argumenta que, em se tratando do texto literário, tal aspecto carece de atenção, uma vez que a literatura não tem compromisso com o real. Por vezes, dentro da narrativa do texto literário, a ficção e a não-ficção acabam se cruzando, sem que seja necessário traçar uma “fronteira” delimitando onde começa e termina, pois a literatura tem a liberdade de mesclar os dois aspectos.

A perspectiva teórica de Michel de Certeau (2011) pauta-se na defesa da participação ativa do leitor na história, pois, segundo ele, o leitor não vai se colocar no lugar de autor, mas pode reescrever a história, colocando suas impressões, suas vivências. A obra, nesta visão, não pertence somente ao autor; o leitor e sua recepção também constituem a obra. Michel de Certeau propõe que o leitor pode refazer a história, sem substituir o autor, ou até mesmo ser confundido com este.

Para abordar literatura negra, este estudo se pauta em Mirian Alves (2002), sobre a constituição da escrita: “Uma das principais características da literatura negra deu-se através de atitudes literárias de organizar a fala através do coletivo, promovendo mudanças culturais [...]” (ALVES, 2002, p. 224). Desta maneira, é por meio da literatura que os negros encontraram uma maneira de defendem sua identidade e lutam por seus direitos.

Regina Dalcastagné (2012) argumenta sobre o silêncio dos marginalizados, ou seja, aqueles grupos que, por vezes, foram oprimidos pela cultura tida como “dominante”, sendo postos em uma posição de silenciamento. O autor defende que se torne mais acessível o alcance à obra literária, para que tais grupos possam cada vez mais se colocar e expressar suas vozes, desta maneira afirma:

Sendo assim, em toda narrativa se disputam desde o direito de contar a própria história – com as implicações que esse processo acarreta, especialmente o que diz respeito à demarcação da identidade – até a possibilidade de reinterpretar o mundo, ainda que lhe emendando um outro [...]. (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 96)

Assim, os grupos já mencionados, mesmo enfrentando as barreiras impostas pela cultura dominante, lutam para contarem sua própria história, buscando o fortalecimento de sua identidade e cultura.

Discute-se também sobre a cultura negra na literatura amadiana, partindo da perspectiva de Marina de Melo e Souza (2007). Para o crítico-

co, Jorge Amado possui uma temática afro-brasileira em sua escrita, abordando aspectos da cultura negra em sua literatura, e por vezes apresenta o negro como protagonista em suas histórias. Suas obras possuem como cenário a Bahia, região do Brasil onde a cultura negra é mais evidenciada. Para exemplificar tais questões, pode-se citar *Jubiabá*, obra em análise, que apresenta características da cultura negra, como o fato de a religião predominante ser o candomblé, além de trazer um negro como protagonista em seu enredo. O trecho a seguir destaca a relação de Jorge Amado com a cultura negra:

Menino de quatorze anos comecei a trabalhar em jornal, a frequentar os terreiros, as feiras, os mercados, o cais dos saveiros, logo me alistei soldado na luta travada pelo povo dos candomblés contra a discriminação religiosa, a perseguição aos orixás, a violência desencadeada contra pais e mães-de-santo, iaôs, ekedes, ogans, babalaós, obás. [...] os lugares sagrados invadidos e destruídos, iyalorixás e babalorixás presos, espancados, humilhados [...]. (AMADO, 1993, p. 71)

Desta forma, nota-se que o autor explorava em suas obras aspectos de tal cultura como uma das formas de tentar chamar atenção para o lugar de marginalização em que o negro era colocado. Partindo desta ótica, o centro de muitas de suas narrativas é a cultura negra, como uma das formas de tentar romper com a nociva hierarquização existente.

Por fim, buscou-se respaldo teórico para tratar sobre a miscigenação, e Rosana Ribeiro Patrício (1999) colabora para a compreensão da lógica binária branco *versus* negro, que, além de ser excludente, não serviria para caracterizar o contexto brasileiro. Neste cenário, propõe-se a miscigenação, e Jorge Amado vai concordar com tal entendimento do termo, o que é possível perceber no trecho a seguir:

O escritor defende a miscigenação como única solução para o problema dos chamados conflitos raciais. Por esse prisma, no caso brasileiro o mestiço surge como tipo ideal para representar a nacionalidade. Assim se compreende a sua preocupação em criar personagens que representem esse ideal: são mestiços que comparecem em suas narrativas a exemplo de Pedro Arcaño, de *Tenda dos milagres*, em sua militância contra o racismo [...]. (PATRÍCIO, 1999, p. 80)

Assim sendo, é possível perceber, nas produções amadianas, a presença desta mestiçagem, pois elas são compostas por pessoas de diferentes etnias, o que se caracteriza também pelo fato de obras deste autor possuírem um caráter híbrido, ou seja, nas quais são retratadas pessoas de diferentes culturas vivendo em um mesmo lugar, como o caso do cenário da Bahia.

Em se tratando da relação entre o autor Jorge Amado e a temática do negro, Jorge de Souza Araújo (2008) o considera dotado de um texto múltiplo e heterogêneo, luta de classes em função dos embates de afirmação das forças populares, da democracia étnica e do hibridismo cultural, com os consequentes padrões de desdobramentos da miscigenação étnica e social e da tolerância política, religiosa e ideológica. Em conformidade a essa afirmação, o próprio Jorge Amado (1993) busca explicar a sua relação tão próxima da cultura negra:

Comecei a trabalhar em jornal, a frequentar os terreiros, as feiras, os mercados, o cais dos saveiros, logo me alistei soldado na luta travada pelo povo dos candomblés contra a discriminação religiosa. Tais misérias e a grandeza do povo da Bahia são a matéria-prima de meus romances.

2. *Desenvolvimento – resultados da pesquisa*

Os resultados desta pesquisa buscam demonstrar que o respeito às identidades culturais diversas deve ser propagado através da divulgação da literatura e outras artes, e propõem confirmar a hipótese de que a literatura e suas releituras colaboram para a formação crítica do cidadão e a valorização das minorias étnicas. A partir de um levantamento da biobibliografia de Jorge Amado e das adaptações em artes visuais de suas obras, foi selecionada para análise a obra amadiana *Jubiabá* (1935) e também as adaptações da mesma obra em formato de história em quadrinhos (HQ) e filme. Foram selecionadas a história em quadrinhos *Jubiabá de Jorge Amado* (2009), de Spacca, e o filme *Jubiabá* (1987), de Nelson Pereira dos Santos. A análise se detém na verificação e comparação das apresentações do negro e de alguns aspectos que compõe a identidade cultural desse povo. É fato que os objetos em análise se tratam de artes diferentes e a ideia da pesquisa não é apontar a fidelidade ou não que as releituras exercem em relação à obra de Amado, mas a identificação que as imagens do negro que são apontadas nas versões.

Para isso, o personagem protagonista da obra amadiana já citada, Antônio Balduino, apelidado por Baldo, é um negro apresentado na sua fase adulta como o destemido, o bom de briga, o de corpo físico alto e ágil, assim como demonstrado nestes trechos em análise: “[...] continuaram a torcer pelo negro alto que era campeão baiano de peso-pesado” (AMADO, 1935, p. 17); assim como no trecho:

[...] o negro livrou o corpo com um gesto rápido e como a mola de uma máquina que se houvesse partido distendeu o braço bem por baixo do queixo de

Ergin, o alemão. [...] A multidão rouca, aplaudia em côro: 'BALDO'... 'BALDO' (AMADO, 1935, p. 19)

Esses mesmos aspectos também são apresentados em uma das passagens presentes na adaptação feita por Spacca: o personagem de Antônio Balduino é posto nas lutas como o destemido, ele é o preferido e o ovacionado pelos espectadores. Além disso, o físico corporal do protagonista é apresentado não somente como o alto, mas também de forma escultural e robusta, semelhante à dos guerreiros medievais. O adversário de Baldo, o alemão, é identificado nessa passagem apenas como o “Branco”. Percebe-se ali uma relação de superioridade de Antônio Balduino, que é negro e tem o seu nome exposto por completo, que autoafirma a sua posição de macho e invencível. Isso é perceptível na seguinte passagem do quadrinho de Spacca (2009, p. 6):



Figura 1 – Ilustração da história em quadrinhos. Fonte: SPACCA (2009, p. 6)

Na adaptação fílmica feita por Nelson dos Santos, o personagem de Baldo tem as suas qualidades de lutador tratadas de maneira semelhante à obra amadiana e à história em quadrinhos. Na passagem da luta, o protagonista tem seu lugar de destaque, como é perceptível na imagem da cena, na qual a plateia aplaude comemorando a vitória certa de Baldo, porém o personagem não tem o corpo esculturalmente definido,

ou seja, não há uma idealização desse corpo negro: percebe-se um homem de estatura mediana e magro. Isso pode ser observado no trecho seguinte (43'40"):



Figura 2 – Cena do filme. Fonte: Nelson dos Santos, 1987.

Desta forma, percebe-se que há um lugar de destaque atribuído ao negro na obra e nas adaptações de *Jubiabá*. Baldo é tido pelos demais personagens como um ídolo invencível nas lutas, sua habilidade com a luta se dá também pelo fato de ele dominar a arte da capoeira, essa que faz parte da identidade cultural africana e que também é abordada nesta pesquisa.

