

TERITÓRIOS IMAGINÁRIOS, CULTURAS ENTRELACADAS

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Universidade Feevale

TERRITÓRIOS IMAGINÁRIOS, CULTURAS ENTRELAÇADAS

Organização:

Daniel Conte
Claudia Schemes



Novo Hamburgo | Rio Grande do Sul | Brasil
2024

PRESIDENTE DA ASPEUR

- Marcelo Clark Alves

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

- Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITORA DE ENSINO

- Angelita Renck Gerhardt

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**

- Fernando Rosado Spilki

**DIRETOR DO INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - ICHS**

- Luis Henrique Rauber

**DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
CRIATIVAS E TECNOLÓGICAS - ICCT**

- João Batista Mossmann

**DIRETORA DO INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE - ICS**

- Caren Mello Guimarães

**DIRETORA DE RELAÇÕES
INTERNACIONAIS E INSTITUCIONAIS**

- Paula Casari Cundari

DIRETORA DE INOVAÇÃO

- Daiana de Leonço Monzon

**DIRETORA DE CAPTAÇÃO
E NOVOS NEGÓCIOS**

- Tamires Becker

EDITORA FEEVALE

- Mauricio Barth (Coordenação)
- Eduarda Camilly Candido (Revisão textual)
- Tífani Müller Schons (Design editorial)

CAPA (IMAGEM)

- Tatiana Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T327

Territórios imaginários, culturas entrelaçadas [recursos eletrônico]/
organização [de] Daniel Conte, Cláudia Schemes. – Novo Hamburgo: Ed. Da
Feevale, 2024.

196 p.: PDF; 17,3 MB.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-65-86341-26-3.

1. Sociologia da cultura. 2. Cultura – representação simbólica. 3. Cultura
– Imaginário coletivo. 4. Cultura – interdisciplinariedade. I. Conte, Daniel (org.).
II. Schemes, Cláudia (org.). III. Título.

CDU 316.7

CDD 306

Bibliotecária responsável
Fernanda Motta Ferreira CRB10/2058

© **Editora Feevale** - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida
a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio.
A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Feevale

Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP 93510-235 - B. Hamburgo Velho - Novo Hamburgo/RS

Câmpus II: ERS 239, 2755 - CEP 93525-075 - B. Vila Nova - Novo Hamburgo/RS

Câmpus III: Av. Edgar Hoffmeister, 500 - CEP 93700-000 - Zona Industrial Norte - Campo Bom/RS

Homepage: www.feevale.br

CONSELHO EDITORIAL

Anselmo Peres Alós – Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Eduardo Marks de Marques - Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Imara Bemfica Mineiro – Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mauro Meirelles - Laboratório de Políticas Culturais e Ambientais (LapCAB/Unisinos)

Ricardo Postal - Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Rubelise da Cunha - Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Paula Regina Puhl – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Roberto Tietzmann - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

SUMÁRIO

07

APRESENTAÇÃO

Daniel Conte e Claudia Schemes

10

ESPELHO, ESPELHO MEU: EXISTE ALGUÉM MAIS MACHO DO QUE EU? UMA REFLEXÃO SOBRE A MASCULINIDADE A PARTIR DA ESTÉTICA DOS ANOS 80

Carlos Augusto Reinke

24

ECOS IDENTITÁRIOS *OU* DE COMO *SER VERBO: O SÉTIMO JURAMENTO*, DE PAULINA CHIZIANE

Jéssica Schmitz

48

CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS EM VIVÊNCIAS COM A ARTE

Kelly Martinez

78

REPRESENTAÇÃO COLONIAL EM *CADERNO DE MEMÓRIAS COLONIAIS*, DE ISABELA FIGUEIREDO

Lauren Maria Feder da Silva

97

**UM DEFEITO DE COR: ENCRUZILHADAS DA LITERATURA
E DA HISTÓRIA.**

Letícia Moraes Marques

124

**O DIA DO BRINQUEDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: QUE
DIA É ESSE?**

Raquel Dilly Konrath

153

**O OFÍCIO DO BORDADO E SUAS REPERCUSSÕES NA
VIDA DE MULHERES QUE INTEGRAM A ASSOCIAÇÃO DAS
BORDADEIRAS: TECENDO MEMÓRIAS, DE IVOTI/RS**

Silvane Inês Heck

174

**RECURSOS MATERIAIS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E
PROCESSOS LITERÁRIOS DECOLONIAIS**

Tainã do Nascimento Rosa

197

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

SOBRE A LIBERDADE NECESSÁRIA DA CRIAÇÃO [...]

Não existem nuances do humano fora da ficcionalização da vida e do arranjo verossímil dos elementos do real. Este é o caminho para que entendamos a realidade, o que significa dizer que *sofrer* a vida e a história social a que estamos ambientados ainda é, e duvidamos que deixe de ser, mesmo com a avassaladora inteligência artificial, com os movimentos geopolíticos das fronteiras, com a descartabilidade das imagens contemporâneas, a mais plena maneira de sentirmos as arestas do mundo. É, ainda, o melhor cenário para experimentarmos aquilo que nos coloca no caminho de sermos exatamente o que desejamos ser. Se pensarmos, a título de exemplo, nos mais importantes nomes da arte literária, como Shakespeare, Goethe, Flaubert, Machado de Assis, Carolina de Jesus, Guimarães Rosa, Samuel Beckett e Conceição Evaristo; das artes visuais como Da Vinci, Portinari, Basquiat, Tarsila do Amaral, Warhol, Hélio Oiticica ou, ainda, em historiadores notáveis como Peter Burke, Eric Hobsbawn, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Michele Perrot, Luiz Felipe de Alencastro, Sidney Chalhoub e Emília Viotti da Costa, ficará evidente em suas obras que esses escritores, artistas e cientistas sabem o quanto de político e de humano está latente em suas sociedades e em seus tempos e mais: do quanto essas mesmas sociedades anseiam pela representação desse *humano*.

Em tempos de embates históricos, de tensões estéticas, de redefinições de dominação econômica e de assunções de minorias políticas, artistas, escritores e escritoras, historiadores e historiadoras pensam o social a partir da articulação das necessidades históricas e da materialidade primeira da cultura, que é a palavra. Ela é o elemento fundante do diálogo que nos eleva à condição de indivíduos soberanos, independentemente de nossa localização, de nossos sonhos e desejos imediatos ou de nossas identidades outrora estáveis. A redenção do sujeito, portanto, liberto do agenciamento programático da criação artística e da operacionalidade política institucional origina-se na exploração e na interpretação da composição simbólica do imaginário social, expressada por um signo que é intrinsecamente plural, absoluto e unidade indissolúvel da cultura: a palavra! Seja oral, escrita ou pictorizada, ela articula a representação do mundo que, em primeira e última instâncias, é a materialidade da imaginação criadora e o veículo de representação social.

Inexiste, desse modo, outra via senão estabelecer conexões construtivas com o Outro, e partindo do Outro, para que se torne possível discutir e gestar uma operacionalidade eficaz na ordem do entendimento cultural. Isso porque as barreiras político-geográficas são incapazes de suplantar a aspiração humana por interconexão entre as pessoas, bem como a nossa curiosidade de sermos parte do desconhecido. E por que isso? Por que essa relação carece ser reconhecida? Porque temos a consciência de que escrever e criar a história é escrever e criar muitas outras histórias que pertencem ao mesmo regime de verdade, ao mesmo campo simbólico. Não queremos, aqui, apenas afirmar que a história humana seja constituída unicamente pelas narrativas e pelos elementos materiais das culturas que compartilhamos, mas, sim, reconhecer que a motivação por trás dessas narrativas e a habilidade de cada sujeito de atuar como agentes históricos estão intrinsecamente entrelaçadas.

A esfera política e a expressão artística, assim como os conhecimentos que dão forma a ficções, em espectro amplo, representam rearranjos concretos dos símbolos e das imagens, moldando as relações entre a percepção visual e a expressão verbal; entre a ação realizada e as possibilidades a serem exploradas. A problemática concernente à ficcionalização dos elementos da realidade reside, primordialmente, na intrincada questão da alocação de posições. Tomemos o teatro e a literatura como lastro e ponto de partida para apreciação de materialidades diversas da cultura: considerando a perspectiva platônica, por exemplo, a cena teatral se configura como um espaço que, simultaneamente, hospeda atividades públicas e serve de palco a manifestações imaginadas. Tal ambiente confunde os limites das identidades, das ações e dos territórios. A escrita, por sua vez, permeando diversos âmbitos indiscriminadamente, alheia ao seu destinatário, desmantela a base autêntica da circulação linguística. Essa circulação, que conecta os efeitos da linguagem às posições dos corpos imaginários no espaço compartilhado, vê-se, assim, subvertida. É esta a liberdade de entendimento que, de fato, necessitamos: o real precisa ser ficcionado, a fim de que possamos pensá-lo; e os atores sociais precisam ter a liberdade de criar, dentro de um balizamento intersubjetivado, fantasioso, imaginado, para que possam entender-se como realidade e como significação; como matéria e desejo; como traumas e sonhos. A criação e a ficcionalização do mundo são tarefas humanas, demasiado humanas, e não há saída para as crises bélicas, tensões econômicas, desassossegos existenciais e inquietações estéticas distante delas. É por essa razão que reunimos nesta obra estudos significa-

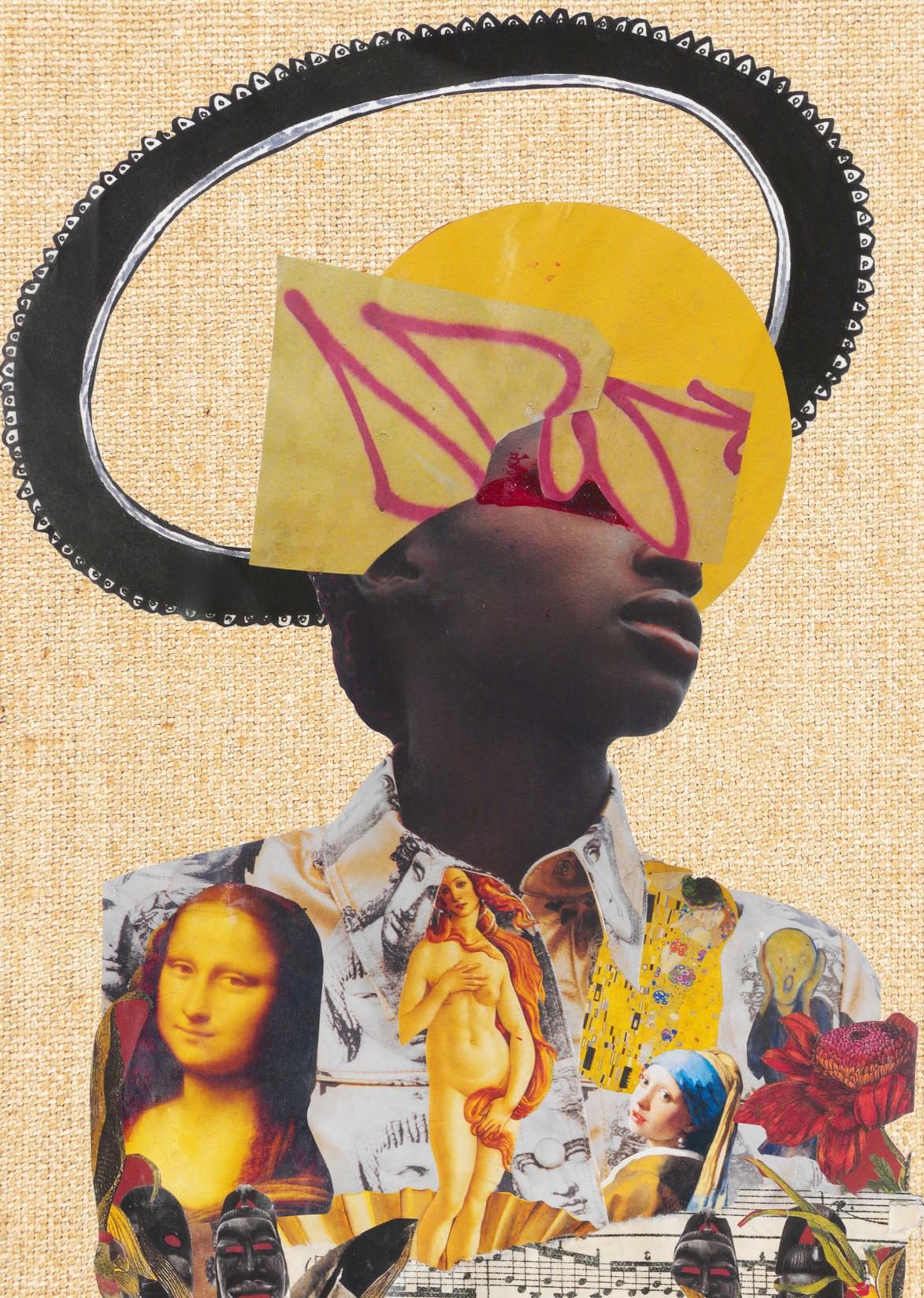


tivos, que foram por nós orientados, nos campos da educação, da literatura, da moda, da cultura popular e da performance, anunciadores de olhares interdisciplinares sobre o fazer intelectual. Que nos mostram que a transição e a permeabilidade dos conhecimentos de áreas específicas estão pautadas, como antes nunca estiveram na história humana, em uma epistemologia transversal, interdisciplinar e libertadora, evidenciando que os estudos críticos podem e devem ser materialidades fluídas e acolhedoras.

Daniel Conte
Claudia Schemes
Organizadores

**ESPELHO, ESPELHO MEU: EXISTE
ALGUÉM MAIS MACHO DO QUE EU? UMA
REFLEXÃO SOBRE A MASCULINIDADE A
PARTIR DA ESTÉTICA DOS ANOS 80**

Carlos Augusto Reinke



O COMEÇO DE TUDO...