Outro aspecto analisado é a presença da capoeira e do samba tocado pelo violão, pois essas artes são tidas como uma parte dos símbolos da identidade da cultura afro-brasileira. Jorge Amado, em sua obra, tece uma forma de valorização dessas artes, destacando o orgulho que o negro tem em dominá-las e reafirmá-las como parte de si, como também, a importância em mantê-las vivas, ao passo que, desde a infância, os garotos do Morro do Capa Negro, lugar em que mora Baldo, são instruídos à aprendizagem da capoeira e do violão. Tais características são perceptíveis no trecho a seguir, que retrata um episódio que compõe uma parte da infância de Antônio Balduino:

[...] Zé Camarão tinha duas grandes virtudes para Antônio Balduino: era valente e cantava ao violão. [...] Zé Camarão passava horas e horas ensinando aos garotos do morro o jogo da capoeira, tendo uma paciência infinita com eles. Rolava no chão com os moleques, mostrava como se aplicava um rabode-arraia, como se arrancava o punhal da mão de um homem. Era amado pela garotada que o queria como a um ídolo. Antônio Balduino gostava de andar com ele, de ouvir o desordeiro contar casos da sua vida. E como já era o me-

lhor aluno de capoeira queria também aprender violão. (AMADO, 1935, p. 29)

As apresentações dessas artes também estão presentes na adaptação em história em quadrinho de *Jubiabá* (1935), quando há a presença da capoeira e do samba de viola, e essas são colocadas como virtude daqueles que as dominam. É uma forma de valorizar o negro e a sua cultura, que muitas vezes e em outros meios são qualificados de maneira negativa, nos quais aqueles que dominam essas artes são tidos como baderneiros. Na história do Brasil, o praticante dessas artes, que eram proibidas, ou seja, o que ousava transgredir, era preso e castigado de alguma forma.

Na adaptação feita por Spacca, o riso estampado nos rostos de Zé Camarão e de Antônio Balduíno deixa evidente a satisfação no ensinar e aprender do jogo de capoeira e da música, como no trecho da história em quadrinhos (SPACCA, 2009, p. 10):



Figura 3 – Ilustração da história em quadrinhos. Fonte: Spacca, 2009, p. 10.

Na obra fílmica, há cenas distintas do filme em que o produtor Nelson dos Santos apresenta a roda de viola e de capoeira. Primeiramente na cena (1'05'') que será identificada como Figura 4, a roda de viola é composta por homens do Morro Capa Negro e Baldo, juntamente com os outros garotos do morro apenas apreciam a cantoria. Em relação à capoeira, Baldo e seu grupo estão numa roda de capoeira e tem-se como cenário uma praça que compõe a capital baiana. Na cena, percebe-se também uma satisfação que o grupo tem em dominar a arte, porém há uma plateia

composta pela elite soteropolitana, a qual fornece alguns trocadilhos para os garotos. Dessa forma, a capoeira é também colocada como uma apresentação exótica em que o público se surpreende e “retribui”. Isso é perceptível na cena seguinte (22’15”), que será identificada como Figura 5:



Figura 4 – Cena do filme. Fonte: Nelson dos Santos, 1987.



Figura 5 – Cena do filme. Fonte: Nelson dos Santos, 1987.

Assim, percebe-se que tais manifestações culturais, a capoeira e o samba de viola, são apresentadas como parte da construção da identidade afro-brasileira. Fica evidente, no texto verbal e nas faces dos personagens, uma satisfação e um reconhecimento dessas artes. Nesse contexto, desde a infância a capoeira e o samba já estão internalizados, configurando, assim, uma forma de permanência dessa cultura que enaltece o povo negro.

Por fim, outro aspecto a ser analisado é a representatividade que a religião de matriz africana, o candomblé, tem na obra de Amado e nas suas adaptações. Como símbolo dessa representação será destacado o personagem do pai de santo Jubiabá. Na obra de Jorge Amado, o personagem do pai de santo é apresentado em posição de destaque e de respei-

to; há uma confiabilidade depositada no líder religioso, por parte dos moradores. Além disso, o nagô e as plantas medicinais, que são também características da identidade cultural africana, estão representados pelo personagem, como no trecho a seguir:

[...] Jubiabá trazia sempre um ramo de folhas que o vento balançava e resmungava palavras em nagô. Vinha pela rua falando sozinho, abençoando, arastando a calça velha de casimira em cima da qual o camisu bordado se oferecia ao capricho do vento como uma bandeira. Quando Jubiabá entrava para rezar a velha Luísa, Antônio Balduino corria para a rua. Mas já sabia que a dor de cabeça da velha passaria. (AMADO, 1935, p. 26)

Outra reafirmação do respeito atribuído a Jubiabá e a importância dele para os moradores do morro está no texto analisado a seguir. Além disso, a sabedoria de vida que ele tinha fazia com que ele fosse o instrutor para aquela comunidade, logo percebe-se o respeito ao candomblé e ao líder, como no seguinte trecho:

[...] Até Jubiabá aparecia em certos dias e também contava velhos casos, passados há muitos anos e misturava tudo com palavras em nagô, dava conselhos e dizia conceitos. Ele era como o patriarca daquele grupo de negros e mulatos que morava no Morro do Capa Negro em casas de sapato, cobertas de zinco. Quando ele falava todos o escutavam atentamente e aplaudiam com a cabeça, num respeito mudo. (AMADO, 1935, p. 29)

No texto adaptado por Spacca, pode-se perceber a importância que Jubiabá tem para aquele povo, pois, quando a personagem de Luísa, tia de Baldo, está atacada por um forte dor na cabeça, é no pai de santo que depositam a confiança para se obter a cura. Além disso, quando o pai Jubiabá, com seus ramos de folhas, passa pelo morro, as pessoas param o que estão fazendo, ficam de pé e os homens tiram seus chapéus como forma de reverência e respeito. Isso é perceptível no seguinte quadro acima (Figura 6).



Figura 6 – Ilustração da história em quadrinhos. Fonte: Spacca, 2009, p. 8.

Há também uma releitura feita por Nelson dos Santos desses aspectos em seu filme: o pai de santo tem seu lugar de evidência e reverência quando passa. Isso é perceptível na cena (1'37") representada pela Figura 7, na qual duas mulheres se levantam para cumprimentá-lo, porém, no lugar dos ramos de plantas, o personagem carrega consigo livros, e responde aos cumprimentos em nagô, dizendo "axé". Ele também é procurado por Baldo e por outros moradores do morro quando a enfermidade e a angústia chegam. Quando Baldo vai até a casa do líder para pedir ajuda, na cena, Jubiabá está sentado na sua poltrona e fazendo leituras de livros e a sua sala é cheia deles, dando, assim, a ideia de que, além da sabedoria popular, há também a intelectualidade e o conhecimento fornecidos pelos livros, como apresentado na cena (6'32") da Figura 7.



Figura 7 – Cena do filme. Fonte: Nelson dos Santos, 1987.



Figura 8 – Cena do filme. Fonte: Nelson dos Santos, 1987.

Portanto, fica evidente que a representação da religião, língua e outros que compõem a identidade do povo negro têm lugar de relevância na obra amadiana, nas adaptações e principalmente na construção do ser da comunidade negra do Morro do Capa Negro. Assim, o respeito que é atribuído ao pai de santo Jubiabá está também ligado ao respeito à cultura que ele representa e simboliza.

3. Considerações finais

As análises realizadas nesta pesquisa apontam para a construção de um personagem que representa a figura do anti-herói, visto que os protagonistas representados por Jorge Amado apresentam uma trajetória contra-hegenônica. Como exemplo podem ser destacadas as figuras de Baldo, com sua personalidade insubordinada; Zé Camarão, com a valorização do samba; ou mesmo do pai de santo Jubiabá, com a religiosidade de matriz africana.

Os elementos extraídos tanto da análise do texto quanto das imagens levam à interpretação sobre Jorge Amado como um autor que assume o papel de “soldado” que luta contra o preconceito, ou mesmo a violência, vividos pelo povo proveniente da África. Ao se compilar os mo-

mentos em que Amado aborda a temática negra, é notória a valorização desse povo, bem como de todas as suas características culturais.

Em suma, a obra *Jubiabá* se confirma com uma representação ficcional de uma realidade cultural recorrentemente marginalizada e que tem na literatura e em suas releituras um importante espaço de discussão. As ações de resistência protagonizadas pelos personagens amadianos confirmam como mote para a luta pela valorização de um legado que compõe a riqueza cultural que compõe o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Mirian. Cadernos Negros (número 1): estado de alerta em fogo cruzado. In: _____. FIQUEIREDO, Maria do Carmo Lana; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.). *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: PUC Minas/Mazza, 2002, p. 221-240.

AMADO, Jorge. *Jubiabá*. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. *Navegação de cabotagem*: apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Floração de imaginários*: o romance baiano no século 20. Itabuna/Ilhéus: Via Litterarum, 2008.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BOSI, Alfredo. *Entre a literatura e a história*. São Paulo: Editora 34, 2013.

CASTELLS, Manuel. A era da informação. In: *Economia, sociedade e cultura*, vol. 2. O poder da identidade. Trad.: Klaus B. Gerhardt. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Trad.: Ephraim Ferreiras Alves. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DALCASTAGNÉ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea*: um território contestado. Vinhedo: Horizonte; Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

PATRÍCIO, Rosana Ribeiro. *Imagens da mulher em Gabriela de Jorge Amado*. Salvador: FCJA, 1999.

- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- SALAH, Jacques. *A Bahia de Jorge Amado*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 2008.
- SOUZA, Marina de Melo e. *África e Brasil africano*. 2. ed. São Paulo Ática, 2007.
- SCHWARCZ, Lília K. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- SPACCA. *Jubiabá de Jorge Amado: adaptação e desenhos de Spacca*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

**UM OLHAR FILOLÓGICO-LINGUÍSTICO
EM DOCUMENTOS ECLESIASTICOS
DE ARQUIVOS DIGITAIS
DA REGIÃO DO VALE DO MAMANGUAPE**

Antonietta Buriti de Souza Hosokawa (UFPB/UFAC)
antonietaburiti@ig.com.br

José Danilo Andrade da Silva (UFPB)
dan03nilo@gmail.com

Michely de Souza Lira (UFBP)
michelylira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo fazer a leitura, edição semidiplomática justalinear e análise linguística de 23 fólhos de assentos de batismos de pessoas cativas e livres, todos exarados no período de 1731 a 1807. Esses documentos pertencem à Igreja de São Pedro e São Paulo da freguesia de Mamanguape. Para fazer a edição semidiplomática desses assentos de batismos, utilizamos os mesmos critérios da Carta de Pero Vaz de Caminha: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear. Apresentamos também breve estudo sobre a língua portuguesa no que concerne aos apontamentos gráficos, além disso, fizemos um estudo sobre a história da região de Mamanguape e reflexões sobre a importância do batismo para as de pessoas cativas e livres. Esta pesquisa teve como aporte teórico os estudos de Ismael de Lima Coutinho (1976), César Nardelli Cambraia (2005), Paul Teyssier (1997) dentre outros.

Palavras-Chave: Edição. Batismos. Língua.

ABSTRACT

The present work aimed to read through a line-by-line semidiplomatic edition and making a linguistic analysis of 23 folios of baptismal certificates of slaves and non-slaves published from 1731 to 1807. These documents belong to the Church of St. Peter and St. Paul in the municipality of Mamanguape. The semidiplomatic edition of these baptismal certificates has been done using the same criteria as Pero Vaz de Caminha's Letter: facsimile reproduction of the manuscript with a line-by-line reading. We also present a brief study about the Portuguese language regarding the graphic notes. In addition, we have made a study about the history of Mamanguape region and some reflections about the importance of the baptism for those who were in captivity and for those who were not. This research had the theoretical contribution of the studies of Ismael de Lima Coutinho (1976), César Nardelli Cambraia (2005), Paul Teyssier (1997) among others.

Keywords: Edition. Baptisms. Language.

1. Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de atestados de batismos dos arquivos digitais da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias⁵⁴. Os originais desses documentos pertencem à Igreja Matriz São Pedro e São Paulo⁵⁵ da Região do Vale do Mamanguape.

Este trabalho consta da edição semidiplomática de 23 fólios registrados no recto e verso. Decidimos editar, para esta pesquisa, somente o livro de assentamentos batismais que continha registros de pessoas cativas e livres, todos exarados no período de 1731 a 1807.

Para a execução desta pesquisa optou-se pela edição semidiplomática, pois conforme César Nardelli Cambraia (2005, p. 95)

nesse tipo de edição há um grau médio de mediação, pois, no processo de reprodução do modelo, realizam-se modificações para tornar mais apreensível por um público que não seria capaz de decodificar certas características originais, tais como os sinais abreviativos.

Nessa perspectiva, buscamos reproduzir o texto original de forma fiel, respeitando o documento e suas peculiaridades, especialmente, a língua, porém buscando fazer uma transcrição que se torne de fácil leitura para o público que não tem habilidades para a decodificação do texto original, pois a presença de abreviaturas, letras abreviadoras, ausência de fronteiras nas palavras ou separação silábicas inadequadas dificultam a leitura do texto manuscrito.

As normas que utilizamos para esta edição foram as mesmas da edição semidiplomática de: *A Carta de Pero Vaz de Caminha*: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear (2001, p. 13-21)

a transcrição será conservadora; as abreviaturas serão desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas na abreviatura, obedecendo aos critérios de respeitar, sempre que possível, a grafia do manuscrito, ainda que manifeste idiosincrasias ortográficas do copista; não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver; a pontuação e a acentuação original serão **rigorosamente** man-

⁵⁴ A Igreja está sediada em Salt Lake City, nos Estados Unidos e estabeleceu congregações em todo o mundo. É, popularmente, conhecida como A Igreja Mórmon. A fundamentação dessa igreja é cristã com características restauracionistas. O nome oficial da igreja se refere a Jesus Cristo como seu líder e à conversão dos fiéis, ou santos, à igreja, na última dispensação de onde surge a referência aos "últimos dias".

⁵⁵ A Igreja Matriz São Pedro e São Paulo foi construída pelos jesuítas na primeira metade do século XVI. Sua fundação ocorreu no dia 29 de junho de 1630. A arquitetura dela é o barroco tropical.

tidas, bem como o emprego de maiúsculas e minúsculas. As inserções dos copistas na entrelinha ou nas margens superior, laterais ou inferior entram na edição entre os sinais < >, na localização indicada. As supressões feitas pelo copista serão tachadas; letra ou palavra não legível por deterioração justificam a intervenção do editor com a indicação de colchetes [ilegível]; trecho de maior extensão não legível por deterioração receberá a indicação [corroído + _ número de linhas], a divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto, na edição, pela marca de uma barra vertical |. A mudança de fólio receberá a marcação com o respectivo número da sequência de duas barras verticais: ||1v.|| ||2r.||; as linhas serão numeradas de cinco em cinco. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha escrita, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua por documento.

Neste trabalho faremos uma breve exposição sobre a história do local da pesquisa, em seguida, alguns apontamentos sobre o batismo e sua importância, pois para as sociedades pretéritas esse sacramento era fundamental para a salvação das almas, especialmente, dos gentios e escravos; apresentamos, também, algumas informações sobre os manuscritos, fragmentos da edição, levantamento dos aspectos linguísticos e das abreviaturas contidas nesse *corpus*, considerações finais e as referências.

2. Mamanguape: contexto histórico

A cidade de Mamanguape⁵⁶ é conhecida como “Rainha do Vale”⁵⁷ por ter sido agraciada pelas férteis terras banhadas pelo Rio Mamanguape. Esse rio teve grande importância para o progresso e apogeu dessa cidade, pois essa foi, por muito tempo, grande potência social e econômica do Estado da Paraíba, conforme salienta Aldo Silva de Mendonça (2013, p. 17)

O município de Mamanguape desenvolveu-se em torno dos rios que cortam suas terras: Camaratuba, Miriri e, principalmente, o rio que leva o nome da cidade. A importância do Rio Mamanguape se dá por marcar o esteio da produção econômica e, conseqüentemente, a concentração populacional.

Segundo o professor Aldo Silva de Mendonça⁵⁸, Mamanguape surgiu como espaço social com a forte presença dos potiguaras⁵⁹ por terem sido os primeiros habitantes dessa região.

⁵⁶ Etimologicamente seu nome origina-se do tupi *mamã-guaba-pe* que significa “onde se reúne para beber”.

⁵⁷ Referindo-se ao Vale do Mamanguape.

⁵⁸ Aldo Silva de Mendonça é professor de história da cidade de Mamanguape. Possui pós-graduação em antropologia pela Universidade Federal da Paraíba. Grande parte das informações referentes à

Em 1575 os portugueses iniciaram o processo de colonização da Paraíba com a esperança de encontrar metais preciosos, especialmente, o ouro, porém não encontrando esse metal passaram a explorar o pau-brasil. Dessa forma, iniciou-se o “processo de escambo” com os nativos, ou seja, a troca de objetos (bugigangas) pelo pau-brasil. Com isso, os portugueses iniciaram os aldeamentos potiguaras e levantaram os primeiros engenhos, porém, mais tarde, devido à invasão dos holandeses esses aldeamentos foram abandonados.

A partir dessa invasão e o abandono desses aldeamentos, os jesuítas, que por sua vez, nutriam uma boa relação com os índios e com o intuito de “salvar as almas”, reconstruíram-nos e passaram a conviver: índios e portugueses em um mesmo espaço, no entanto, esse convívio pacífico durou pouco, por esse motivo as autoridades locais estabeleceram uma separação entre eles, pois levaram os índios para uma aldeia que recebeu o nome de Monte-Mor, por ser considerado o monte mais alto da região e transformaram esse lugar em sede, que retornou para Mamanguape somente no ano de 1839.

A cana de açúcar e o algodão marcaram o crescimento econômico dessa cidade. Devido a esse crescimento surgiu uma aristocracia detentora de poder político e social, pois durante os séculos XVII a XIX, Mamanguape passou a exportar seus produtos através do porto de Salema, passando a existir um adstrato comercial com o Pernambuco, pois exportava para Recife a cana de açúcar, o algodão e outros produtos e, ao mesmo tempo trazia: bacalhau, queijo do reino, sapatos e outros produtos. Por causa do crescimento econômico e social dessa cidade surgiu a rivalidade entre Mamanguape e a Capital, pois ao estabelecer relação comercial com Recife resultou na exclusão da Capital no eixo comercial e cultural.

Devido à opulência dessa cidade, foram construídos espaços para apresentações teatrais. O sistema educacional também se tornou referência nessa cidade., pois houve um aumento considerável do número de professores de latim.

Toda essa opulência despertou a curiosidade de D. Pedro II, que veio visitar essa cidade em 27 de dezembro de 1859 junto a uma comiti-

história do município de Mamanguape foram cedidas, por esse professor, em entrevista realizada no dia 21 de agosto de 2017.

⁵⁹ Refere-se aos índios da etnia potiguara.

va de duzentas pessoas. Essa visita se tornou possível devido às indicações de políticos, sendo a maioria senadores. A presença de D. Pedro II, nessa cidade, foi considerada muito importante. Segundo historiadores ele ficou hospedado na casa do Dr. Antonio Francisco de Almeida Albuquerque⁶⁰, que, atualmente, é conhecida como “a casa do Imperador” onde funciona o Paço Municipal.