Olá, caro(a) leitor(a), talvez o interesse na leitura deste texto tenha partido da curiosidade instigada pelo título apresentado, o qual revela muito sobre o que será abordado. O texto, que consiste em um fragmento da tese de doutorado do autor que aqui vos fala, possui como objetivo central estruturar um diálogo relativo à masculinidade e como ela se estabelece como uma construção sociocultural.

Para que este objetivo seja alcançado, foram estabelecidos determinados recortes mais específicos, sendo eles, delinear os conceitos relativo a corpo e gênero que serviram de base para as reflexões; conceituar a masculinidade como processo identitário particular que é validado coletivamente a partir do corpo; apresentar formas de discursos que produzem e reafirmam determinadas formas de masculinidades como é o caso da publicidade.

Sendo assim, para abordar tais itens optou-se por utilizar o contexto da década de 80, período marcado por determinadas transformações no universo masculino, com cuidados corporais, academias de ginástica, aeróbica e fisiculturismo como meios para alcançar um corpo másculo e viril, da mesma forma como a barba, na atualidade, está ligada a uma reafirmação da masculinidade. Porém, a principal mudança que norteia este estudo, é o fato de que o corpo masculino sai de uma certa invisibilidade para uma visibilidade marcante, principalmente nas campanhas publicitárias de marcas como Calvin Klein, criadas a partir da fotografia marcante de Bruce Webber, que são consideradas expoentes na representação do corpo masculino na publicidade.

A estética se relaciona com o texto uma vez que cada hábito cotidiano se torna fundamental para a vida em sociedade, tornando a prática do esporte, os cuidados com o corpo, o movimentar-se, elementos necessários para alcançar determinados padrões estéticos que são baseados em valores e regras criadas e estabelecidas socialmente. Nesse contexto, a campanha publicitária de moda e perfumaria ganha força, ao apresentar imagens de corpos masculinos que se estabelecem como marcas de criação de determinadas estéticas corporais, que são reconfiguradas e modificadas.

O CORPO, O ESPELHO DA MASCULINIDADE

O corpo é um elemento chave para a nossa existência, um espaço de múltiplas interpretações e compreensões, onde o natural e o social coexistem. Este receptáculo, que nos é dado no momento do nosso nascimento e que ao longo de toda nossa jornada permanece em constante transformação, será o meio pelo qual nós nos expressamos e protagonizamos as diferentes regras e valores que norteiam a nossa existência, tais como, nossa(s) sexualidade(s), identidade(s) e comportamento(s). A este respeito, Daolio (1995, p.105), afirma que nos corpos "estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca."

Isso nos permite analisar o corpo não como um mero coadjuvante dentro dos discursos históricos, de gênero, sexualidade etc., mas como um protagonista que reafirma e estabelece determinados aspectos culturais intrínsecos a uma determinada sociedade, estabelecendo padrões que serão norteadores simbólicos para a construção do sujeito social. Portanto, ele é um elemento envolto em um dualismo, quase paradoxal, entre o biológico e o cultural.

Stoller (1993), vincula o corpo a uma classificação binária de machos e fêmeas, resultante das ações de forças biológicas sobre os indivíduos, reduzindo a complexidade da vida humana à constituição biológica dos sujeitos e este conceito essencialista delimita a complexidade humana ao resultado de uma constituição biológica, que é vista como fixa e pré-estabelecida.

No entanto, ao longo das transformações culturais da humanidade o corpo rompeu a perspectiva do essencialismo biológico e evidenciou as possíveis inscrições simbólicas impressas a partir da perspectiva da cultura. Tal perspectiva se estabelece a partir das palavras de Laqueur (1992, p.66) que afirma que "[...] a representação anatômica de macho e fêmea depende do jogo cultural da representação e ilusão, não da evidência acerca de órgãos, canais ou vasos sanguíneos." Diante desta perspectiva, se estabelece, então, que o corpo não é algo inerte às transformações históricas e culturais, mas, sim, um receptáculo que (re)interpreta os valores culturais e simbólicos que são produzidos e representados por uma determinada sociedade.

Estes indícios nos levam a refletir no sentido que o corpo e a cultura estabelecem um diálogo, que permeia tanto a compreensão individual como a coletiva de cada ser humano. Deste modo, ele é concebido como um:

[...] território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Dado que ela é aprendida desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Estes recebem-na sem contestação, inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. Constituem as primeiras marcas, aquelas que vão ficar mais profundamente inscritas, integradas, no indivíduo. Impossível abandoná-las sem sofrimento. (Grando; Hasse, 2002, p.103)

Em outras palavras, tais citações refletem para que o corpo culturalmente constituído se estabelece a partir da individualidade do sujeito, que é resultado da sua historicidade e contextos nos quais se encontra inserido; e da coletividade, uma vez que as interações sociais irão estabelecer cicatrizes na forma como o indivíduo constrói a si mesmo diante do mundo que o cerca. Sob essa perspectiva, ele é visto como um mecanismo que, ao longo da história, se torna um codificador de padrões e que se molda a cada (re)configuração histórica, social e cultural (Rosário, 2006). O que se aproxima da linha de pensamento de Butler (1990), para quem o corpo se caracteriza como um instrumento pelo qual o indivíduo irá estruturar a sua performance de gênero ao longo do tempo.

A esse respeito, Le Breton (2014, p.35), afirma que

Não é possível pensar o corpo (mas, do mesmo modo, o gênero, o sexo, a sexualidade) fora da história e de valores de representações próprios a uma condição social e cultural em dado momento, ainda que o indivíduo faça deles um assunto seu e se aproprie deles ao seu modo.

Sob estas perspectivas conceituais, se torna possível uma aproximação entre o corpo e as representações das masculinidades, que são percebidas como uma série de valores, normas e comportamentos endossados coletivamente e vivenciados individualmente. A este respeito, Weeks (2000, p.33) afirma que “os sentidos que damos a nossos corpos e suas possibilidades [...] tornam-se, de fato, uma parte vital de nossa formação individual, sejam quais forem as explicações sociais”. Esses pontos de vista reforçam a compreensão

que a materialidade dos corpos se estabelece conotativamente como um receptáculo que irá performar as sexualidades vivenciadas pelo sujeito.

VIRA HOMEM, VIRA VIRA

Neste momento de sua leitura, abro uma discussão voltada para uma reflexão sobre a masculinidade como um processo identitário consolidado coletiva e individualmente. Para realizar tal abordagem, conduzo você em minha linha de conceitos, onde o ponto de partida é a materialidade dos momentos e dos espaços particulares e coletivos, que tornam possíveis as representações de diferentes masculinidades.

Ter o homem e sua masculinidade como objeto de reflexão teórica é um processo inovador, principalmente no Brasil, como afirma Alves (2019, p.200),

Embora os estudos que focalizam o homem como objeto de pesquisa estejam consolidados na Europa e nos Estados Unidos, na América Latina foi só a partir dos anos 1980 que se fizeram presentes. No Brasil, causando certo alvoroço, irá se constituir enquanto um campo de pesquisa a partir da década de 1990.

De certa forma, estas mudanças podem ser percebidas não apenas em uma esfera acadêmica, em estudos e discussões sobre sexualidades. O corpo masculino, a partir das últimas décadas do século XX, passa de uma invisibilidade social para uma hipervisibilidade, principalmente no universo midiático, da publicidade e na moda.

A exposição, antes normatizada socialmente, passa a se deparar com uma miscelânea de representações masculinas que emergem como reflexo a partir do imaginário social, definido como um repositório da memória que os grupos alimentam por meio de suas interações com o cotidiano e que buscam moldar a compreensão de determinados valores identitários que gerenciam as performances do corpo do homem dentro de uma determinada configuração.

De certa maneira, na relação entre corpo e identidade, o que se observa, no século XXI, é uma fetichização estética normativa, que se estabelece por diferentes contextos, onde é possível tomar como exemplo o universo da moda, uma vez que este estabelece uma condição estética baseada em um processo visual, por meio do vestuário e dos aces-

sórios que produzem as compreensões dos corpos dentro de um determinado sistema cultural, pois segundo Castilhos e Martins (2005, p. 93) “a moda interfere no delineamento da própria plástica do corpo [...]”. Sob esse ponto de vista, a moda se torna um meio pelo qual o corpo torna-se um ator ativo na formação e delineamento da identidade masculina, pois se apropria de aspectos simbólicos que reafirmam ou negam seus gestos, hábitos e comportamentos como masculinos.

Desse modo, compreender como ocorre o processo de formação identitária, em especial a masculina, é compreender uma complexa rede de interferências e influências, de caráter simbólico, em uma relação dinâmica entre o corpo e o coletivo dentro de um sistema social pré-estabelecido, a partir de um contexto cultural e histórico, podendo este estar atrelado às transformações da moda masculina.

MACHO ALFA, BETA, TOP

A partir das articulações e conceitos apresentados, vê-se o corpo como um suporte capaz de materializar aspectos simbólicos e articular determinadas representações capazes de produzir reconhecimentos de pertença ou exclusão, em um jogo de poder dentro do universo das masculinidades. Pois, assim como a identidade, que possui o corpo como um suporte que gerencia as representações submetidas à amplitude do que vem a ser homem, o gênero se fixa à sua materialidade a ponto de ser visto como algo vinculado a aspectos genéticos.

No entanto, há autores, como Oliveira (1998) e Scott (1990), que se opõem a este pensamento e interpretam o gênero como uma forma de representação simbólica culturalmente estabelecida, produzida e reproduzida a partir de interações com os outros na vida social e com o mundo, mediante ordens sociais que gerenciam a sociedade. Com relação a este ponto de vista, Louro (2000) postula que “a inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Por essa razão, o gênero estaria associado aos fatores simbólicos culturalmente referenciados, que influenciam a construção identitária do que viria a ser homem, marido, filho, homossexual e todas as demais configurações sociais masculinas, possíveis de serem vinculadas ao corpo do homem ao longo da sua vida.

Autores como Goldenberg (1999) e Piscitelli (2009) corroboram com este pensamento ao mencionarem que

O conceito de gênero, [...] surge para desnaturalizar os papéis e as identidades atribuídos ao homem e à mulher. Diferencia o sexo (a dimensão biológica dos seres humanos) do gênero (uma escolha natural arbitrária, um produto social e histórico). Usando-se esse conceito, entende-se que os conteúdos atribuídos à oposição masculino/feminino não são decorrentes, exclusivamente da dimensão biológica dos seres humanos, mas variam de cultura para cultura e podem ser transformados (Goldenberg, 1999, p.159).

Portanto o gênero seria o “produto do trabalho da cultura sobre a biologia” (Piscitelli, 2009, p.124) e amplia a sua reflexão sobre o tema ao mencionar que

[...] quando nascemos somos classificados pelo nosso corpo, de acordo com os órgãos genitais, como menina ou menino. Mas as maneiras de ser homem ou mulher não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar, a classe social.

Ao traçar um paralelo entre os conceitos de Louro (2014), Goldenberg (1999) e Piscitelli (2009), verifica-se que há uma convergência conceitual em relação ao gênero, de que este se enquadra como um processo identitário, uma vez que nossas experiências de vida e nossas interações sociais estão alicerçadas sobre os delineamentos de gênero coletivamente reafirmado. Ao trazer as considerações de Scott (1990) sobre o processo identitário, a autora deixa evidente que as identidades devem ser avaliadas por meio das experiências dos indivíduos, tornando possível reconhecer que o gênero se configura como um processo identitário, fornecendo meios de reconhecimento e posicionamento dentro de uma determinada configuração social. Portanto, tais conceitos deixam explícito que o gênero não se encerra dentro de uma esfera biológica, mas transcende para uma esfera cultural e social.

A ideia de que gênero e cultura estão imbricados também se encontra em Butler (2009, p.2), que diz que gênero “[...] é vivido como uma interpretação, ou um jogo de interpretações do corpo, que não é restrita a dois, e isso, finalmente, é uma mutável e histórica instituição social”. Simone de Beauvoir (1980, p.09) sustenta que “Ninguém nasce mulher; torna-se mulher”. Dessa forma, mediante uma analogia com o masculino, pode-se dizer

que ninguém nasce homem, torna-se um diante de uma série de resultantes baseadas em características culturais, providas de princípios legitimadores da coletividade, instituições, processos históricos e interações sociais, norteados diversos aspectos do nosso dia a dia.

Neste momento, talvez o(a) leitor(a) esteja se perguntando quais aspectos de nosso cotidiano podem interferir em nossa sexualidade? Para auxiliar você em seus pensamentos, vamos pegar como exemplo as campanhas publicitárias de produtos direcionados ao público masculino.

Quando falamos sobre campanhas publicitárias em uma sociedade na qual monitores, telas, cartazes e outros meios de comunicação visual se fazem presentes no cotidiano, estamos falando sobre imagens que irão induzir os sujeitos por meio de um processo de persuasão visual, e estas campanhas têm muita relevância na nossa sociedade, chegando ao ponto de se tornarem um meio de conduzir a nossa compreensão de mundo e até mesmo de gerenciar nossos corpos. As imagens proliferadas pelas campanhas publicitárias no século XXI, se tornaram meios pelos quais se produzem verdades ilusórias por meio do que Baudrillard (1997) define como um processo de mimetização das experiências de vida ofertando uma realidade à parte.

Outro aspecto acerca das peças publicitárias é o fato que, indiferente de qual o suporte que elas estão veiculadas, impressas ou digitais, as imagens irão se estabelecer como um campo comunicacional que irá mediar determinadas práticas culturais por meio de uma articulação simbólica (Geertz, 1978). Este olhar sobre as imagens das campanhas torna possível estabelecê-las como *corpus* para as reflexões sobre como as masculinidades são construídas, em especial a hegemônica, delineando, assim, padrões que regem a relação do sujeito com seu próprio corpo.

Portanto caro(a) leitor(a), um aspecto que você deverá levar em consideração ao me acompanhar nas reflexões sobre as campanhas publicitárias apresentadas como exemplo neste texto, é de que a sua leitura será baseada em uma relação de texto e contexto. Em outras palavras, as imagens serão compreendidas como um suporte ideológico que oferta um fragmento da representação de uma realidade dentro de um determinado contexto sócio-histórico. Pois, como menciona Scott (1990, p.252), as imagens publicitárias se estabelecem como “artefatos simbólicos construídos de acordo com as convenções de uma determinada cultura”. Tornando possível então, encarar os corpos masculinos presentes

nas imagens publicitárias como representações que singularizam as experiências de vida e os delineamentos culturais atrelados a masculinidade.