Conforme Aldo Silva de Mendonça, o roteiro de visitas de D. Pedro II, durante sua estada nessa cidade, foi: visitar a Igreja Matriz São Pedro e São Paulo, Igreja do Rosário, Cadeia Pública, Casa da Câmara e a uma Escola primária; o motivo do seu interesse por esse espaço de conhecimento foi o número de alunos, pois havia 55 alunos matriculados, 42 presentes e 15 assistindo às aulas de latim, quando da sua visita.

3. O batismo

Sabe-se que o batismo é considerado o primeiro sacramento da igreja católica, por acreditar ser a porta de entrada para o cristianismo.

O catolicismo considera esse sacramento como o rito de passagem para a fé cristã, porque ao batizar-se, torna-se um filho de Deus, além disso, um discípulo de Cristo, um membro da Igreja, pois somente a partir desse momento é que se abre o caminho para a salvação, além disso, é através dele que os cristãos poderão receber os demais sacramentos como: a confirmação (crisma), eucaristia, penitência (reconciliação), unção dos enfermos, ordem e matrimônio. O objetivo principal do batismo é a salvação da alma conforme afirma José de Anchieta, citado por Eni de Mesquita Samara (2010, p. 162):

[...] nascendo como rosas de espinhos, regenerados pela água do batismo, são admitidos em as moradas eternas; porque não somente os grandes, homens e mulheres, não dão fruto, não se querendo aplicar à fé e doutrina cristã, mas ainda os mesmos moços, que quase criamos a nossos peitos com o leite

⁶⁰ Dr. Francisco Antônio de Almeida Albuquerque fazia parte de uma das famílias mais ilustres da cidade de Mamanguape, era filho do comendador Francisco Antônio de Almeida Albuquerque. Tornou-se Bacharel pela faculdade de direito de Olinda em 1849. Exerceu na cidade de Mamanguape cargos de destaque como: Delegado, Suplente de Juiz Municipal e Vice-Presidente da Junta Conservadora. Foi também deputado provincial nos anos de 1852-1853 e reeleito nos anos seguintes de 1854-1855 representando o Partido Conservador. Exerceu também o cargo de Diretor de Aldeia de índios de Montemor no ano de 1863, mais tarde foi nomeado Secretário de Polícia por Decreto Imperial em 1875. Por sua capacidade e dedicação ao Governo Imperial recebeu o título de Oficial da Ordem da Rosa, que era a condecoração mais distinta e importante da época.

da doutrina cristã, depois de serem já bem instruídos, seguem a seus pais em habitação e depois em costumes.

Segundo Eni de Mesquita Samara (2010, p. 162) foi a partir da chegada dos membros da Companhia de Jesus na América Portuguesa em 1549, que o batismo começou a ser ministrado aos gentios, pois os membros dessa Companhia iam às aldeias levando o batismo para a conversão e salvação das almas dos nativos. Somente mais tarde, com o avanço da colonização, esse sacramento passou a ser exigido também para os escravos que vinham da África para trabalhar no cultivo da cana de açúcar. Essas pessoas escravizadas, assim que saíam dos navios, eram logo instaurados na fé cristã por meio do batismo, visto que esse rito sagrado era considerado a única maneira de alcançar a salvação dessas almas, desta forma, o batizando deveria, obrigatoriamente, passar esse conhecimento para as gerações posteriores, para que sua prole não se desviasse do cristianismo, além disso, passou-se a catequizá-los para que deixassem sua religião e seguissem as doutrinas de seus senhores, sendo assim, o batismo seria ministrado a todas as criaturas para que não se desviassem da fé cristã, pois essa era uma forma de manter o cristianismo entre os colonos de cada freguesia, por meio da catequização e do batismo.

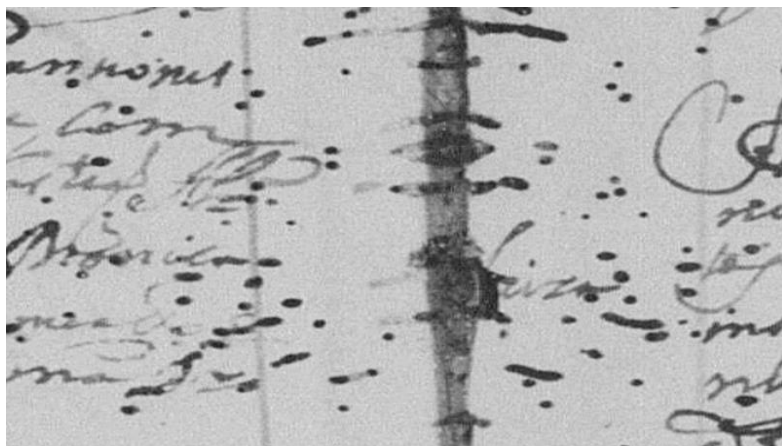
Para registrar esse sacramento cristão, em cada igreja, deveria haver, obrigatoriamente, livros de assento, nos quais seriam registrados os batismos, com suas especificações distintas para os fregueses da paróquia e para os vindo de outras localidades. Nesses assentos deveria haver, também, informações sobre a data da cerimônia, o nome do batizando e sua condição de filiação (filho legítimo, exposto ou natural), nome e condição social dos pais e padrinhos, dentre outras informações. Todos esses documentos deveriam ficar guardados na igreja matriz da cidade.

4. Os manuscritos

O livro de registro de batismos, em estudo, é composto por vinte e três fólios, todos exarados no período 1731 a 1807. A escrita desse *corpus* é cursiva, bem adornada e foi registrada pelos vigários: Jerônimo de Matos Tavares, Manoel Pegado de Figueira Cortez e Virgínio Machado. A documentação original pertence à Igreja Matriz São Pedro e São Paulo do município de Mamanguape. Nosso acesso a esse material só foi possível porque esses documentos estão digitalizados e à disposição do site Family Search. Os originais não estão em bom estado de conservação,

por esse motivo não poderemos descrever com fidelidade a matéria de escrita, mesmo assim, por meio da digitalização, é possível observar que vários fólios estão completamente carcomidos e com muitas marcas causadas por bibliófagos, além de outros fatores de deterioração, como por exemplo, umidade etc., vale ressaltar que treze fólios desse livro estão completamente ilegíveis.

Com relação à escrita, em alguns pontos dos manuscritos, encontramos dificuldade para compreender esses textos, pois há muitas palavras unidas, além do número excessivo de abreviaturas.



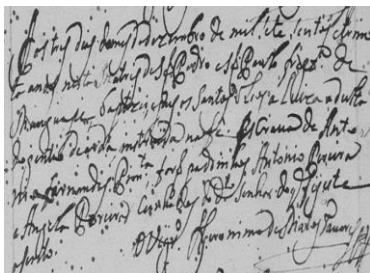
Marcas de bibliófagos

5. Edição semidiplomática dos manuscritos

Para demonstração da leitura e edição dos assentos batismais apresentaremos fragmentos dos registros escritos pelos três copistas: Jerônimo de Matos Tavares, Manoel Pegado de Figueira Cortez e Virgínio Machado.

A edição desses assentos é de grande importância para nossa história porque nos mostra dados relevantes de uma época pretérita, além disso, apresenta um recorte do estado da língua em que esses documentos foram escritos.

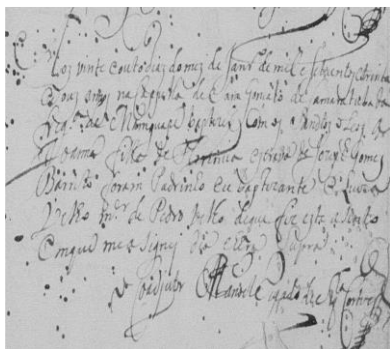
Vigário Jeronimo de Matos Tavares



Aos tres dias domes dedezembro de mil sete sentos etrin/ta anos nesta Matris de Sam Pedro e Sam Paulo friguezia de/ Manguape baptizei, epus os Santos olios a Luiza a dulta e gentio diasda instaurada nafê escrava de Anto/nio Fernades Pimenta porSeus padrinhos Antonio Pereira/ e Angela Pereira crihados do dito senhor e fis este asento.

Ovigario JeronimodeMatos Tavares

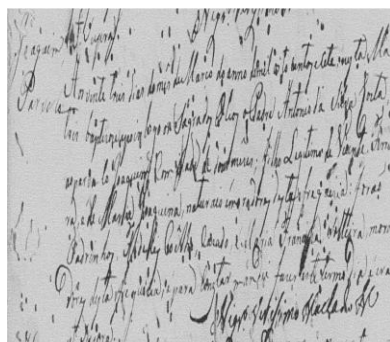
Vigário Manoel Pegado de Figueira Cortes



Aos vinte eouto diaz domez de Janeiro de mil esetecentosestrin/ edouz annos naCapella de Sam Gonçalo deCamaratuba da/ friguezia de Manguape baptisey com os Santoz Olioz a/ Joana filha de Antonia escrava de Joseph Gomes/ Barreto foram padrinho eu baptizante e Luiza/ Vellozo mai de Pedro Vellozo dequefiz este asento/ emque measigney dia eera supra

Coadjutor ManoelPegadodeFigueiraCortes

Vírginio Machado



Joaquim, Parvo-lo Aos vinte dias do mês deMarço do anno demil oito centos ecete, nesta Ma/tris baptizou e pois logo os Sagrados Olios oPadre Antonio da Silva Costa/ ao parvo-lo Joaquim com idade de dois meses, filho legitimo de Vicente Ferreil/ra, é de Maria Francisca solteira, moral/does desta friguisia, é para constar mandei fazer estetermo dia é era/ ut supra

Ovigario Vírginio Machado M

Por meio dessas edições, conclui-se que esses registros preservam a memória histórica da região do Vale do Mamanguape e nos revelam informações que não foram registradas nos livros de história, além disso, preservam o estado de língua que era corrente no período em que esses documentos foram exarados, ambas informações são de suma importância porque acredita-se estar contribuindo para ampliar os conhecimentos sobre a história dessa região e identificar dados sobre a evolução da língua portuguesa.