As reflexões apresentadas sugerem que as imagens das campanhas publicitárias contemporâneas produzem determinadas representações que transcendem o domínio do produto ofertado, pois nas imagens são estabelecidas conexões, muitas vezes subjetivas, entre o modelo, o estilo de vida e a marca, podendo desta forma influenciar o modo como uma determinada sociedade pensa e vive as masculinidades. Lipovestsky (2007, p.250) reafirma este ponto de vista ao mencionar que “os produtos devem se tornar vedetas; é preciso transformar os produtos em ‘seres vivos’, criar ‘marcas pessoais’ com um estilo e um caráter”. Evidenciando assim, que os discursos publicitários funcionam como um meio de reafirmar determinadas representações de gênero, normativas ou desviantes, e delinear o corpo masculino por meio de representações de masculinidades latentes.

Para exemplificar estes conceitos, vamos voltar no tempo até meados da década de 1980 e utilizar as campanhas publicitárias da marca Calvin Klein para explicar os conceitos apresentados até o momento.

O HETERO TOP DOS ANOS 80

A década de 1980 é um período marcante na história da masculinidade, pois foi neste período que o corpo masculino passa a ser exposto nas campanhas publicitárias e a marca de moda Calvin Klein se destaca em relação a esta questão. Autores como Sabino (2007) confirmam estas colocações, pois em seus estudos ele identifica a marca como pioneira por apresentar imagens de corpos de homens de cueca ou nus nas fotografias de suas campanhas do período, tornando-se ícone da representação do corpo masculino.

A respeito disto, são apresentadas duas imagens que se destacam dentro da abordagem que é realizada neste texto. A primeira é a imagem desenvolvida para a campanha de cuecas da marca, apresentada em 1982 por meio de um outdoor na *Times Square* na cidade de Nova York, Estados Unidos, onde é apresentado o atleta Tom Hintnaus, apenas utilizando uma cueca branca da Calvin Klein, exibindo o restante do corpo. A imagem, produzida pelo fotógrafo Bruce Webber, ganhou notoriedade para época e pode ser visualizada na figura 1.

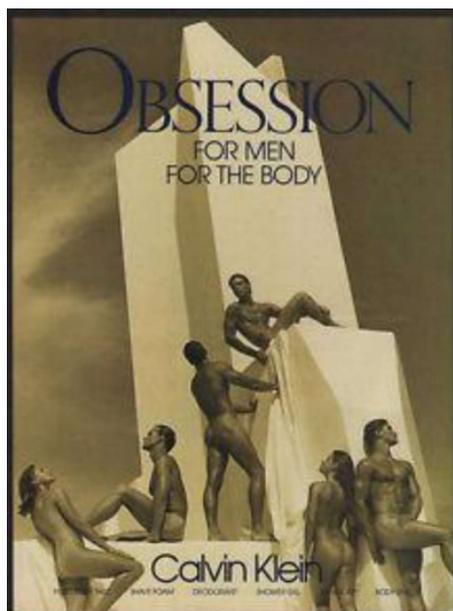
Figura 1 - Outdoor Calvin Klein - Times Square -1982



Fonte: Marco Sabino (2007)

Outra campanha que ganha destaque na mesma década é a do perfume Obsession, também da marca Calvin Klein. A fragrância, na versão masculina, foi lançada no ano de 1987 e ganhou grande notoriedade por utilizar a imagem de corpos nus nas campanhas publicitárias, desenvolvidas pelo fotógrafo Bruce Weber (Figura 2).

Figura 2 - Campanha do perfume Obsession masculino de 1987.



Fonte: Ebay

Quando removemos o véu da relação comercial da publicidade e a perpassamos pelo prisma da cultura, de acordo com Trindade (2015), é possível reconhecer que a publicidade midiaticizada estabelece uma relação dinâmica que fornece aos indivíduos o modo de pensar e vivenciar a sociedade contemporânea. Nesse sentido, as experiências estéticas apresentadas nas campanhas da marca Calvin Klein podem ser encaradas como representações que formavam e reforçavam os valores de masculinidades socializados dentro da configuração cultural do contexto de meados da década de 80.

O que se observa são corpos masculinos em que o tônus muscular e a postura estabelecem uma relação conotativa de virilidade, que Courtine (1980, p.569) define como “[...] um elemento estrutural [...] como princípio organizador de discursos sobre a natureza do homem [...]”. Tendo em vista o contexto histórico em que as campanhas foram lançadas, tais representações de masculinidades poderão ser explicadas pelo fato de que a estética retoma os padrões gregos por meio da valorização do fisiculturismo e dos cuidados corporais por meio de atividade física. A este respeito, cita-se Schwarzenegger (2002, p.35) quando ele afirma que “os anos 80 testemunharam um crescimento explosivo no fisiculturismo, não apenas como um esporte competitivo, mas em termos do seu efeito na nossa cultura e no público em geral”.

Desse modo, entende-se que a estética fisiculturista faz com que o sujeito que deseja reafirmar sua masculinidade tenha de renunciar à autonomia fisiológica em favor do controle social e se comportar, na maior parte do tempo, como as outras pessoas, seguindo rotinas culturalmente estabelecidas acerca do que é visto como viril dentro do contexto dos anos 80 (Garcia-Roza, 2008). E quando uma representação corporal masculina é midiaticizada, esta passa a alcançar um patamar de visibilidade capaz de fomentar valores e padrões, estabelecendo um referencial estético para o sujeito masculino, onde um corpo moldado e bem esculpido deixa de ser algo exclusivo de atletas e modelos para se tornar um ideal que qualquer homem poderia obter mediante esforço e dedicação, concebendo, assim, um prestígio social por meio de um ideal estético (Schwarzenegger, 2002).

Neste momento, já é possível reconhecer que a masculinidade não poderá ser vista como uma entidade que repousa sobre a sociedade, mas sim um elemento que recai sobre os corpos individuais a partir de uma percepção advinda da coletividade e difundida por meios como a mídia.

UMA PERCEÇÃO FINAL

Caro(a) leitor(a), ao final desta série de abordagens teóricas e relações apresentadas ao longo do texto, é possível identificar possíveis conexões entre os corpos, as masculinidades e a publicidade.

Inicialmente o que se percebe é que as representações dos corpos masculinos na publicidade da marca Calvin Klein, produzidas pelo fotógrafo Bruce Webber na década 1980, evidenciavam uma imagem pela qual a masculinidade era sinônimo de virilidade expressa por meio de um porte físico bem estruturado. Conforme McDowell (1997, p.175),

Bruce Weber adicionou músculos a fotografia de moda masculina e um novo arquétipo de sexualidade foi criado. [...] Os homens não só entraram na era dos esportes e da musculação, como os jovens passaram a ser os modelos sexuais do nosso tempo e os jovens atléticos viraram potentes símbolos, que marcou um novo padrão iconográfico masculino.

Portanto, o fotógrafo reafirma por meio do uso de corpos masculinos musculosos um indicativo de masculinidade que está historicamente atrelado com referenciais de força e virilidade vistos em representações artísticas da antiguidade grega. É neste momento que podemos identificar os primeiros indícios de que a masculinidade é um construto cultural, pois os corpos físicos – materialidade – que compõem a imagem são resultados de uma produção por meio da apropriação de significados simbólicos consolidados culturalmente na medida em que, ao longo da década de 1980 até meados de 90, a imagem estética masculina esteve atrelada a um modelo mesomorfo de corpo. Kimmel (1989) reforça este ponto de vista pois converge ao relacionar características como força e virilidade a imagem estética de corpos musculosos nas campanhas desenvolvidas pelo fotógrafo para a marca, reafirmando um modelo de masculinidade hegemônica normativo que incita o sujeito homem a buscar esse ideal estético corporal.

Portanto, ao vermos que a publicidade se vale de um corpo associada à musculosidade exacerbada para a construção do seu discurso propagandista, é possível reconhecer que a campanha enaltece uma imagem socialmente valorizada de um homem másculo, tornando a estética corporal um elemento fundamental do status social na década de 80. Em outras palavras, no discurso publicitário observa-se que há uma ressignificação do contexto cultural e social da época por meio dos corpos ali representados, estabelecendo

uma relação simbólica com a masculinidade normativa dentro de um contexto sócio-histórico de corpos compartilhados, onde os músculos modificam o estilo de vida por causa da busca por uma virilidade que reconhece a juventude dos corpos, o estímulo sexual, a beleza e a apresentação do tônus muscular como escopo do homem estabelecido por meio de diferentes discursos midiáticos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. L. da S. Masculinidades em Debate: A Metrossexualidade no Espectro entre a Subalternidade e a Hegemonia. In: **Revista Diversidade e Educação**. v. 7, n. 2, p. 197-223, Jul/Dez 2019.

BAUDRILLARD, J. **Tela total/mito**: ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre, Sulina. 1997.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRETON, D. L. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 24 - 61.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990.

BUTLER, J. Desdiagnosticando o gênero. **Physis**, v. 19, n. 1, p. 95-126, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n1/v19n1a06.pdf>. Acesso em: 04 out. de 2022.

CASTILHO, K.; MARTINS, M. M. **Discurso da moda**: semiótica, design, corpo. São Paulo, SP: Anhembi Morumbi, 2005.

COURTINE, J. J. **Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse di discours, à propos du discours communiste adresse aux chrétiens**. Thèse de Doctorat de 3° cycle de Linguistique, Paris X-Nanterre, 1980.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

STOLLER, R. J. **Masculinidade e feminilidade**: apresentação de gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

GEERTZ, C. **O selvagem cerebral**: sobre a obra de Lévi-Strauss. Cadernos de Campo, ano 13, n. 12, 1978, p. 130.

GOLDENBERG, M. Homem/Mulher o que existe de novo? In. RIBEIRO, M. (org.). **O Prazer e o Pensar**: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde. Volume I. São Paulo: Editora Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

GRANDO, B.; HASSE, M. Índio brasileiro, integração e preservação. In: **Culturas no Plural**: estudos emergentes. Reinaldo Fleuri (coord.) Grupo de Pesquisa Integrado/Educação Inter-cultural - UFSC/CED, Florianópolis, 2002. (p.101-116).

KIMMEL, M. S; MESSNER, M. **Men's Lives**. New York: Macmillan. 1989.

LAQUEUR, T. **Making Sex**: body and gender from the greeks to Freud. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MCDOWELL, C. **The man of fashion**. London: Thames and Hudson, 1997.

OLIVEIRA, A. C. de. Por uma semiótica da Moda. In: **A moda do corpo, o corpo da moda**. Kátia Castilho e Diana Galvão (orgs.) São Paulo: Editora Esfera, 1998.

PISCITELLI, A. Prefácio. In: DÍAZ-BENÍTEZ, M. E.; FÍGARI, C. E. (Orgs.). **Prazeres dissidentes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 11-20.

ROSÁRIO, N. M. **Mundo contemporâneo**: corpo em metamorphose. 2006. [versão online]. Disponível em http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.html. Acesso em: 01 nov. de 2022.

SABINO, M. **Dicionário da Moda**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

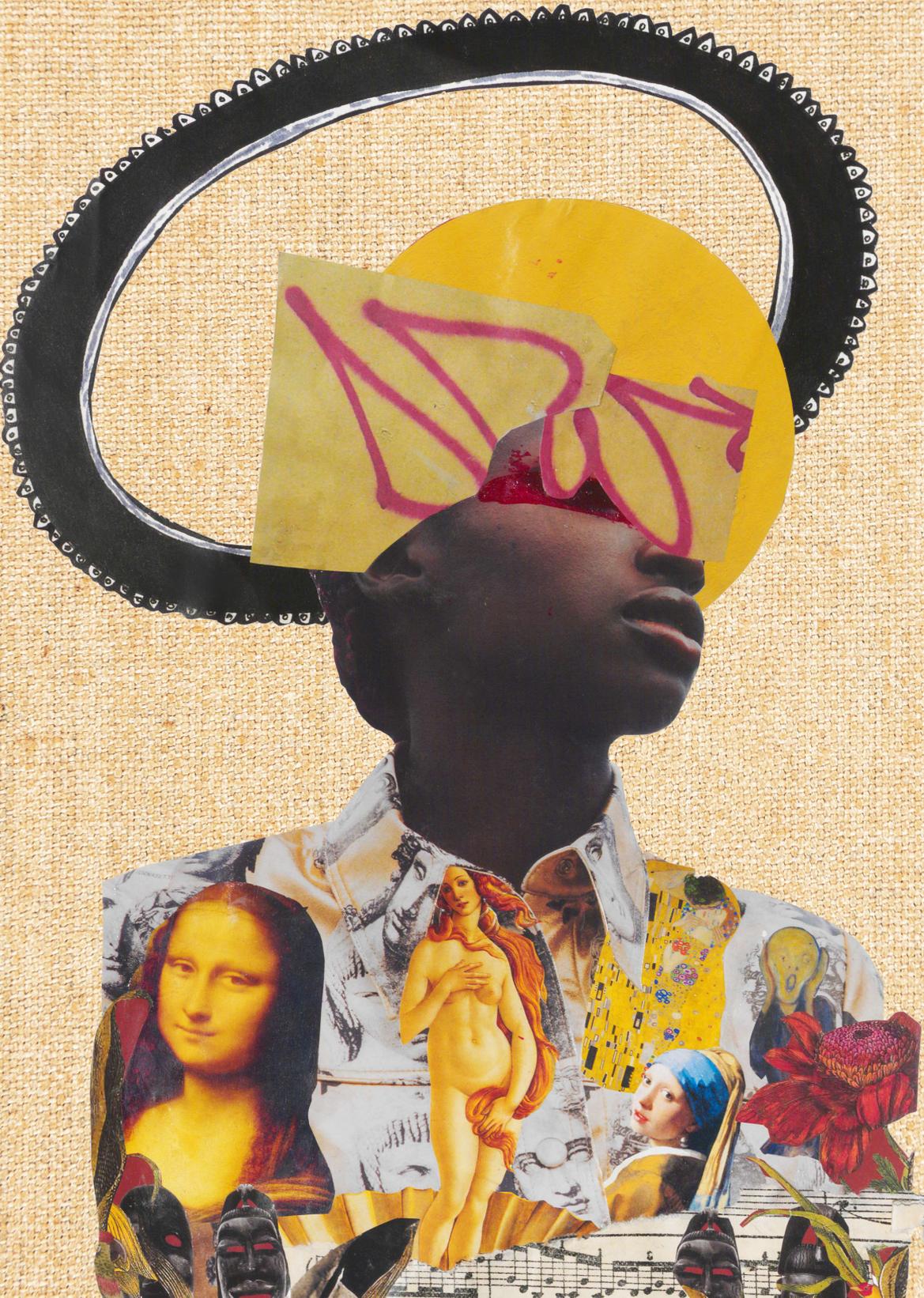
SCHWARZENEGGER, A. **Enciclopédia de fisiculturismo e musculação**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

SCOTT, L. M. **Images in advertising**: The need for a theory of visual rhetoric. Journal of consumer research, 252-273. 1990.

TRINDADE, E. *et al.* **Aprofundamentos de aspectos conceituais entre as mediações culturais e a midiática do consumo alimentar**. Anais VI Pró-Pesq PP-Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda. Realizado na ECA/USP no período de 27 a 29 de maio de 2015. p. 175 – 196.

**ECOS IDENTITÁRIOS *OU* DE COMO
SER VERBO: O SÉTIMO JURAMENTO,
DE PAULINA CHIZIANE**

Jéssica Schmitz



Distante no tempo e no espaço, o respaldo identitário da civilidade pouco se aprofundou naquilo que de mais rico se configurou ao longo dos séculos: a palavra. As múltiplas vozes que ecoaram a ideia de nação livre não se viram libertas das amarras da colonização na África. Foi apenas em 1975 que o projeto utópico de nação se configurou por meio da enfim conquistada independência. A ideia pelo menos era esta: alcançar a liberdade, ver a sociedade organizada e livre da supremacia europeia. Foi isso que os intelectuais revolucionários unidos à FRELIMO¹ buscaram durante mais de dez anos nas guerrilhas pela África afora. Contudo, após a Proclamação da Independência, momentos delicados se seguiram. Ora, não se pode negar que dar o grito de liberdade e se ver livre do domínio colonial foi já uma grande conquista, no entanto, essa independência não chegou a ventos brandos.

Pepetela, em seu livro *A Geração da Utopia*, traz à guisa de discussão a problemática envolvendo a utopia que se criou perante os movimentos de libertação das então colônias portuguesas. Pelos traçados literários inscritos na obra, já se pode observar que a utopia não foi de todo alcançada. A frustração com a revolução foi sentida em Angola. Foi sentida também em Moçambique. N'a *Geração da Utopia*, acompanha-se toda uma trajetória que inicia na CEI² e vai até o período pós-guerra. Agora, se em *A Geração da Utopia* há a formação de uma elite intelectual responsável pela revolução anticolonial e que de fato cunhou a revolta armada, em *O Sétimo Juramento*, de Paulina Chiziane, podem ser observados alguns pontos importantes que representam a sociedade moçambicana nos primeiros anos após a independência.

Toda a questão colonial fez surgir indivíduos que não se reconheciam mais como sendo de África. Ao passo que as lutas de libertação iam ganhando força, movimentos de reafirmação dos sujeitos foram surgindo, assim como se intensificou a necessidade de esquecimento da carga demasiadamente pesada que o processo imperial arrastou consigo.

No entanto, a memória coletiva que permeia os espaços sociais e faz parte da própria formação dos sujeitos não pode ser apagada, o que se confirma com a sobrevivência,

durante dezenas de anos, de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas. A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e trans-

¹ Frente de Libertação de Moçambique

² Casa dos Estudantes do Império.

mitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais (Pollak, 1989, p.3).

E foram justamente os discursos oficiais que começaram a ser (re)ditos por meio de movimentos de repensagem colonial. O silenciamento mútuo teve sua ruptura e, por conta da falta de adequadas condições de vida, o africano passou a revoltar-se contra o domínio colonial. É importante mencionar que, em se tratando desse silenciamento, precisa-se levar em conta que o “silêncio não é ausência de palavra. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (Orlandi, 2007, p. 102). Isso se tornou insustentável, uma vez que a população africana era obrigada a agir em conformidade com a ideologia portuguesa.

Foi na CEI, como já visto, que as frentes de luta pela libertação se formaram. Assim como o MPLA³, a FRELIMO teve papel decisivo contra o colonialismo, pois contrapôs o governo português, que governava Moçambique há mais de 400 anos. Devido às intensas lutas comandadas pelos movimentos de libertação de Angola e Moçambique, em 25 de abril de 1975, com o que foi denominado de a Revolução dos Cravos⁴, o regime do Estado Novo foi derrubado.

Com o pós-independência, a liberdade sonhada por aqueles que a gestaram não se concretizou como se imaginava. Ainda existe, de fato, certa dependência sistêmica, visto que a nova nação não conseguiu firmar um caminho social e político, devido à falta de condições e à escassez de recursos em que foram deixados. Logo após a conquista da independência, muitos foram os problemas encontrados em relação à política do país. Seguiram-se dias com intensas lutas civis, até que, de fato, fossem eleitos os primeiros “administradores” da nova nação.

Muitos escritores africanos de língua portuguesa utilizam suas narrativas para retratar tanto o que foi o período colonial como os acontecimentos pós-independência e ajudam, ainda, na construção e representação de uma identidade nacional, visto que não se tem uma história oficial na África, mas uma história contada pela perspectiva do colo-

³ Movimento Popular de Libertação de Angola

⁴ A Revolução de 25 de Abril depôs o regime ditatorial do Estado Novo.

nizador. Para Bauman (2005, p. 27), “a identidade nacional foi desde o início, e continuou sendo por muito tempo, uma noção agonística e um grito de guerra”, e foi por intermédio das literaturas africanas de língua portuguesa que esse grito pôde ser dado. Nessa perspectiva, a obra *O Sétimo Juramento*, escrita pela moçambicana Paulina Chiziane, foi publicada pela editora Caminho, no ano de 2000, e apresenta Moçambique no contexto pós-guerra, quando valores foram confrontados com ideias maniqueístas. Perguntada sobre suas obras, a autora diz não ser escritora, e, sim, contadora de histórias.

Dizem que sou romancista e que fui a primeira mulher moçambicana a escrever um romance (*Balada de Amor e Vento*, 1990), mas eu afirmo: sou contadora de histórias e não romancista. Escrevo livros com muitas estórias, estórias grandes e pequenas. Inspiro-me nos contos à volta da fogueira, minha primeira escola de arte (Chiziane, 2000, capa).

A malha narrativa apresenta um contexto histórico-social, que evidencia uma organização política muito enfraquecida e desorganizada. A representação da sociedade moçambicana traz à tona uma gama de elementos que se ergue sob a perspectiva distópica. Importante salientar que, em se tratando dessa representação, Roger Chartier (2002) afirma que “temos duas concepções do que seria representação: representar algo ausente ligando essa ausência à memória e representar simbolicamente através de signos e significados atribuídos às coisas”. É através da figuração de personagens que representam essa sociedade, que se adentra em um espaço mítico, em que passado e presente se misturam em um movimento acerca da reafirmação dos valores e das crenças da sociedade moçambicana.

1 DA NEGAÇÃO DE SI: DAVID E A (DES)CONSTRUÇÃO UTÓPICA.

“A ilusão de um amanhã melhor há muito murchou, por isso o msaho morreu em Zavalá. Por todo o lado impera a força das armas e a pirataria das armas. Evaporou-se a água que refresca os destinos da humanidade, tudo é fogo” (Chiziane, 2000, p. 11). Esse trecho introdutório da obra de Chiziane deixa claro que a realidade vivida em Moçambique, assim como em outros países “recém-libertos”, distancia-se da promessa de igualdade e liberdade fomentada pela geração da utopia, pois, apesar de a independência ter sido conquis-

tada, o colonialismo causou uma desestruturação social tão grande, que impossibilitou a criação de uma nação desenvolvida.

Ao engendrar uma reflexão sobre essa realidade, é por meio de personagens que contemplam um universo ora real ora imagético que se adentra em um universo movido pela dicotomia entre o passado utópico e o presente distópico. Assim, *O Sétimo Juramento* inicia remetendo a um passado que assombra a sociedade: a arma de fogo, que servia para proteger e, ao mesmo tempo, para dilacerar vidas; os gritos de paz; a violência que não cessa — e se tem aqui violências múltiplas, como a negação do direito de ir e vir e do direito à escola, à liberdade, à vida. E onde estão os sonhos? Mães cansadas de lutar projetam nos filhos as suas utopias. São os jovens, os operários de amanhã, que lutarão por mais dignidade, por mais sonhos, por mais vida. E como bem coloca Chiziane, “para conquistar o amanhã é preciso arregaçar as mangas para vencer a batalha de hoje” (Chiziane, 2011, p.14). Esse trecho já faz com que se perceba a característica da ficção de Paulina Chiziane: é uma narrativa que evoca a realidade de seu país.

O tempo narrativo de *O Sétimo Juramento* abarca um período de bastante hostilidade em Moçambique, tendo transcorrido 16 anos do pós-guerra entre a RENAMO⁵ e a FRELIMO. No decorrer da história, há contrapontos entre o passado e o presente, entre a tradição africana e o catolicismo, entre riqueza e pobreza, corrupção e integridade. E o enredo gira em torno de uma família que vive em Maputo, em uma pequena camada da sociedade com bom *status* econômico, e que teve ascensão financeira por meio de um sistema corrupto. A narrativa é habitada pelas seguintes personagens principais: David, o pai; Vera, a esposa; Vó Inês e os filhos Suzy e Clemente; e as secundárias: Lourenço; Mimi, Cláudia. É por meio da trajetória de cada uma dessas personagens que adentramos o universo criado por Chiziane: universo que faz refletir sobre como os indivíduos são corrompíveis e, ao mesmo tempo, têm uma capacidade de reconstrução impressionante.

E quem vai figurar nesse espaço e trazer a cabo a análise de muitas dessas questões é a personagem David, a começar pela significação do seu nome: de origem hebraica, David significa amado ou predileto⁶. Na perspectiva onomástica, essa personagem sente a

⁵ Resistência Nacional Moçambicana.

⁶ Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=significado+de+David>. Acesso em: 06 jan. 2017.

necessidade de ser o mais amado e o preferido a todo momento. Contudo, apesar de ser o centro, ele não se sente completo e sempre está em busca de mais poder, mais riqueza, mais popularidade.

Entretanto, esse não é seu nome de batismo, substituído com a intenção de ocultar sua origem africana e, principalmente, de negar a tradição *bantu* à qual pertence. Seu nome de batismo — Magalule Machaza Cossa —, aos olhos de David, é um nome feio, como ele mesmo descreve. E nesse viés, Cassirer lembra que “o nome e a essência se correspondem em uma relação intimamente necessária, que o nome não só designa, mas também é esse mesmo ser, e que contém em si a força do ser” (Cassirer, 1992, p. 14). Assim sendo, David acaba se tornando um sujeito deslocado, que não se vê como pertencente ao espaço no qual vive. Por negar a sua verdadeira identidade, nega a si mesmo — um sujeito suspenso. Chiziane explora, em sua narrativa, essas questões sociais, principalmente as ligadas à essência do ser.

A personagem David representa uma sociedade que sofre com os efeitos do sistema colonial. Durante a ditadura imposta por Salazar, questões voltadas à religiosidade africana e à tradição eram condenadas, dessa forma, muitos sujeitos acabaram por silenciar sua identidade de origem, para não serem perseguidos pela política colonial. Rita Chaves reflete sobre essas questões, afirmando que

o processo de submissão demanda ações que conduzam a uma total desvalorização do patrimônio cultural do dominado. No limite, ele deve ser desligado de seu passado, o que significa dizer exilado de sua própria história. No lugar, acenam-lhe com a possibilidade de integrar uma outra, mais luminosa, mais sedutora, cujo domínio lhe asseguraria um lugar melhor na ordem vigente. A artificialidade se impõe, desfigurando o sujeito que tem cortada a ligação com seu universo cultural sem chegar jamais a ter acesso efetivo ao universo de seu opressor. O artifício, quando eficiente, transforma o colonizado numa caricatura. Daí que, para Fanon, a libertação está diretamente associada ao momento em que se percebe a armadilha e se decide escapar desse jogo perverso. E o primeiro passo se dá na revalorização da tradição rompida, que nunca é completamente destruída, uma vez que ficam sempre, mesmo que dormindo sob a terra, alguns traços desse inventário (Chaves, 2004, p. 148).

Essa revalorização da tradição rompida, à qual Fanon, citado por Chaves, se refere, é observada na malha narrativa de Chiziane. Embora David tenha “substituído” sua deno-

minação de batismo, para os povos africanos, a questão do nome é levada muito a sério, uma vez que ele – o nome – legitima a existência e a integralidade do ser: “Nome é herança sagrada. É matéria, espírito, vida e morte. Através dele os mortos se encarnam e os vivos transmigram. Nome é anterioridade e posterioridade. Em resumo, é o universo inteiro em poucas palavras” (Chiziane, 2000, p. 83). Passagem essa que vai ao encontro do que Cas-sirer afirma sobre a significação do nome:

o nome pode desenvolver-se para além deste significado mais ou menos acessório da posse pessoal, na medida em que é visto como um ser substancial, como parte integrante da pessoa. Enquanto tal, pertence à mesma categoria que seu corpo ou sua alma (1992, p. 68).