6. A língua

Após a leitura e edição semidiplomática dos assentos de batismos, conforme às normas citadas, fez-se o levantamento de aspectos linguísticos que apresentassem traços diferenciados em relação ao português atual. Procuramos identificar, especialmente, alguns fenômenos como: ortografia, registro e alternância de letras, abreviaturas etc. Identificamos, inicialmente, que os copistas desses assentos apresentam muitas diferenças ortográficas e gramáticas no ato de registrar a língua portuguesa daquele período.

Para a análise linguística aqui proposta, parece-nos relevante apontar algumas ocorrências pontualmente, a saber:

a) Alternância de registro das vogais *E > I*, como em:

Manoel nigrinho, filho/ natural de MicaellaiscravadoCapitS Francisco [...] f. 2r. l. 25

Manoel nigrinho, filho/ natural de MicaellaiscravadoCapitS Francisco [...] f. 2r l. 26

nesta Matrisbaptizou com os SSantosOlios [...] f. 2r – l. 24

b) Registro de *U > O* conforme o exemplo:

forS padrinhos Francisco Franco esuamolherCarminh/os de Araújo[...] f. 2r – l. 20

c) Alternância de *E > A*, como em:

Aos dezaseis dias domes de Setembro demilsetesentosetrintaehüanno [...] f. 3r l. 1

d) Ocorrência dos grupos consonantais *PH*, *TH*, *PT*, *GN*, *GD* em diversos contextos frasais como em:

forSpadrin/hosAnton^o Pereira SantoS e Maria Jozeph[...] f. 2r – 1.5;

aSimS filho deCa/tharina, pai incognitoiscravode Vitorino Gomes [...] f. 3r – l. 4 – 5;

elle dito pai iscravo de SebastiaSAlvez lima, elladi^amai/ iscravadesua filha aViúva Joana **Baptis**^{ta} [...] f. 2v – l. 32 – 33;

todos [ilegível] assignad, domesmoOVigar^o abaixo nomeado e/ **assignado**[...] f. 2v – l. 12 – 13;

forS padrinhos/ JozephAlvezcrioloiscravodeSebastiaSAlvez Lima e **Magdale**-**na**iscrava de Jozeph [...] f. 2v – l. 5.

e) Presença de consoantes dobradas característica marcante do período pseudoetimológico, como comprovam os exemplos:

na**Capella**/ denossaSenhoradaAjudaemSamJoS do emgen^o velho digo noenghove/lhona**Capela**denossaSenhoradaAjudana Paraiba [...] f. 3r l. 3 – 4;

Aos tres dias do mes de Outubro demilsetesentosetrintaehū**anno** [...] f. 3r – l. 9.

f) Registros do *H* etimológico tanto na posição inicial como medial, como em:

forS padrinhos Antonio Pereira/ e AngelaPareira**crihados** do dito senhor [...] f. 2r – l. 13.

Há registro de grafemas inadequados à norma da língua portuguesa escrita influenciado, provavelmente, pela semelhança que os fonemas se apresentam, vejamos os exemplos:

nesta Matrisbaptizou com os **SSantos**Olios [...] f. 2r – l.24;

Aos vinte e Coatro dias do mesdeJunhodemil**sete sentos**etrinta e/ hūannos [...] f. 2v – l. 22 – 23;

Aos tres dias domes dem**marco** de mil setesentosetrintaehū [...] f. 2r – linha 23.

g) Encontra-se também o registro da letra abreviadora, *S* maiúsculo, substituindo as sílabas **EM**, **É**, **ÃO**:

forSpadrin/hosAntoni^oPeraira Santos, e Maria Jozeph [...] f. 2r – l. 4 ;

naCapeladeSam**JoS** desta friguez^a [...] f. 2r – l. 31;

iscrava do**CapitS** Francisco Afon/co da Silva [...] f. 2r – l.26.

h) Identificamos o registro de *QU* > *CO*:

Aos vinte e **Coatro** dias do mesdeJoinhodemilsetesentosetrintaehun/ annos [...] f. 2v – l. 16.

i) Identificamos a presença de *U* > *OI*.

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

Aos vinte e Coatro dias do mesdeJoinhodemilsetesentosetrintaehun/ annos [...] f. 2v – l.16.

j) A presença da desnasalização.

elle dito pai iscravo de SebastiaSAlvez lima, elladi^omai/ iscravadesua filha aViúva Joana Baptis^o [...] f. 2v – l. 32 – 33.

k) Flutuação de registro do numeral *UM*.

Aos dous dias domes deFevereirodemil sete sentosetrinta/ ehūannaCapela deSamJoSBaptis^o [...] f. 2r – l. 17;

Aos vinte [ilegível] domes de marco demil sete sentosetrinta e/ humannosna-Capela de SamJoSBaptizou sem os Santos Olios [...] f. 2v – l. 2;

Aos vinte e Coatro dias do mesdeJoinhodemilsetesentosetrintaehun/ annos [...] f. 2v – l. 16.

l) Há uma frequência de palavras sem fronteiras:

Aos vinte [ilegível] domes de marco demil sete **sentosetrinta e/ humannosnaCapela** de **SamJoSBaptizou** sem os Santos Olios [...] f. 2v – l. 2;

Aos vinte e Coatro dias do **mesdeJoinhodemilsetesentosetrintaehun/** annos [...] f. 2v – l. 16.

Apresentamos esse breve levantamento de ocorrências do registro da língua portuguesa, nos assentamentos de batismos, pois verificamos que todos os vigários registram, nesses documentos, ocorrências linguísticas flutuantes, pois em um mesmo fólio, encontram-se diferentes formas gráficas para uma mesma palavra. É notável que, em certos registros, esses copistas estivessem registrando a representação de uma escrita fonética porque é muito frequente a ausência de fronteiras entre as palavras, além disso, conservam traços do português antigo ainda em processo de transformação ortográfica.

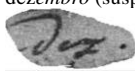

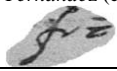

Sendo assim, as oscilações são justificáveis, porque no processo de evolução escrita da língua portuguesa sempre houve flutuação do registro escrito. Segundo José Pereira da Silva (2010 p. 97) os próprios eruditos, através dos séculos, andaram em divergência, razão pela qual se conhecem na história da ortografia portuguesa, três períodos distintos: período fonético, período pseudoetimológico e período científico.

7. O registro das abreviaturas

A palavra abreviatura tem origem no grego *braqui* (=curto) e *graphein* (= escrever) é, portanto, uma forma reduzida de se escrever uma

palavra. Conforme Renata Ferreira Costa (2007, p. 558) a origem do sistema abreviativo se encontra em um tipo de escrita muito praticada na Roma antiga, a taquigrafia. Do grego *tachys* (= rápido) e *graphein* (= escrever), é um tipo de escrita desenvolvida para ser tão rápida quanto à fala, já que o costume era transcrever os discursos proferidos ao vivo.

As abreviaturas são muito recorrentes nesses assentos de batismos, por isso, apresentamos algumas ocorrências e o contexto.

Palavras	Ocorrências	Contexto
dezembro (suspensão) 	f. 2r – linha 1	Aos tres dias do mês <i>dezembro</i> [ilegível]/ annos nesta Matris de <i>Sam</i> Pedro e <i>Sam</i> Paulo [...]
<i>Sam</i> 2x(suspensão) 	f. 2r – linha 2	Aos tres dias do mês <i>dezembro</i> [ilegível]/ annos nesta Matris de <i>Sam</i> Pedro e <i>Sam</i> Paulo <i>friguezia</i> de <i>Man</i> /guape [...]
<i>Fernandez</i> (contração) 	f. 2r – linha 4	iscrava de Antonio <i>Fernandez</i> <i>Pimen</i> ^a [...]
<i>Pimen</i> ^a (letra sobreposta) 	f. 2r – linha 4	iscrava de Antonio <i>Fernandez</i> <i>Pimen</i> ^a [...]

As abreviaturas presentes nos assentos de batismos constituem um recurso muito utilizado pelos copistas que os registram e seu uso vem de épocas remotas, conforme Maria Helena Ochi Flexor (1991, p. XI)

os calígrafos de todos os tempos, mais de modo especial os da Idade Média, quer por poupança de espaço, devido à escassez de material, quer por economia de tempo, fizeram uso de um completo sistema de Abreviaturas, Siglas e das chamadas Notas Tironianas, uso este que permaneceu em prática após aquele período.

Essas abreviaturas, geralmente, apresentam dificuldade para a leitura desses documentos porque dependem da criação dos copistas que as utilizam arbitrariamente porque não há rigidez na composição das letras que formam a palavra reduzida, inclusive registram-nas até em nomes próprios. Desdobrar essas abreviaturas nos permite fazer uma edição mais segura do ponto de vista filológico além de tornar a leitura acessível a um público que não decodificaria esses registros no original.