A partir da análise do nome dessa personagem, percebe-se a característica que acompanha David até o final da narrativa: um sujeito fragmentado. Esse pai de família é diretor geral de uma empresa estatal que está passando por uma forte crise trabalhista, crise que ele mesmo provocou. David é a personificação daquilo que se chama “desfazer utópico”, pois desvia dinheiro da própria empresa para pagar a festa de aniversário da esposa, destoando daquilo que foi o projeto utópico: país livre de corrupção, independente e com direitos iguais para todos.

Os seus operários não recebem há apenas seis meses. Muito pouco tempo. Comparando com outros diretores, ele é um santo. Os motivos destes atrasos têm a sua razão de ser. Tirou alguns fundos para adquirir uma viatura nova e celebrar condignamente os quarenta anos de Vera, sua esposa. Tomou outros fundos para comprar ações de um grande empreendimento. Não se trata de fraude, nem de roubo. Foi uma transferência de fundos, uma espécie de empréstimo para criar capital, cuja reposição será feita na devida hora (Chiziane, 2000. p. 14).

Na passagem anterior, observa-se que a personagem é corrupta e instaura, na empresa, um sistema opressor que não destoa muito do pensamento colonial. Aqui se percebe outra faceta do pós-guerra, pois surge uma camada dominante que se aproveita dos recursos do povo e abusa do poder para enriquecer. O que chama a atenção, pensando em todo sacrifício feito para que a independência fosse alcançada, é que essa “burguesia” era composta, na maioria, por ex-combatentes das lutas de libertação.

Sem entrar nas polêmicas abertas em torno das teorias da pós-colonialidade, interessa-nos apenas discutir aspectos da realidade que se abre após a independência, e sobretudo quando o tempo se marca pelo desencanto. Assim chegamos aos anos 90 que viriam consolidar a sensação de perplexidade diante da inviabilidade do projeto acalentado. A continuidade da guerra, as imensas dificuldades no cenário social, o esvaziamento das propostas políticas associadas ao estatuto da independência, a incapacidade de articular numa concepção dinâmica a tradição e a modernidade compuseram um panorama avesso ao otimismo (Chaves, 2004, p. 157).

Essa problemática instaurada na sociedade com o pós-guerra está evidenciada na passagem do livro em que a personagem David se lembra dos tempos de guerrilha, confirmando o momento em que a utopia ficou no passado — só aparece vez em quando em alguns resquícios da memória:

Imagens de um passado de glória correm na mente como fotografias. Treinos militares e guerra contra o colonialismo, marchas, combates. Sabotagem. Comícios. Discursos. Palavras de ordem. Euforia, sonhos, convicções. Vitória final sobre o colonialismo. Delírio colectivo no dia da celebração da independência. Recorda com saudade as sessões de estudo em grupo das políticas revolucionárias. Recorda a linguagem antiga. Camarada comandante, camarada pai, camarada esposa, camarada chefe. Muita amizade, solidariedade, camaradagem verdadeira. Naquele tempo tinha o coração do tamanho de um povo, mas hoje está tão pequeno que só alberga a si próprio. Agora a palavra povo é um simples número, sem idade nem sexo. Sem sonhos nem desejos. Apenas estatística. — No tempo da revolução investi. Agora estou na fase do egoísmo. Quero colher tudo o que semeiei (Chiziane, 2000, p. 15).

Existe, ainda, nesse contexto apresentado por Chiziane, um borramento da memória, uma vez que David vivenciou de perto as lutas de libertação, fez parte daquela elite que lutou contra Salazar, contra o sistema colonial, o que de fato está fixado na memória, mas ele opta por silenciar esse “passado” histórico, pois, no fundo, é um passado que o assombra, visto que ele não luta por mais nada. David tinha o coração do tamanho do mundo, mas passou a pensar unicamente em si. Não guarda mais em si o antigo guerrilheiro. Esse borramento da memória aparece também nos momentos em que ele silencia a sua tradição, negando, assim, a sua origem, e acaba condenando aqueles que falam em misticismo ou qualquer que seja a menção ao tradicionalismo africano. Essa negação aparece quando David, por desespero, procura seu amigo Lourenço em busca de uma saída para a crise da empresa. Lourenço lhe fala sobre os mortos, magia, sorte e azar. David, em pensamen-

to, lamenta: “um bom católico, um bom intelectual transformado em irracional” (Chiziane, 2000, p. 44).

Pode-se dizer, com isso, que, no fundo, esse passado o intimida e o afronta, pesando-lhe na consciência, uma vez que ele acaba por desconstruir toda a ideologia cunhada nos suspiros da revolução. No entanto, essa memória individual que David evoca a todo momento sempre estará ligada a um grupo coletivo. Nesse sentido, para Le Goff (1990, p. 409),

a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção.

Isso justifica, de certo modo, a nova posição assumida pela personagem. Além disso,

a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso, pois sabe-se (Pêcheux, 1975), a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam o sentido (Orlandi, 2007, p.76).

A guerra foi vencida, mas levou consigo os ideais, a camaradagem, a solidariedade e deixou o egoísmo. Essa personagem abandonou a utopia para usufruir de coisas, que, segundo David, foram conquistadas: “este estatuto de diretor não foi dádiva, foi conquista. Lutei para a liberdade deste povo” (Chiziane, 2000, p.15). E o que restou daquele jovem de antes é um mau pensamento que prefere esquecer. Todo aquele discurso revolucionário fica no esquecimento. David representa um período em que as questões sociais estão em luta com as questões políticas, em que a identidade está em crise, em contraste com uma memória pretensa ao esquecimento. Em se tratando de David, pode-se dizer que o

passado tende, por vezes, a ser olhado ou com algum desconhecimento – a memória é curta, e certas memórias são para esquecer – ou com uma visão mais ou menos maniqueísta, que considera apenas o sentimento de uma certa culpabilidade, e o necessário investimento de remissão e dessa “culpa” histórica (Leite, 2012, p. 140).

Talvez essa falta de comprometimento com sua geração cause em David essa culpabilidade, mas a realidade é que ele tem tanta gana pelo poder, que essas memórias são silenciadas. Até porque, por meio do seu movimento de rememoração dos tempos da guerrilha, ele se depara com os próprios conflitos internos, que figuram durante praticamente toda narrativa. Toda vez que se sente ameaçado ou, então, quando está prestes a tomar alguma decisão duvidosa, ele recorre à memória, seja para refletir seja como peso na consciência, o que se justifica pelo fato de que “essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (Pollak, 1989, p. 2).

A greve na empresa está prestes a ultrapassar as fronteiras do diálogo possível. As reivindicações dos funcionários são muitas, e, ao questionar os demais diretores da empresa sobre as exigências dos empregados, a memória mais uma vez lhe traz lembranças traumáticas:

Ninguém diz nada e David mergulha na onda de medo. O lençol de lodo caminha rápido em direção ao seu nome, ao seu prestígio. Na mente correm-lhe imagens do passado: reuniões clandestinas por ele dirigidas nas fábricas para sabotar o sistema. Ativismo de primeira linha. Ódio à classe dominante do antigo sistema. Hoje ele é patrão e sente que vai ser escoraçado do poder tal como fez aos colonos, pelas mesmas razões, pelas mesmas ações. Com os mesmos cantos e gritos. Com os mesmos *slogans* e palavras de ordem. Com a mesma fúria do povo oprimido (Chiziane, 2000, p. 33).

David, ao se deparar com essa greve, lança-se em uma busca insana para resolver essa situação e voltar a ter *status*. Para compreender a dicotomia dessa personagem, abre-se um parêntese para colocar que a família de David é católica e adotou o *modus vivendi* europeu, de modo que não só David, mas também sua esposa, Vera, nega as tradições de Moçambique. É na dualidade catolicismo x tradição africana que ocorre a transfiguração de David.

Movido pela ganância e pelo medo de perder seu cargo, David vai em busca de auxílio para resolver seu problema, e é justamente seu amigo Lourenço que lhe faz o primeiro convite para entrar em contato com um adivinho, a magia branca, um curandeiro. Na conversa entre os dois amigos, contudo, esse assimilacionismo cristão aparece por meio da fala de David, que não acredita na tradição africana. Pensando em voz alta, David

afirma: “sou cristão, jurei renunciar todas as manifestações do diabo” (Chiziane, 2000, p. 47). Nesse momento, percebe-se novamente o deslocamento da personagem: um sujeito que silencia sua tradição e nega seu nome de batismo. Entretanto, quando lhe convém, ele recorre à tradição: “David quebrou os tabus, deu uns passos em direção ao proibido e provou. Gozou o prazer das coisas escondidas. Não cometeu nenhum crime, apenas seguiu os caminhos dos antepassados da história” (Chiziane, 2000, p. 117).

Não tendo encontrado outra saída, é na tradição africana, por meio da magia negra, que ele se lança à reconquista do seu poder.

Nos mortos está a minha segurança. Preciso de resgatar a minha sombra perdida para me defender da fúria dos operários. Os meus crimes foram descobertos, não tenho proteção na igreja, nem na lei, nem na sociedade, nem na família. Os brancos foram feitos para o céu, para as nuvens e deuses celestes, mas os negros foram feitos para os defuntos, para as raízes e deuses terrestres. A magia negra é o único caminho que resta (Chiziane, 2000, p. 74).

Por meio dessa transmutação da personagem, percebe-se o surgimento de indivíduos híbridos, que estão em um “entre espaço” – herança do sistema colonial, como teoriza Homi Bhabha. David ora nega a tradição africana ora recorre a ela, por vezes assume a tradição africana, por vezes, ignora-a, o que lhe confere o posto de sujeito fronteiro, pois ele não está nem totalmente dentro desse espaço nem totalmente fora. Ele transita nos dois ambientes.

Bhabha (2003, p. 21) afirma que

a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. [...] Os embates da fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar expectativas normativas de desenvolvimento e progresso.

Esses embates fronteiros conferem a David a impossibilidade de reconhecimento de si, e é por essa falta de linearidade que ele caminha na fronteira cultural e não consegue se “encontrar” na sociedade em que vive: “é nesse sentido que a fronteira se torna o lugar

a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente” (Bhabha, 2003, p. 24).

Nessa situação fronteiriça, David vai em busca de mudança. Ele quer reverter a situação ruim pela qual está passando, reivindicar seu poder que está a passo de perder e, para isso, “parte à busca da proteção das sombras. Quer roubar sem ser punido. Violar se ser condenado. Maltratar. Levitar para espaços nunca antes alcançados” (Chiziane, 2000, p. 135). Assim, passa a evidenciar sua verdadeira natureza, voltando-se para as raízes africanas: “olha para o relógio. São quatro horas. Enquanto espera pelo guia, que lhe levará de volta às raízes pensa no paraíso do passado” (Chiziane, 2000, p. 76).

Percebendo que os adivinhos apresentados por Lourenço não dão conta de ajudá-lo, David faz sua iniciação na feitiçaria. Para que tenha sucesso, ele é obrigado a fazer seu sétimo juramento:

Através de um ritual de iniciação em Massinga, a terra dos grandes mágicos, David presta o sétimo juramento: o da feitiçaria, “a escola dos governadores da vida”. Ele, que já havia prestado seis – do batismo, da bandeira, do matrimônio, da revolução, da nação, da competência e do zelo –, terá que prestar o sétimo a fim de assegurar o poder e ascender ao saber e ao prazer (Mata, 2001, p. 189).

O sétimo juramento exige muito mais que uma simples iniciação à feitiçaria, pois de David são exigidos sacrifícios de sangue, que envolvem a própria família e que vão revelar a personalidade da mulher e do filho Clemente, que terão de enfrentar as forças do mal para que a vida faça sentido novamente.

Ao regressar para sua casa, após uma semana de ausência, a personagem reflete sobre sua nova vida a partir dali e comprova sua fragmentação. Ele próprio afirma: “O David que há dias partiu não é mais o mesmo que regressa. Tem agora duas identidades, duas realidades que irão coabitar no mesmo espaço” (Chiziane, 2000, p. 172). Essas duas realidades, além de significarem essa posição fronteiriça de David, representam, ainda, a contraposição da tradição africana e da religiosidade cristã. Consoante ao poema Inocência Mata (2001, p. 190),

a constante citação de relações similares em outros sistemas culturais e mundivenciais (particularmente cristão, embora não apenas), para os comparar às crenças e superstições africanas, particularmente Ndau e Nguni – que no texto se antago-

nizam – reforça a ideia [...] de que a diferença entre as religiões não é essencial, residindo, apenas, na ritualização das crenças. [...] Em O sétimo juramento, contrariamente ao que as personagens a princípio entendem, a linguagem dos mortos complementa a dos vivos, enquanto o “mundo irracional” é compatível com o “saber e a lógica”.

A obra de Chiziane (2000) problematiza essas questões apresentadas por Inocência Mata. Em uma sociedade como Moçambique, não existe um *modus operandi* que seja considerado único e legítimo. Moçambique é composta por múltiplas vozes que aprenderam a conversar entre si. Talvez seja esse um viés a ser seguido em se tratando d’*O Sétimo Juramento*. David e Clemente representam essa dualidade. É Mata (2001, p. 189), ainda, que faz refletir sobre outro ponto importante que permeia o espaço narrado por Chiziane (2000):

Para além do que diz do país, Moçambique, o romance pode ler-se também pelo ângulo da rasura dos sinais de reconhecimento nacional e, nas entrelinhas da sua retórica a disseminar sentidos, fala de um universo em que o Poder forma um sistema de benesses cujos beneficiários têm que pagar um preço.

Esse poder almejado por David fica inatingível, uma vez que ele não mais consegue se livrar da feitiçaria. Quanto mais se envolve, mais se afunda. É por causa do filho que ele se vê envolto na própria loucura. O filho, renegado pelo pai, traz vida para a família e acaba com os feitiços lançados por David. O final trágico da personagem se contrapõe à ascensão de Clemente. O positivo e o negativo de uma sociedade que ainda tenta se (re)erguer.

2 UMA PERSPECTIVA FEMININA: DA SUBALTERNIDADE À COMPREENSÃO DE SI

“Deitada em seu quarto, Vera procura ausentar-se da vida e do mundo. Faz esforço para identificar o que a deprime. Talvez seja o tempo. A chuva” (Chiziane, 2000, p. 20). É dessa forma que se entra no universo de Vera, esposa de David. Personagem com diversos questionamentos sobre a vida e sobre sua condição de mulher em uma sociedade patriarcal. Nessa obra, Chiziane (2000) apresenta essa relação dicotômica entre homem e mulher, marido e esposa, e traz à tona questões pertinentes sobre a força do feminino. Para Inocência Mata (2001, p. 188), a obra *O Sétimo Juramento* reedita

a encenação cotidiana do feminino: mais uma vez este livro, *O sétimo juramento*, revela os meandros que determinam a vida da mulher mesmo numa sociedade urbana em que as mulheres conhecem outras estratégias para contornar o peso da sua condição subalterna.

No início da narrativa, percebe-se a omissão à qual Vera está entregue. Fazendo de tudo para satisfazer seu marido, sente prazer em vê-lo feliz:

Vera vai à cozinha e prepara o pequeno-almoço. Esmera-se. Capricha. Enfeita a mesa. Convida o seu homem a tomá-lo antes que arrefeça. Aconselha-o a comer depressa, falta pouco tempo para o início da reunião da diretoria na empresa onde David ocupa o posto de diretor. Em silêncio ele come o bife, as batatas fritas, o ovo estrelado e o pão torrado com manteiga. Ela come apenas uma laranja para não ganhar gorduras e perder a linha. Olha para o marido e pensa nele. Fala apenas para ele, estimulando-lhe o apetite, com palavras carinhosas e chama-lhe de filho, filhinho, filhote, amor, amorzinho, por dá cá aquela palha (Chiziane, 2000, p.17).

Analisando o trecho, em uma primeira leitura, deduz-se que a relação entre os dois é muito boa, no entanto, em outra passagem, ao questionar o marido como foi o dia na empresa, Vera é por ele agredida: “De repente Vera sente algo a explodir no seu rosto de seda. Corre para a casa de banho e pega uma toalha para estancar o sangue que corre pelo nariz” (Chiziane, 2000, p. 40).

A partir daí, observa-se a condição submissa de Vera, uma vez que ela não reage à agressão do marido, ao contrário, preocupa-se por ele ter saído de casa após o acontecido e não ter voltado. No fundo, Vera sabe que sua condição de esposa amorosa e dedicada é humilhante: “Ser adulta e ser tratada como atrasada mental por um marido rico é deprimente” (Chiziane, 2000, p. 19). No entanto, analisando a personagem, esse comportamento se justifica, talvez, pelo fato de ela ter crescido em meio à miséria e, agora, ter um *status* econômico favorável, sendo grata ao marido pela condição de vida que tem, o que se comprova na passagem que segue:

Vera desperta. Levanta-se calmamente e dirige-se à varanda, a respirar o cheiro do mundo, porque cada amanhecer é uma nova ressurreição. [...] Correm-lhe na mente memórias da infância. Uma palhota. A panela vazia. [...] Do seu pedestal solta o espírito e deixa a mente vadiar na pobreza que desfila na estrada grande. [...] Encolhe os ombros impotentes, e deixa-se embalar por pensamentos tristes. [...] O que me deu hoje, para me preocupar com os problemas dessa gentalha? censura-se. Nasci na pobreza, mas não tenho a sina da miséria. Tenho um marido que me dá tudo: um

orçamento gordo no fim de cada mês, sexo na hora certa, honra, prestígio social. [...] Ela olha-as de cima e mostra-lhes o traseiro. Despreza-as (Chiziane, 2000, p. 16-17).

Esse marido que lhe dá tudo é o mesmo que a oferece em sacrifício para cumprir seu sétimo juramento, como visto no subtítulo anterior. Além disso, através do pensamento dele, reflete-se sobre a objetificação da mulher na sociedade.

O meu dinheiro acaba nos batons dela. O meu suor acaba no estômago dela e dos filhos dela, sempre a comer, sempre a dormir, sem fazer ideia do sofrimento que é trazer à mesa o pão. O homem enfrenta feras maduras apenas para alimentar a ela. E há feministas por todo o lado, reclamando direitos sobre coisas que nunca construíram (Chiziane, 2000, p. 38).

Na malha narrativa, Chiziane, por sua vez, coloca em discussão esses valores morais e sociais que fazem parte dessa sociedade moçambicana bagunçada e que apresenta uma gama muito grande de valores e crenças corrompida pela política colonial.

Na seção anterior, foi analisada a trajetória da personagem David, uma trajetória que contrasta com os caminhos seguidos por Vera. Se David se lança em uma busca frenética por poder, Vera, em contrapartida, traça um caminho tênue em busca de respostas sobre seu filho Clemente, mas que, ao mesmo tempo, serve-lhe como espelho no qual vê refletida a sua verdadeira imagem de mulher forte que precisa lutar para conquistar a tranquilidade desejada.

As intensas viagens, a ausência e a falta de respostas acabam mudando a postura de Vera em relação a seu marido:

Passam dias, semanas e a vida modifica-se no mundo de Vera. Basta o Sol nascer e os olhos se enchem de lágrimas. As noites já não são de repouso, mas de solidão e sofrimento. Basta ouvir os passos de David para imaginar gritaria e insultos. Já lá vai o tempo de risos e sorrisos. Ficou agora o tempo de amargura e espinhos. David fechou todas as portas do prazer e agora nem sexo existe (Chiziane, 2000, p. 182).

Atrelados à indiferença de David, aparecem os tormentos que acometem seu filho Clemente. E é justamente nessa dualidade que Vera se reergue. Se ao lado do marido ela se sente subjugada, ignorada e, de certa forma, desrespeitada, é por intermédio de Cle-

mente que ela reestabelece sua sintonia com a vida. Clemente lhe dá motivos para seguir em frente e lutar.

Ignorado pelo pai por ser considerado um possesso, Clemente passa a ter terríveis pesadelos que não têm explicação lógica. Ele sofre com crises de histeria toda vez que uma tempestade se aproxima. São os trovões que o deixam fora de si e fazem Vera lembrar-se de histórias antigas: “dia de trovoada é dia de terror. Dia de Dumenzulu, a serpente do céu. Dia do galo negro vencedor de todos os combates. Dia de Xango, o terrível Deus da guerra” (Chiziane, 2000, p. 24).

Esses pesadelos de Clemente, em um primeiro momento, aos olhos de Vera, não passam de simples sonhos ruins, e essa mãe, sem compreender ao certo o que está acontecendo, entra em choque. Ela já havia levado o filho a psiquiatras para resolver o “problema”, mas viu que a ajuda da qual ele precisava era outra. No seu íntimo, Vera sabia o real motivo de todo o sofrimento de Clemente, sabia que aquilo que o atormentava nada tinha a ver com doença, como se pode notar na passagem que segue:

A vida começa a mostra com clareza as marcas do seu trajeto. David sonhava cultivar o Clemente para o brilho e para a maravilha. Enganou-se. Sonhava com um filho genial e eis que a natureza o presenteia com um maluco, possesso ou paranormal. O sonho do homem nada vale perante a decisão da natureza – conclui Vera com desespero (Chiziane, 2000, p. 55).

É depois de mais uma noite de tormenta que lhe vem à memória outra cena da infância, relacionada à tradição moçambicana, na qual gêmeos eram sacrificados ao Deus trovão. Criada, assim como o marido, em um ambiente cristão, ela nega toda e qualquer menção a essa face mística:

Nada têm de especial, as fobias do meu Clemente, consola-se, não se trata de presságio, nem profecias, são criancices, reflexos medonhos saídos de um filme de terror. Creio apenas nos vivos, nos mortos, não. Não creio nos falsos profetas, adivinhos [...] todos me sugerem que procure a verdade nos mistérios do oculto, mas eu, vera, jamais estarei na casa de um curandeiro por nada deste mundo (Chiziane, 2002, p. 21).

É por intermédio de outra figura feminina, a Avó Inês, contudo, que a tradição africana passa a ser aceita e melhor compreendida por Clemente e sua mãe. Pela figura da avó,

passado e presente são contrastados. O passado evidencia a sabedoria “dos mais velhos”, e no presente a avó tem a missão de ajudar seu neto Clemente a encontrar seu destino. São as palavras dessa avó que transmitem coragem e firmeza a Vera, para que os obstáculos encontrados sejam vencidos. Já cansada das vertigens que atingem o filho, as forças dessa mãe parecem se esgotar, e é a avó Inês que está a postos para ampará-la: “— Vamos, desperta, resiste, luta. Se tu caís, quem irá socorrer Clemente? Mulher é o centro da força. Mãe é pedra firme que constrói pontes, muralhas, monumentos que protegem o ninho dos predadores e dos ventos maus” (Chiziane, 2000, p. 54).

A avó sugere a Vera que procure um adivinho, com o intuito de se conectar com os espíritos antigos e encontrar uma explicação para os problemas enfrentados por Clemente. Vera, contudo, tem medo de assumir a sua posição e adentrar o espaço da tradição:

- Não posso trair o David, não, não posso.
- Oh, Vera, usa o exemplo de Eva, a traidora. Aprende a sutileza da serpente. Que poderes tinha Eva perante Deus e Adão? Nenhum. Usou a traição e vingou-se. Ela conseguiu provocar a fúria de Deus de tal modo que Adão, filho adorado, acabou condenado. Se nós mulheres não temos poder, que seja a traição a nossa força (Chiziane, 2000, p. 58).

O desejo de ajudar o filho se sobrepõe à preocupação com a opinião do marido. Fator determinante na narrativa, uma vez que a personagem se lança aos quatro cantos de sua terra, a fim de encontrar uma resposta. É justamente nessa busca que lhe são reveladas não só as verdades sobre seu filho, mas também toda a obscuridade que envolve David: “um nas costas do outro traíndo-se. O marido buscando feitiços. A mulher varrendo feitiços. Pai e filha na magia negra. Mãe e filho na magia branca. Paz e pobreza contra guerra e riqueza. A justiça vence sempre” (Chiziane, 2000, p. 201).

Nesse sentido, dois pontos se interligam: a imersão de David na feitiçaria e a busca de Clemente pela compreensão de si. Nesse contexto, está Vera, uma mulher que se reconecta com seu passado e que, a partir disso, reconstrói e projeta seu presente e seu futuro. Isso se justifica pelo significado de seu nome: Vera provém do latim *Verus* e significa verdadeira, o que faz todo sentido, tendo em vista que essa personagem vai em busca da verdade. Ela, com a ajuda da avó Inês, auxilia o filho Clemente a se reconectar com os antepassados, e os dois, mãe e filho, tentam expulsar os maus espíritos que imperam sobre

a família. Na passagem que segue, observa-se a transformação de Vera, quando ela se dá conta de que durante todo o tempo a verdade estava a sua frente, mas, por força do destino, ela não quis enxergar:

- Meu filho, olha para mim. Somos do mesmo sangue e vieste do meu ventre. A mim coube a cegueira e a ti a clarividência. Os meus olhos habituados a coisas comuns não viam mais do que a superfície. No meu mundo de resignação, via no teu pai o meu herói, meu santo, meu rei e príncipe. Hoje compreendo tudo e eu juro: vou mover todas as forças para vencer esta loucura, verás (Chiziane, 2000, p. 198).

Clemente, que é a reencarnação de *Mungoni*, o guerreiro, decide seguir seu destino, indo ao reencontro com o passado. Essa personagem, cujo nome significa aquele que é cheio de misericórdia, já não sofre mais com os trovões, assim como David já não tem mais forças para lutar contra a feitiçaria.

3 PASSADO, PRESENTE E A PROJEÇÃO DO AMANHÃ: A ESPERANÇA NA PERSONAGEM CLEMENTE

Pires Laranjeira afirma que “o discurso ideológico na ficção implica signos expressos pelas personagens e narrador, ou implícitos, sob forma da pressuposição e do intertexto” (Laranjeira, 2001, p. 84). A narrativa de Paulina Chiziane carrega esses signos, que ora aparecem evidenciados no cerne da trama ora são transpassados pelos personagens.

Observou-se até aqui que a obra *O Sétimo Juramento* coloca em jogo a discussão sobre alguns elementos importantes que fazem parte do compêndio imagético de Moçambique e que estão representados pelas personagens David, Vera, avó Inês e Clemente. Já se falou sobre David e de sua transfiguração da própria condição de sujeito, uma vez que ele abre mão de sua família para ter êxito profissional. Foi visto também que Vera modifica sua forma de existir no mundo por intermédio de Clemente. Ao passo que Clemente se descobre curandeiro, Vera descobre que a vida vai muito além de um casamento fracassado. Contrária à tradição africana, ela mesma acaba auxiliando seu filho na busca pelos rituais de iniciação, cerzindo, a partir daí, uma nova narrativa para sua vida, modificando sua visão em relação ao marido e à própria sincronia com sua origem.

Laranjeira (2001) explica que



na ficção, é muito difícil não existirem marcas referenciais que remetem para lugares, coisas, pessoas, linguagens, factos ou tempos concretos. Nesse jogo entre a ilusão do real concreto e o concreto da ilusão ficcional, a ideologia do enraizamento, enquanto modo de identidade, crava no texto as suas garras (p. 84).

Essas marcas referenciais presentes na malha narrativa são evidenciadas por meio das personagens que representam a realidade moçambicana, e por meio dessa representação entra em cena a personagem Clemente.

Clemente é aqui representado como um sujeito que quebra os paradigmas de uma sociedade com os valores cívicos e morais rompidos ou, quando ainda os têm, aparecem “apagados” ou silenciados na memória. Essa personagem, considerada louca pelo pai, se descobre ligado às raízes africanas e tem na figura da mãe a sua proteção. É ela que sempre o socorre quando os pesadelos das noites de trovoadas imperam sobre si:

Clemente está à janela. Da mãe herdou o hábito de despertar e respirar o cheiro do mundo. Gosta de fazer confidências com o amanhecer e formular os desejos do dia. Fixa os olhos no céu negro. A chuva para e as nuvens fazem remoinhos assustadores. Vê um bando de corvos medonhos em voo rasante, rápidas e ameaçadoras como caças-bombardeiros em tempo de guerra. Recua. Tapa os olhos com as cortinas, mas a nuvem persegue-o. Assusta-se e lança um grito infernal (Chiziane, 2000, p. 19).