8. Considerações finais

Os textos manuscritos são extremamente ricos e uma das mais importantes fontes de informação de natureza variada, pois nos permitem ampliar nossos conhecimentos sobre os diversos ramos do saber de uma determinada sociedade em tempo pretérito. Na afirmação de Exedito Eloísio Ximenes (2012) citado Jeovania Silva do Carmo (2015) “Ressuscitar um texto da destruição material por meio de sua transcrição é também fazer viver a imagem de uma época histórica de uma sociedade, reconstruindo a fotografia de um povo desenhada com palavras”.

Sabemos, portanto, que trabalhar com textos manuscritos não é uma das tarefas mais fáceis, porque demandam do pesquisador, muito estudo e paciência para alcançar os resultados almejados, porém é gratificante, pois ao desenvolvermos estudo com os assentos de batismos pudemos ampliar nossos conhecimentos sobre um dado histórico de nosso país, especialmente sobre a região do Vale de Mamanguape-PB, bem como sobre a evolução e mudança da língua registrada no período de 1731 a 1807 em relação aos dias atuais. Verificamos que os copistas que registram esses documentos do *corpus*, em estudo, nos legaram uma forma bem diferente no registro da língua portuguesa, notamos, com isso, o quanto nossa língua passou por mudanças, especialmente, no aspecto ortográfico, pois há uma flutuação de registro bem acentuada, com isso, podemos dizer que a edição semidiplomática dos registros batismais cumpre seu objetivo porque eles evidenciam fatos linguísticos existentes outrora e nos apresentam bases sólidas para demonstrar a verdadeira trajetória da evolução da língua portuguesa escrita no Brasil, porque nos revelam que houve mudanças significativas em relação à época atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza; SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles; TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. *Entre a palavra, o discurso e o texto: caminhos filológicos*. Curitiba: Appris, 2016.

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: Um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife: UFPE, Editora Universitária/Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1994.

ASSIS, Maria Cristina et alii. *História concisa da língua portuguesa*. João Pessoa: UFPB/UFPB VIRTUAL. 2012.

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear de Antonio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia, Heitor Megale. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

CUNHA, Antonio Geraldo da; CAMBRAIA, César Nardelli; MEGALE, Heitor. *A carta de Pero Vaz de Caminha*: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear. [S.l: s.n.], 1999.

CARMO, Jeovania Silva do. *Nas lentes da filologia*: edição semidiplomática de registros batismais de escravos da Chapada Diamantina – BA. Salvador: Quarteto, 2015.

COSTA, Renata Ferreira. *Edição semidiplomática de memória histórica da Capitania de São Paulo, códice E 11571 do Arquivo do Estado de São Paulo*. 2007. Mestrado (em filologia e língua portuguesa). – FFLCH/USP, São Paulo.

COSTA, Adailton Coelho. *Mamanguape, a Fênix Paraibana*. Campina Grande: GRAFSET, 1986.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1976.

FAMILYSEARCH. Disponível em: <<https://www.familysearch.org/pt/>>. Acesso em: 04 dez 2019.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas*: manuscritos dos séculos XVI ao XIX. 3. ed. ver. aum. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008. [2. ed. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990].

INSTITUTO Dannemann Siemsen. Disponível em: <www.ids.org.br>. Acesso em: 04 dez 2019.

MENDONÇA, Aldo Silva de. *Luta camponesa e processo identitário em Mamanguape-PB: o caso de Itapeçerica*. 2013. Dissertação (de mestrado em antropologia). – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SAMARA, Eni de Mesquita. *Paleografia e metodologia histórica*. São Paulo: Humanitas, 2010.

UM OLHAR SOBRE O CORDEL⁶¹

Maria Isaura Rodrigues Pinto (UERJ)

m.isaura27@gmail.com

Joana D'Arc de Matos Lima (SEEDUC)

nanamatos.darc@gmail.com

Anne Kathlen Rebello Siqueira da Silva (UERJ)

annekathlen50@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar práticas realizadas no âmbito da parceria do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID-CAPEES com a Escola Estadual Capitão Osvaldo Ornellas. A proposta parte do entendimento de que o estudo do cordel constitui uma etapa significativa na formação de leitores, pois requisita conhecimentos sobre um modo peculiar de realização do fenômeno literário. Para tanto, incentivou-se a apreciação do gênero cordel através de estratégias de leitura instigantes. As atividades incluíram, entre outros aspectos, o estudo das características sociocomunicativas do gênero, da estrutura textual, do estilo e dos elementos verbais e não-verbais. A fundamentação teórico-metodológica ancorou-se, principalmente, na concepção enunciativa-discursiva de Mikhail Bakhtin (2011), no tocante à noção de gênero e em estudos de Ingedore V. Koch e Vanda M. Elias (2006), ao considerarem a leitura como um processo de interação e produção de sentidos. Com base na articulação desses referenciais teóricos, o procedimento didático seguiu no formato de uma sequência didática com características indicadas por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). O trabalho levou os alunos a lerem, ouvirem, interpretar, manusearem cordéis e ousarem, experimentarem e arriscarem-se a externar, em versos rimados, visões de mundo e emoções.

Palavras-chave: Cordel. Cultura popular. Leitura.

ABSTRACT

This paper aims to present practices carried out within the scope of the PIBID and E. E. Captain Osvaldo Ornellas partnership. The proposal starts with the understanding that studying cordel constitutes a significant stage in the readers' developing since it demands knowledge about a specific way of writing literature. The appreciation of the genre was stimulated through thoughtful Reading strategies. The activities included the following aspects: socio-communicative characteristics; textual structure; style, verbal and non-verbal elements. The theoretical-methodological foundations were based mainly on Mikhail Bakhtin's (2011) enunciative-discursive perspective, regarding genre notions, and Ingedore V. Koch and Vanda M. Elias (2006) studies, considering reading as a way of processing interaction and producing meaning. Based on the articulation of these studies, the didactic method followed sequence format created by Joaquim Dolz, Michele Noverraz and Bernard Schneuwly (2004). The assign-

⁶¹ Uma versão deste artigo foi apresentada no VII ENALIC (2018), Fortaleza, CE.

ment led students to read, listen, interpret, handle cordel and to experimente expressing their wordviews, and emotions through rhymes.

Keywords: Cordel. Popular culture. Reading.

1. Apresentação

O estudo da literatura de cordel constitui uma etapa significativa no processo de formação de leitores, já que requisita a aquisição de conhecimentos sobre uma forma peculiar de produção literária da cultura popular, possibilitando a apreensão de um outro modo de realização do fenômeno literário. O cordel é uma manifestação literária que, no Brasil, está tradicionalmente ligada à região Nordeste, onde floresceu. Entretanto, acompanhando correntes migratórias, essa literatura difundiu-se no território nacional, firmando-se em alguns estados da região Sudeste, principalmente, São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo Marcela Cristina Evaristo (2003):

[...] caracterizado pela oralidade e integrante da literatura popular em verso, esse gênero apresenta algumas peculiaridades. Situado entre a oralidade e a escrita, o cordel é uma modalidade com duas vias de chegada ao leitor. No primeiro momento, o poeta “canta” seus versos para um público específico para, num segundo momento, atingir o seu objetivo maior: vender os seus folhetos impressos, onde figuram propriamente seus poemas. (EVARISTO, 2003, p. 122)

O cordel tem marcas formais bem definidas. Como mostra a autora (2003, p. 122-123), as estrofes mais populares são as de seis versos, setessilábicos com esquema rítmico abcdbd, e também as quadras e poemas com dez versos. A estrutura própria do cordel, cultivada pelos poetas, não é de fácil execução, sendo assim, a produção escrita/oral dos alunos (como extensão da leitura dos folhetos na escola) deu-se através de poemas rimados, como veremos. A questão que Maria José F. Londres (1983, p. 32) coloca, no seu clássico livro *Cordel: de encantamento às histórias de luta*, em relação a essa literatura, é: “Haverá outro documento de igual importância como expressão cultural – artística e ideológica – das camadas pobres excluídas da “cultura” oficial?”

Em consonância com o reconhecimento da importância da literatura de cordel como expressão cultural, as ações didáticas que nos propomos a socializar buscaram levar aos alunos atividades de ensino prazerosas com o cordel. Elas desenvolveram-se no âmbito da parceria do PIBID, subprojeto Língua Portuguesa, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a Escola Es-

tadual Capitão Oswaldo Ornellas, no município de São Gonçalo. Vale, aqui, ressaltar que a equipe pibidiana realizou um trabalho integrado que contou com a participação efetiva de turmas de oitavo ano e também com o apoio da Direção, dos funcionários e dos professores da escola.

2. *Objetivo geral*

Atuando nessa direção, a sequência didática “Um olhar sobre o cordel” – que deu nome a este artigo – teve como objetivo incentivar a apreciação do gênero cordel através do uso de estratégias adequadas à criação de ambientes de leitura e de produção de textos instigantes, visando à motivação dos alunos para a análise e interpretação dos textos. Para tanto, as atividades desenvolvidas relacionaram-se aos seguintes aspectos: características sociocomunicativas do gênero (condições de produção, propósito comunicativo, finalidade); estrutura textual (estrofes, versos, rimas, métrica); estilo e elementos verbais e não-verbais que entram na composição dos folhetos de cordel.

Além disso, houve um empenho da equipe pibidiana no sentido de aplicar técnicas de abordagem comparativas ao estudo dos textos, com o propósito de contribuir para que o educando desenvolvesse uma compreensão de natureza plural sobre o fenômeno literário e, assim, pudesse reavaliar a produção de escritores que, embora não integrem o cânone literário, produzem uma literatura de grande representatividade cultural.

3. *Justificativa*

Na trilha dessa visão, é importante possibilitar a ampliação do quadro de leitura dos gêneros literários da cultura popular desde o ensino fundamental, tendo como destaque o cordel. Em conformidade com esse pensamento, pautado no acolhimento da pluralidade de vozes sociais, vários pesquisadores defendem um trabalho em sala de aula que contemple o cordel a partir de práticas de leitura e de escrita diversificadas e prazerosas, em que sejam observados os constituintes estéticos e enfocados os valores artísticos e poéticos do gênero.

Ilustrativo do debate que valoriza a presença do cordel na escola é o texto de Marcela Cristina Evaristo (2011, p. 119-185), intitulado “O cordel em sala de aula”, já mencionado aqui, no qual se destaca a importância de, na abordagem do gênero, analisar seus fatores contextuais,

seus elementos regionais e sua relevante função na constituição da identidade cultural do povo brasileiro. A autora apresenta os cordéis integralmente e reflete sobre a estrutura temático-composicional que os compõem, sem deixar de considerar os usos linguístico-expressivos neles utilizados.

Nessa linha, um outro exemplo que também merece destaque é o livro de Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro, *O cordel no cotidiano escolar* (2012), em que são fornecidas informações sobre a história da literatura de cordel e seus principais temas, como as pelepas, os folhetos de circunstância, ABCs e romances, além de esclarecimentos a respeito das formas de ilustração dos folhetos. A par disso, é trazida uma série de sugestões de atividades, como leitura em voz alta, debates e discussões e jogos dramáticos, entre outras. Um lugar-comum nesses estudos é o reconhecimento do potencial didático da literatura de cordel na sala de aula, visto que essa modalidade de produção literária, apesar de não ter ainda o devido reconhecimento, merece ser apreciada pela sua riqueza temática, recursos estéticos e valor cultural.

4. Fundamentação teórica

A leitura é uma das habilidades mais importantes do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Ela abre caminho para a escrita. Essa visão é assumida pelos PCN de língua portuguesa, como se pode constatar na seguinte passagem:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 40)

De acordo com Mikhail Bakhtin (2011, p. 282), todo uso da linguagem/língua se apoia em gêneros, independentemente de se ter ou não consciência dessa condição. Nesse sentido, diz o autor: “moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas”. Isso posto, as práticas de leitura, na escola, que almejam contribuir para o empoderamento e a maior autonomia discursiva do aluno, precisam contemplar o estudo desses “tipos relativamente estáveis de enunciado”,

examinando suas especificidades em relação à três elementos: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

Luiz Antonio Marcuschi (2006, p. 19) ressalta, na trilha de Mikhail Bakhtin (2011), que os gêneros não são uma mera organização de cunho linguístico-textual, “São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos”. Tais formações são marcadas pela esfera de atividade nas quais os enunciados se inscrevem, dessa forma, ao contemplá-las, faz-se necessário considerar o seu contexto de produção, sua circulação e recepção. Convém lembrar, como alertam os estudos, que novas demandas, nas esferas sociais, podem gerar mudanças nos enunciados, ocasionando o aparecimento de determinados tipos de gêneros.

À luz desse quadro teórico, o cordel faz parte da imensa riqueza e variedade de uso da língua na sua realização literária. Trata-se de um gênero discursivo escrito, da esfera literária, e, sendo assim, compartilha da natureza dialógica da linguagem. O conceito de dialogismo, proposto por Mikhail Bakhtin, refere-se ao fato de que um enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados. Em seus próprios termos:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2011, p. 275)

Isso aponta para a importância de se considerar, nas práticas de leituras e de escrita, as relações dialógicas que os gêneros mantêm uns com os outros.

Por força do exposto, para o desenvolvimento da atividade de leitura e escrita aqui referida, o viés teórico, fundado na abordagem de gêneros, além de aderir ao enfoque intertextual, dialogou com estudos de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), nos quais se concebe a leitura como uma atividade de interação que envolve autor-texto-leitor num processo de produção de sentidos, viabilizados pelo leitor a partir de pistas e sinalizações que o texto fornece. Contudo, é preciso considerar, como frisam as autoras, que também entra em cena o conhecimento prévio do leitor.

Visto que o sentido do texto não existe *a priori*, torna-se necessário acionar uma série de estratégias sociocognitivas para construí-lo.

Nesse processo, ocupa lugar de destaque a estratégia da inferência – fundada na articulação entre informações contidas no texto, o contexto e os conhecimentos prévios do leitor –, visto que autoriza a captação e adição de informações não explicitadas, possibilitando uma maior compreensão do enunciado. Nesse sentido, Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias sublinham que:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10-11)

Para a tarefa de colocar o educando em diálogo com o cordel na construção e negociação de sentidos, recorremos a contribuições de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) a respeito dos gêneros e de sua transposição para o contexto escolar através de sequências didáticas. Sintonizando-se também com a concepção de linguagem bakhtiniana como lugar de interação/encontro de sujeitos, os autores realizam uma releitura da teoria dos gêneros e propõem-se a criar novas metodologias de ensino. Sobre a noção de gênero, Joaquim Dolz, Michele-Noverraz e Bernard-Schneuwly assim se expressam:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27)

Na visão dos autores, os gêneros resultam de cristalizações das práticas de linguagem e podem ser utilizados na escola como modelos de atuação em termos didáticos. Seus estudos ressaltam que, na situação particular, em que o gênero se torna alvo de análise na escola configura-se um desdobramento, já que, além de instrumento de comunicação, o gênero passa a ser objeto de ensino. Ainda que sejam buscados mecanismos de aproximação dessas práticas de linguagem do real, elas serão sempre, mesmo que parcialmente, simuladas, isto é, fictícias. Considerando que os gêneros passam inevitavelmente por transformações ao serem introduzidos na escola, Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 95-128) propõem a elaboração de sequências didáticas, sugerindo, que na didatização do gênero, o trabalho busque, o mais possível, uma aproximação das verdadeiras situações de comunicação. A

seqüência didática é definida como: “Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (*Idem, ibidem*, p. 97).

Vista como alternativa didática que pode ser capaz de motivar o estudo de gêneros com prazer, a seqüência didática reúne múltiplas atividades de escrita e de fala que se efetivam através de módulos a partir da produção inicial de um gênero discursivo, constituindo etapas que, por meio de ações que incluem observação e descoberta, conduzem ao domínio do gênero. Esse processo busca o conhecimento das formas constitutivas do gênero, que poderá configurar-se na produção final do aluno. A seqüência didática, como dispositivo metodológico, prevê reflexões sobre as práticas de linguagens envolvidas, possibilitando que se obtenham resultados positivos em termos de aprendizagem acerca de gêneros.

5. Metodologia

Apresentaremos a seguir as quatro etapas que constituíram o procedimento pedagógico dedicado ao estudo do cordel na Escola Estadual Capitão Oswaldo Ornellas.

Nas duas primeiras, o percurso do cordel e suas principais características foram revisitadas juntamente com os alunos que ativaram seus conhecimentos prévios. Para esse fim, dois áudios, de Bráulio Bessa, foram exibidos a par da leitura de folhetos de cordel, de diversos autores, retirados da biblioteca da escola.

O procedimento suscitou uma ampla discussão sobre os seguintes elementos: o conteúdo temático, a estrutura composicional, o esquema de rima e a forma de linguagem empregada nos folhetos de cordel selecionados. Pudemos, então, tecer considerações sobre as marcas do gênero e os desafios impostos a sua elaboração. Esse conjunto de atividades implicou a construção de um olhar sobre o cordel, despido de preconceitos e estigmas redutores. No decorrer das oficinas, os alunos do oitavo ano manusearam livros escritos em cordel, além de folhetos de cordel com temas variados, pertencentes ao acervo da biblioteca da escola e da cordelteca da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, para que percebessem as múltiplas possibilidades de criação dessa literatura popular. Dentre o material utilizado, destacamos: *Antologia poética* (2007), de Patativa de Assaré, *Lições de gramática em versos de cordel* (2011), de Janduhi Dantas e *Meu livro de cordel* (2008), de Cora Carolina.

Ao término da primeira etapa do trabalho, os alunos foram encorajados a produzirem, com o auxílio uns dos outros, da professora e dos graduandos pibidianos, uma “primeira produção” com versos rimados que dialogassem com os cordéis lidos. A elaboração de textos rimados beneficiou o aperfeiçoamento do processo de escrita e remeteu a momentos de leitura de poemas de cordel e de outra natureza, levando as turmas a tecerem comparações entre diferentes maneiras de produzir literatura.

A segunda etapa teve início com a apresentação dos textos elaborados na atividade anterior. As produções mostraram o bom desempenho dos alunos na produção de sentidos para os textos exibidos e na capacidade de atender à tarefa solicitada que requeria o emprego de rimas. Em seguida, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a literatura de cordel, foi feita a articulação dos recursos empregados nos textos dos alunos com as características já estudadas do cordel. Na sequência, em relação aos poemas dos alunos, foram apresentados comentários sobre os seguintes pontos: seleção vocabular, significados produzidos por tal seleção e pela estruturação das ideias, enfoque dado ao tema pelo autor para expressar poeticamente as suas experiências e leituras do mundo.