Clemente apavora-se com os trovões. Toda vez que eles aparecem, aparece também a angústia, e é pela figura da avó paterna que as respostas começam a surgir, e aquilo que em primeira instância parecia ser uma doença começa a vigorar, transformando-se em proteção. A avó Inês, como visto, introduz no contexto social da família o passado, mas sempre relacionado ao presente; ela é a responsável também por apresentar, ao neto Clemente, algumas histórias relacionadas à tradição africana e vinculadas aos antepassados:

Clemente escuta histórias antigas. Crenças. Adão e Eva comeram a maçã e a humanidade inteira paga pelo crime que não cometeu. Os invasores ngunis e ndaus deviam ser filhos legítimos das divindades do terror. Por isso pfukam e se vingam contra os Tsongas por toda a eternidade. Cristo pfukou, para redimir os pecados do mundo. A alma de Jesus renova-se e multiplica-se continuamente. Faz chamamentos e elege servidores. Afasta pessoas dos prazeres terrestres, tornando-as celibatárias. Jesus é o maior mpfukwa do universo (Chiziane, 2000, p. 29).

Além disso, essa mesma avó revela ao neto que ele próprio tem em si a encarnação de um espírito antigo:

- A encarnação existe? - pergunta Clemente, com ar gozão.
- Existe, sim. Tu, Clemente, tens um espírito antigo. Viveste há cem anos, foste bravo, foste guerreiro. Partiste para o fundo do mar e estás a ressurgir das águas para trazer paz a este lar. Tu és o prometido, aquele que saldará as dívidas com os antepassados. [...] Tu és Mungoni, o prometido (Chiziane, 2000, p. 28).

A narrativa, a partir dessa revelação da avó, começa a seguir um novo rumo. Vera, a mãe, sempre se mostrara contrária à tradição africana, contudo, ela se dá conta de que não adianta lutar contra algo que é inevitável, uma vez que não se pode fugir daquilo que está ligado à alma do ser.

A mãe de Clemente se lança numa jornada incessante para auxiliar o filho. Se, por um lado, David faz sua iniciação na magia negra, em contrapartida, Clemente dá os primeiros passos na magia branca. Um ponto importante e que merece atenção é o fato de que as crises de pânico e tormenta de Clemente sempre iniciam quando David está em contato com a feitiçaria, o que permite inferir que essa magia negra acaba se confrontando com a branca. O pai se vê imerso na escuridão em oposição ao filho, que vai em busca da luz. Além disso, em muitos dos pesadelos de Clemente, quem aparece é o pai, como se observa na passagem que segue:

- O pai. Ele...
- Sim, o teu pai, mas ele não está aqui, não voltou ainda!
- Mas vi-o. Rondava o meu quarto. Insultava-me. Batia-me. Queria matar-me. E eu defendia-me com toda a força. Só quando tentei cravar os dedos no seu pescoço é que me apercebi de que tudo não passava de um terrível pesadelo (Chiziane, 2000, p. 55).

Clemente assume esse papel de trazer à tona valores e crenças apagados na sociedade moçambicana. Ele, ao contrário do pai, se inicia nessa magia branca por se dar conta de que essa é sua vocação:

- Quero aprender todos os segredos da magia, do antifeitiço. Faço-o por mim, por ti, por toda a família. [...] A magia negra impera. Por todo o lado há crimes, rituais, incesto, mutilações, morte, desespero. Gente de todos os estratos sociais busca

alicerces na magia negra, para subir na vida sacrificando os parentes, os amigos e até desconhecidos (Chiziane, 2000, p. 243).

Aqui se opõem novamente as duas personagens. Clemente quer se tornar curandeiro, já David recorre à feitiçaria, o que permite deduzir que representam os dois lados da sociedade africana: a corrupção atrelada à falta de recursos e, por outro lado, a esperança, uma vida nova que se ergue. É Clemente que liberta sua família dos feitiços jogados pelo pai. É ele que traz esperança para a mãe, a irmã e a avó. David, por outro lado, assim como aconteceu ao sistema colonial, cai, fica à mercê da sociedade, perde a guerra e é vencido pelo feitiço.

Como já foi visto neste artigo, a escolha dos nomes e a sua importância são evidenciadas na narrativa. No caso da personagem Clemente não é diferente. Cassirer (1992) aponta que

Aquilo que alguma vez se fixou numa palavra ou nome, daí por diante nunca mais aparecerá apenas como uma realidade, mas como a realidade. Desaparece a tensão entre o mero "signo" e o "designado"; em lugar de uma "expressão" mais ou menos adequada, apresenta-se uma relação de identidade, de completa coincidência entre a "imagem" e a "coisa", entre o nome e o objeto (Cassirer, 1992, p. 76).

Passagem essa que se justapõe à reflexão feita na narrativa de Chiziane (2000), uma vez que "na sociedade moderna só tem valor o que tem preço, daí a comparação com a libra esterlina, o dinheiro mais forte do mundo. O que não tem nome é anônimo, e anônimo significa inexistente, ou quase inexistente e delimitação da fronteira de todas as coisas" (Chiziane, 2000, p. 59). Mungoni, nome que Clemente recebeu dos antepassados, significa espírito Nguni, um guerreiro.

No mundo dos bantus a pessoa não nasce. Renasce. E recebe o nome de um morto antigo, porque nome é veículo de reencarnação. Nome é possibilidade, destino, religião, sexo. Há nomes que são expressão de felicidade ou de amargura. Nomes de sonhos, de desilusão e desespero. De ilusão. De covardia. De grandeza. De humildade (Chiziane, 2000, p. 61).

Clemente assume a sua identidade, aceita o chamado dos espíritos e vai ao encontro da cura para sua família. É pelas mãos do jovem guerreiro Nguni que a feitiçaria de David é

quebrada. E é pelas palavras de Clemente, proferidas ao pai, quando os últimos suspiros já eram dados, que aparece essa verdade subjacente:

- Meu Clemente, tu que te especializaste em assuntos da vida e da morte, diz-me se há alguma verdade em tudo que andei a acreditar durante anos. Fala-me da eleição espiritual. Será que existe? O meu avô morreu em negócios espiritistas. Meu pai também. Sinto que vou morrer assim. Makhulu Mamba, meu sumo sacerdote, matou sete filhas. Eu preparava-me para matar a tua mãe a próxima lua cheia.
- Pai. O seu conflito explica-se com três palavras apenas: a natureza, o bem e o mal. Cada um escolhe a renda ou a vida, de acordo com as marcas da sua natureza.

À luz do que foi dito, fica evidente que a personagem Clemente representa o (re) afluoramento das tradições de Moçambique, que por tanto tempo foram silenciadas. Essa personagem, por meio dos signos que a compõem, aparece como um grito libertador não só da independência em si, mas também da libertação de correntes impostas ao africano no cerne de sua raiz, de seu espírito. Se, “durante o longo tempo do ciclo colonial, a ‘opção’ para essas sociedades foi, quando muito, entre a violência da coerção e a violência da assimilação” (Santos, 2010, p. 279), com o pós-guerra, a busca pela reconstrução de valores e crenças permeia os espaços da África. Não é possível voltar a um estado original daquilo que foi impugnado, mas, através da reflexão sobre esses valores – e a literatura contribui para isso –, é possível, quem sabe, (re)estabelecer vínculos perdidos no tempo e no espaço.

DOS SUSSURROS QUE ECOAM: ALGUMAS (BREVES) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ana Mafalda Leite (2012, p. 141) afirma que “nesses quase trinta anos pós independência surgiram livros que tentam penetrar algumas áreas de ‘amnésia’ colonial, recuperando lugares, vozes e consciências, trajetos e percursos do trilho colonial”. É nessa perspectiva que vai se pensar a obra *Sétimo Juramento*, narrativa que traz uma gama de informações sobre o período colonial em Moçambique, principalmente no que toca à representação de um conjunto de vozes que representa todo o projeto utópico de independência e sua posterior aplicação (ou não aplicação) nas nações recém-libertas.

A mencionar, a Casa dos Estudantes do Império (CEI) teve papel fundamental na história da África lusófona, principalmente de Angola e Moçambique, por ter sido o principal ponto de encontro de jovens intelectuais, responsáveis diretos pela independência de seus

países. Embora tenha sido criada pelo governo português com o intuito de arranjar aliados políticos, o projeto CEI voltou-se contra o objetivo inicial, adquirindo intensa força, principalmente após a efetivação do Boletim Mensagem, em que muitos textos passaram a ser publicados, fazendo menção ao momento vivido pelas colônias, quebrando, dessa forma, o silêncio impetrado já há muito e que impedia que o discurso livre de amarras pudesse ser defendido. Foi na CEI, de primeiro modo, que escritores passaram a idealizar a escrita dos não-ditos.

Desse modo, através da investigação Bibliográfica, evidenciou-se que a materialidade literária, nesse período, foi de extrema importância, justamente pelo fato de servir como voz de uma geração que almejava a libertação de seus países. Aqueles que sempre viveram na afonia gestada pelo regime colonial, então, erguem-se em seus discursos plenos de sentido, vociferando contra um aparelho de estado que esvaziou o espaço da África durante cinco séculos e deturpou sistematicamente seu compêndio imagético.

Nessa lógica, é sabido que os países em África travam lutas diárias contra os problemas deixados pelo colonizador e, com isso, tentam se (re)construir. Não obstante, os problemas relacionados à identidade, à cultura e à hibridização dos sujeitos tornam-se um obstáculo para que esses processos possam se erguer sob a égide da nação. Nessa perspectiva, a literatura africana exerce papel fundamental, pois através de obras que representam as muitas narrativas que compõem a sociedade, os indivíduos se reconhecem e conseguem desenvolver, novamente, uma relação de identificação com a sua terra.

Os desdobramentos pelos quais todas as nações de África têm passado, nos últimos anos, são evidenciados na narrativa de Paulina Chiziane, pelo fato de apresentar a realidade de seu país, bem como por denunciar as irregularidades. A obra traz a discussão a identidade do sujeito e sua hibridização, o surgimento de sujeitos deslocados, a memória coletiva e individual e o silêncio — elementos esses que fazem parte da composição discursiva de Moçambique. As personagens, de um lado, representam a fragmentação identitária dos indivíduos, mas, de outro, representam a mudança possível.

Em *O Sétimo Juramento*, aparecem David e Clemente, pai e filho, duas personagens que se contrapõem: uma representa o lado obscuro da sociedade, a corrupção; outra, a luz. Nessas duas personagens, veem-se representadas, também, a utopia e a distopia. David se entrega à feitiçaria e não consegue mais se livrar dela. Assim acontece também com a

sociedade moçambicana. A independência não dá conta de resolver todos os problemas surgidos nas colônias e, por isso, não consegue se erguer. Por outro lado, Clemente representa a esperança de que é possível buscar um caminho novo.

REFERÊNCIAS

- CHIZIANE, P. **O Sétimo Juramento**. Lisboa: Caminho, 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- BHABHA, H. **O Bazar Global e o Clube dos Cavalheiros Ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CHAVES, R. Pepetela: romance e utopia na história de Angola. In: **Revista Via Atlântica**: Porto Alegre, 1999, n° 2.101
- CHAVES, R. O Passado presente na literatura africana. In.: **Via Atlântica**, São Paulo, 2004, n°. 7.
- LARANJEIRA, P. **Ensaio Afro-Literários**. Coimbra: Novo Imbondeiro, 2001.
- LEITE, A. M. **Oralidades & Escritas Pós-Coloniais**: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: POLLAK, M. **Estudos Históricos**. N. 3, Rio de Janeiro: 1989.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. In: POLLAK, M. **Estudos históricos**. N. 10, Rio de Janeiro, 1992.

CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS EM VIVÊNCIAS COM A ARTE

Kelly Martinez



INTRODUÇÃO

As culturas educam, formam e constituem sujeitos. O presente estudo propõe um diálogo pautado nas descobertas de suas potências e suas emergências, assim como a inquietação sobre a formação cultural, social e individual dos sujeitos pesquisados, ainda na fase da infância, a partir de suas percepções e concepções sobre artes visuais.

Começar na infância a vivenciar expressões artísticas é considerar a multiplicidade de culturas, o respeito por elas e a abertura ao novo. É compreender que o sujeito é composto dessas inúmeras vivências e que, quanto mais cedo introduzi-lo em espaços de manifestações artístico-culturais, maior será o número de indivíduos fruidores de arte, no sentido mais amplo.

É possível que crianças, ao participarem de saídas culturais, possam construir ideias, compreensões, opiniões, planos, invenções, projetos, sentidos? Será que são capazes ainda de desconstruir tudo isso? De romper, desagregar e desestruturar noções prévias, conceitos, julgamentos e preconceitos?

Pesquisar de que forma as crianças têm sua percepção modificada em relação às artes visuais ao participar de encontros culturais contribui nos estudos em arte/educação, infâncias, cultura, artes visuais e mediação cultural. Ainda, o exercício da interdisciplinaridade e do diálogo entre essas áreas faz-se necessário para compreender a importância da arte e da cultura na formação dos sujeitos, especialmente das crianças. Para tanto, reivindica-se a criança como sujeito protagonista, inserido em um ambiente com características sociais e culturais que a afeta diretamente, cultivando suas percepções particulares e sua capacidade de se adaptar, aprender e mudar.

Práticas esportivas, culturais e lúdicas promovem, evidentemente, o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e identitário das crianças, assim como as artes visuais. Ao serem confrontadas com o seu inusitado, as crianças são capazes de romper estereótipos; as artes visuais, por sua vez, ajudam a transpor com ideias fixas e pré-estabelecidas pelos adultos, além de promover reflexões, desacomodar e transgredir a dicotomia do certo e errado e transformar com facilidade o que pensam, percebem e sentem.