Na terceira etapa, o conceito de sarcasmo, ironia e hipérbole – figuras de linguagem muito frequentes no cordel – foi construído através de uma conversa com anotações paralelas no quadro e leitura dos seguintes folhetos: *País da inclusão*, de Carol Miskalo e *Nordestina exagerada*, de Carlinhos Cordel, na turma 801 e, na 802, *Cordel Adolescente*, de Sylvia Orthof. No segundo momento da atividade, foi realizada uma dinâmica envolvendo a noção de variação linguística. Usaram-se alguns balões com palavras típicas de determinadas regiões do Brasil, extraídas dos folhetos. Após estourarem os balões, os alunos fizeram a leitura das palavras e exploram seus significados com o auxílio do celular. Os termos foram listados no quadro e os significados foram apresentados com a indicação das regiões em que são utilizados.

Na quarta e última etapa, a métrica e os tipos de rima foram os destaques, além de se realizar uma comparação entre o cordel e o repente. Para tanto, foi apresentado o áudio do cordel cantado *A chegada de Lampião no inferno*, de José Pacheco. O desafio dessa oficina, para a turma 801, foi a criação, agora individual, de um texto poético rimado. Na turma 802, houve um diferencial: foram entregues várias dobraduras no formato de folheto, para que os alunos ali escrevessem seus poemas rimados, utilizando ilustrações que lembrassem xilogravuras, em um prazo de quinze dias.

6. Resultados

No final da sequência didática, o trabalho efetivado revelou-se significativo, pois foram observadas mudanças no procedimento dos alunos e no seu interesse pela leitura de poemas. Além disso, as produções poéticas da turma refinaram-se e o gosto pela leitura de cordel levou à dramatização voluntária de obras. Concluídas as atividades, constatou-se, também, que há vários alunos com muito talento, não só para criar textos originais e desenhar, mas também para produzir novos textos a partir de releituras de obras já existentes. Foi uma boa surpresa vê-los, por iniciativa própria, apresentarem suas composições para a comunidade escolar na culminância da atividade.

7. Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) proporciona aos licenciandos a oportunidade de participar ativamente na escola, sob a orientação de professores, do desenvolvimento de ações metodológicas inovadoras, o que resulta na melhoria de sua formação. Os benefícios trazidos pelo programa são abrangentes, já que não só os graduandos, mas também os alunos da educação básica, os supervisores, o coordenador de área e os demais professores envolvidos nas tarefas têm a sua formação enriquecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSARÉ, Patativa do. *Antologia poética*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAROLINA, Cora. *Meu livro de cordel*. São Paulo: Gaudi, 2008.
- CARLINHOS. *Nordestina exagerada*. Áudio. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=%22Nordestina+exagerada%22>. Acesso em: dez 2019.

DANTAS, Janduhi. *Lições de gramática em versos de cordel*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: CHIAPPINI, Lúgia (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*, vol. 5. São Paulo: Cortez, 2011, p. 119-185.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LONDRES, Maria José F. *Cordel: do encantamento às histórias de luta*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir et al. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MISKALO, Carol. *País da inclusão*. Áudio.

ORTHOFF, Sylvia. *Cordel adolescente*. Áudio. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ovi6mKzyz94>>. Acesso em: dez 2019.

PACHECO, José. *A chegada de Lampião no inferno*. Áudio. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SVE-e1mSfhw>>. Acesso em: dez 2019.

SOBRE OS AUTORES

ALINE DE SOUZA COLATINO

Graduanda do curso de letras – língua portuguesa e literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus X*.

E-mail: colatino87@gmail.com

ALINE SANTOS DE BRITO NASCIMENTO

Doutora em letras – literaturas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus X*. E-mail: alinemacuco@hotmail.com

ANNE KATHLEN REBELLO SIQUEIRA DA SILVA

Graduanda em letras – português-literatura, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID-CAPEs e orientanda da Profa. Maria Isaura Rodrigues Pinto. E-mail: annekathlen50@gmail.com

ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA

Mestra em filologia e língua portuguesa e doutora em letras pela Universidade de São Paulo (USP) com pós-doutorado pela mesma instituição. É professora associado, padrão 004 da Universidade Federal do Acre (UFAC). Tem experiência na área de letras, com ênfase em filologia românica, língua latina e linguística histórica, e está lotada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – *Campus IV*.

E-mail: antonietaburiti@ig.com.br

ANTÔNIO DE PÁDUA MAGALHÃES

Professor na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – *Campus Mucuri*. Possui mestrado e doutorado em história da ciência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e graduação em engenharia elétrica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: antonio.magalhaes@ufvjm.edu.br

CELSO KALLARRARI

É sacerdote ortodoxo, formado em letras e teologia, especialista em língua portuguesa, mestre em educação e doutor em ciências da religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Atualmente, é professor titular e pesquisador de religião e literatura na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus X*. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL

(CNPq/CAPES/UNEB) e do Grupo Pesquisa em Religião, Cultura e Sociedade (CNPq/CAPES/PUC-Goiás). Atua nas áreas de letras, teologia e ciências da religião. E-mail: celsokallarrari@terra.com.br

FABIANA DA SILVA GOMES

Graduada em letras-português e pós-graduada em linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – *Campus X*. E-mail: fabysilva2009@gmail.com

FRANCISCO ANTONIO NUNES NETO

Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Representações Culturais em um Lugar no Mundo. Membro dos grupos de pesquisa Griô e O Som do Lugar e o Mundo (UFBA). E-mail: xicco7@hotmail.com

GILVAN MILHOMEM SANTOS GONÇALVES

Graduada em psicologia e em psicologia (formação de psicólogo) pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), mestrado em engenharia de produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É professora da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e professora e coordenadora do curso de psicologia da Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande (FESCG).

E-mail: gilvansantosg@outlook.com.br

HELÂNIA THOMAZINE PORTO

Professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus X*. Licenciada em letras (FAFIC-ES), especialista em linguística aplicada ao estudo de português pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-BA) e em psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA), mestre em educação, administração e comunicação pela Universidade São Marcos (UNIMARCO-SP) e doutora em ciências da comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-RS). Membro do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: Epistemologia, Mídiação, Mediações e Recepção – PRO-CESSOCOM (CNPq/CAPES/UNISINOS) e do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL (CNPq/CAPES/UNEB). Realiza pesquisa em educação, linguagens e identidades étnico-culturais; semiótica e processos midiáticos em comunidades indí-

genas.

E-mail: hthomazine@hotmail.com

ITAMAR DOS ANJOS SILVA

Professor mestre em ensino e relações étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – *Campus* Paulo Freire. Premiado e reconhecido como mestre da cultura popular, coreógrafo, dançarino, artista plástico e integrante do Umbandaum – Caravelas (BA).

E-mail: orixacaboclo@gmail.com

IVANA TEIXEIRA FIGUEIREDO GUND

Doutora em estudos literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação – *Campus* X. E-mail: ivanatfgund@gmail.com

JOANA D'ARC DE MATOS LIMA

É licenciada em letras e mestra em linguística e filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com atuação docente na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: nanamatos.darc@gmail.com

JOSÉ DANILO ANDRADE DA SILVA

Graduando em letras na Universidade Federal da Paraíba (UFBP). Orientando da Profa. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa).

E-mail: dan03nilo@gmail.com

JOSÉ PEREIRA DA SILVA

É mestre em linguística e filologia e doutor em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em língua e literatura em Portugal no século XVI pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e metodologia do ensino superior pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), e licenciatura em letras (português/literatura) pela Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE). É aposentado como professor adjunto pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e diretor-presidente do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos (CiFEFiL). E-mail: jpsilva@filologia.org.br

LÚCIA DE FÁTIMA OLIVEIRA DE JESUS

Professora efetiva do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus* X, com pós-doutorado pela Universidade do Porto (U. Porto). E-mail: lfjesus@uneb.br

LUCIANO DOS SANTOS

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universida-

de Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – Campus Teófilo Otoni (MG). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL (CNPq/CAPES/UNEB – *Campus X*), atuante na área de pesquisa docência, pesquisa e formações. E-mail: lucianodasexatas@gmail.com

MÁRCIO LUIZ MOITINHA RIBEIRO

Graduado em português-literaturas, em língua e literatura latina pela e em língua e literatura gregas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e doutor em letras clássicas pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado em letras clássicas, também na USP. Leciona língua e literatura latinas e prática de ensino na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) nos *campi* Maracanã e de São Gonçalo, como professor adjunto. No *campus* Maracanã, exerceu em duas gestões o cargo de coordenador do Setor de Latim e coordenador geral da Graduação do Instituto de Letras da UERJ.

E-mail: marciomoitinha@hotmail.com

MARIA ISAURA RODRIGUES PINTO

Graduada em letras português – literaturas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em literatura brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutora em literatura comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorado em literatura comparada pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC). Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: m.isaura27@gmail.com

MICHELY DE SOUZA LIRA

Licenciada em letras português pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e especialista em docência no ensino superior, pelo Centro Universitário SENAC. Orientanda da Profa. Antonieta Buriti de Souza Hosokawa). E-mail: michelylira@hotmail.com

SAMANTA TEIXEIRA OLIVEIRA

Graduanda do curso de letras – língua portuguesa e literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus X*.

E-mail: samanta.oliveira5@hotmail.com

SILAS LACERDA DOS SANTOS

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – *Campus* Paulo Freire), tendo como área de concentração: pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais. licenciado em letras,

Linguagens e Culturas: Identidade, Ensino e Literatura

língua portuguesa e literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Departamento de Educação/Campus X). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEI-CEL (CNPq/CAPES/UNEB-Campus X), atuante na área de pesquisa em literatura: crítica, memória, cultura e sociedade.

E-mail: silaslacerda17@hotmail.com

VALCI VIEIRA DOS SANTOS

Doutor em literatura comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor adjunto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Faculdade do Sul da Bahia (FASB). E-mail: valci@ffassis.edu.br