Incluir e tornar acessível em/a arte é reconhecer todos os públicos como potenciais consumidores/apreciadores e criadores de arte e cultura. Para isso acontecer, é impres-

cindível que haja um trabalho educativo, no sentido de instrumentalizar os indivíduos para essa experiência que forme hábitos e práticas culturais.

O objetivo geral desta pesquisa foi, ao analisar os materiais coletados, identificar, descrever e compreender de que forma as crianças que frequentam espaços de arte têm suas percepções sobre as artes visuais construídas e desconstruídas. E teve como objetivos específicos, conjecturar teórica e reflexivamente acerca dos relatos extraídos nos encontros culturais em que as crianças participaram e promover uma pesquisa-ação educativa com teor de engajamento social, contribuindo para o aprofundamento dos estudos sobre as culturas, as infâncias, e impactando diretamente no cotidiano das crianças pesquisadas, da pesquisadora e do próprio projeto.

Ao utilizar o método observacional e instrumentalizado através da pesquisa-ação de abordagem qualitativa, a pesquisadora centra-se em seus aspectos fenomenológicos, que se caracterizam por descrever, compreender e analisar determinadas ações em suas aproximações e diferenças nos campos da educação e da arte. Os instrumentos utilizados foram observação *in-loco*, registros escritos, fotos, vídeos, áudios, entrevistas, depoimentos, questionários e desenhos produzidos pelo público-alvo da pesquisa.

Para David Tripp, em *Pesquisa-Ação: uma Introdução Metodológica* (2005), a pesquisa-ação é uma das inúmeras formas de investigação e pode ser definida como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (2005, p. 443). Tripp recomenda a aplicação deste tipo de pesquisa ao campo da educação, pois se trata de uma estratégia “para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (2005, p. 445).

Segundo Tripp (2005), há cinco modalidades da pesquisa-ação – prática, política, socialmente crítica, emancipatória e técnica – e dez características – inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, documentada, deliberada, compreendida e disseminada. A pesquisa-ação, portanto, é o oposto da pesquisa tradicional, que é estática e distante do seu objeto. O pesquisador é um sujeito autônomo, mas autor da sua prática e do seu discurso. Quando ele decide usar a pesquisa-ação, é ele mesmo um dos elementos de estudo, sendo contagiado por sua própria pesquisa que resulta da análise de um problema efetivo.

O ciclo da investigação-ação divide-se nas seguintes fases: planejamento, implementação, descrição e avaliação. Nesta última, Tripp (2005, p. 446) diz que “avalia-se todas as mudanças, para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

A pesquisa se deu no Clube do Museu – projeto que desenvolve os encontros culturais e atua com crianças de 4 a 12 anos, levando-os a museus, galerias, ateliês, centros culturais, casas de cultura, entre outros espaços, em Porto Alegre/RS e Viamão/RS. Tem como missão a democratização da arte e a formação de públicos de cultura.

Foram doze meses dedicados ao desenvolvimento dos encontros e quase dois anos de pesquisa, mais inúmeras horas dedicadas ao planejamento e organização de cada um desses eventos, ressaltando-se a formulação e preparo das oficinas com atividades plásticas, a seleção, aquisição e confecção de recursos. Essas etapas foram precedidas por visitas a galerias, com apropriação sobre a vida e obra de artistas, empregando-se a intencionalidade da concepção de cada atividade a ser proposta com as crianças. Esse conjunto de ações também incluiu a organização das crianças, abrangendo cadastramento, inscrições, confirmações, e a incumbência do seu deslocamento por meio de contratação de transporte escolar, entre outros detalhes.

O Clube do Museu possui diversas metodologias pedagógicas que permeiam sua ação. A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa é uma delas e costuma ser aplicada durante a mediação cultural, promovendo situações para ver, contextualizar e fazer arte. Ainda nestes critérios, cabe ressaltar que a ação pedagógica que se apresenta ao longo das saídas e encontros culturais é inspirada, dentre outras abordagens metodológicas e pressupostos teóricos, na abordagem de Reggio Emilia, criada por Loris Mallaguzzi, que considera que a criança é um sujeito protagonista de sua aprendizagem e o professor, um mediador do processo, que oferece situações, espaços e materiais para que a própria criança escolha suas pesquisas e interesses de estudo. A ação pedagógica é inspirada, ainda, na pedagogia da escuta e na educação dialógica, propostas por Paulo Freire. No conjunto desses pressupostos, os processos que se apresentam nos eventos, tanto de descobertas da criança, quanto dos acontecimentos deflagrados ao longo dos encontros culturais, são registrados pelo professor/mediador que acompanha, avalia o contexto, repensa sua prática e reformula novas ações pois, principalmente, aprende com a experiência. Ou seja, tanto a

pesquisadora, as professoras/mediadoras, como as crianças são afetadas pela experiência, de forma que todos aprendem.

Em relação ao público investigado, este é formado por dois grupos, a saber: o público espontâneo, formado por crianças de quatro a doze anos, residentes de Porto Alegre e Região Metropolitana, que se deslocam com os familiares até o local do encontro cultural no dia e hora divulgados via redes sociais pelo Clube do Museu; e o segundo grupo, formado por cerca de quinze crianças, de quatro a dez anos, de Viamão, que são levados até o local do encontro cultural, com transporte escolar fornecido pelo projeto. Nos dois casos, as famílias investem um valor específico para custear as despesas de deslocamento, materiais etc. Cabe observar que, tanto o grupo espontâneo, quanto o grupo de Viamão não são grupos fechados/fixos. As crianças que participam nem sempre são as mesmas, por uma série de fatores: impossibilidade de horário, dia, doença, outro compromisso e até mesmo as condições climáticas podem influenciar no número de participantes.

Como ponto de partida, foi preciso conhecer outras produções acadêmicas que tratassem das seguintes temáticas: artes visuais, cultura, arte/educação e mediação cultural. Deste modo, foi realizada uma revisão Bibliográfica das produções pertinentes a este trabalho dentro de um raio regional, envolvendo especialmente universidades do estado do Rio Grande do Sul.

Fazer esse exercício de reconhecimento de pesquisadores, grupos de estudos e suas respectivas produções é uma tentativa de mostrar o percurso dos próprios teóricos, em um perímetro microrregional, servindo também como referência para este estudo. No entanto, estes próprios pesquisadores buscaram referências amplas, macrorregionais, e da mesma forma se fez necessário, para a presente produção.

ARTES VISUAIS E MEDIAÇÃO CULTURAL: CONCEITOS OPERACIONAIS

Os conceitos operacionais que foram usados neste estudo são: Artes Visuais, Cultura, Arte/educação e Mediação Cultural. Por meio deles, individualmente ou em conjunto, foi possível balizar as situações que envolveram esta pesquisa. Para Sandra Rey (1996), os conceitos operacionais são tudo que envolve a criação de uma obra artística, mas aqui

os utilizamos para a construção de uma obra acadêmica(?). Estes conceitos operacionais estão descritos em seções a seguir.

CULTURA E SUAS MANIFESTAÇÕES

Cultura é uma palavra polissêmica, repleta de sentidos e significados. Atualmente, os antropólogos consideram a cultura como algo “inventado” pelo imaginário coletivo, pelo poder simbólico que os indivíduos criam, exercem e compartilham, repetindo, alastrando, extinguindo e recriando hábitos, valores, sentimentos, pensamentos e atitudes. Para Clifford Geertz (2008, p. 4), o conceito de cultura tem caráter semiótico, pois se sustenta a partir de uma rede de significados. Para o autor, é uma “ciência interpretativa, à procura do significado”. Conforme Michael Maffesoli (2001), a cultura é o imaginário de um grupo, mas também algo maior, como uma aura que extrapola e nutre uma cultura e que pode ser identificada com precisão,

seja por meio das grandes obras da cultura, no sentido restrito do termo, teatro, literatura, música, ou, no sentido amplo, antropológico, os fatos da vida cotidiano, as formas de organização de uma sociedade, os costumes, as maneiras de vestir-se, de produzir etc. (Maffesoli, 2001, p. 75)

Para José Luis dos Santos, em *O que é cultura* (2006, p. 44), a cultura é “uma dimensão do processo social e da vida de uma sociedade”. Difere-se da arte, pois vai além de práticas e concepções, difere-se da religião, pois não restringe à uma prática social ou que ela não reflita a realidade em que ela existe ou que exista apenas em alguns contextos. Para ele,

cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (Santos, 2006, p. 44).

Rodolfo Cascão, no *Glossário de Cultura* (2007, p. 11), diz que existem dois equívocos ao falar sobre cultura. O primeiro é direcionar o seu conceito ao mundo escolarizado ou a

uma habilidade de quem pertence ao mundo acadêmico ou das artes. Sobre o conceito de cultura, Cascão (2007, p. 11) diz: “É usada de maneira que classifica e hierarquiza os sujeitos e suas relações sociais, servindo para preservar desigualdades e funcionando como instrumento discriminatório”. De modo geral, quando se fala em cultura, há um pensamento implícito que a separa em três grupos: popular, erudita e de massa. Para ele, a cultura popular “emerge das práticas espontâneas das classes subalternas e tem como referencial a rua” (Cascão, 2007, p. 11). A cultura erudita é representada pelo modo de vida das elites, das suas acessibilidades ao ensino privilegiado e ao contato e consumo da arte. Ainda segundo o autor, a cultura de massas

está ligada ao advento da sociedade de consumo, que gerou uma indústria cultural cuja expressão maior é a mídia eletrônica. Essas definições contribuem para esclarecer a complexidade do real, mas, como tudo, apresentam fragilidades, provocadoras de um primeiro equívoco que desejamos ressaltar (Cascão, 2007, p. 11).

Cascão esclarece ainda que a arte é um produto da cultura e essa é muito mais que uma expressão cultural ou artística. O autor ressalta que: “Cultura diz respeito aos costumes, aos modos de vida, às manifestações artísticas, às formas de organização política, ao conjunto de estruturas sociais e religiosas..., enfim, a cultura é fruto da sociedade humana” (2007, p. 12). Em síntese, Cascão diz que a palavra cultura traz uma série de significados que circulam entre religião, história, tecnologia, educação e outros: “Cultura supõe uma consciência grupal operosa, que desentranha da vida presente os planos de futuro” (2007, p. 12).

Paulo Freire, em *Educação como Prática da Liberdade* (1967), defendia a não-hierarquização de culturas. O educador ressaltava que tanto um analfabeto quanto um alfabetizado são criadores de cultura e capazes de fazer leituras, inferências e apropriações sobre ela. Para ele, a efetiva emancipação humana se dá por meio das palavras do meio em que o sujeito está inserido. É instigada por uma compreensão e consciência de si, dos outros e do mundo. Já a educação é entendida como um ato político, crítico e reflexivo; algo que, na presença da cultura e no autoconhecimento, o sujeito seja capaz de se conhecer, ler o mundo e decidir sobre a sua vida.

As culturas educam, formam e moldam sujeitos. A interculturalidade é um caminho possível a ser seguido, pois ela opera no envolvimento das pessoas, por meio das falas,

condutas e ações, promovendo uma conexão interrelacional com outras culturais, gerando, assim, novos significados e visões de mundo.

ARTES VISUAIS

Artes Visuais é o termo empregado na atualidade para fazer referência à toda produção plástica e artística que se dá pelo contato visual e físico, como pintura, escultura, gravura, desenho, instalação, performance, entre outros. Na história da arte, os conceitos e movimentos artísticos foram mudando, assim como o termo e o conceito de artes visuais. No universo da arte, há inúmeros teóricos que tentaram conceituá-la. Outros afirmam não ser possível haver apenas uma definição de arte.

Para Herbert Read, em *O Sentido da Arte* (1931), o objetivo da arte é a comunicação do sentimento, mas “não é a expressão em forma plástica de qualquer ideal particular. É a expressão de qualquer ideal realizável pela artista em forma plástica” (1931, p. 22). Para Nestor Garcia Canclini, em “A Socialização da Arte – teoria e prática na América Latina” (1984), responder o que é arte foge a qualquer universalidade abstrata, pois seu significado ou a falta dele vai depender dos múltiplos lugares, culturas e funções que ocupa. Para o mesmo autor (1984, p. 10), “se caducaram as definições metafísicas e universalistas sobre a essência da arte”.

Já para Rosana Soares, em *Saberes, Herança e Manifestações Culturais Brasileiras* (2011), a arte e a cultura são ações humanas, consideradas em seus contextos, espaços e especificidades. Soares diz que os artistas manifestam os pensamentos acerca da sociedade em que estão inseridos através das suas obras e a cultura faz o mesmo. Tanto a arte como a cultura passam por mudanças em seus significados ao longo do tempo, mas isso não impede que continuem a exercer o papel de difundir o meio em que são produzidas.

Os fenômenos constituintes da cultura de cada grupo étnico vão revelar os valores desse grupo, bem como suas crenças, costumes, rituais. Também a arte de cada grupo será afetada de forma direta na sua composição, na escolha de materiais, formas e cores. Nesse sentido, arte e cultura são feitos de uma determinada sociedade que também é atingida de forma direta por influências múltiplas de matrizes étnicas (Soares, 2011, p. 59).

Assim, desses múltiplos lugares, culturas e funções, podemos determinar padrões comuns expressados na arte, como a linguagem, expressão, reconhecimento cultural, difusão, diálogo, inquietação. Enquanto arte é uma manifestação intencional, a cultura é uma manifestação consequente, resultante das ações humanas, de ordem social, histórica e artística.

Quanto ao entendimento compilado aqui, a arte, em termos gerais, é uma forma de manifestar-se, conhecer-se e reconhecer-se. É criar, inventar e dialogar, tanto com as coisas que encantam quanto com as que desacomodam. Arte é contemplação, afeto, metafísica e crítica. Um sujeito que se deixa contaminar pela arte é capaz de admirar e é na admiração que o estado das coisas, das pessoas e dos lugares se faz ser.

ARTE/EDUCAÇÃO

A arte/educação no Brasil começou a se fazer presente a partir dos anos 1950, com a criação de escolinhas de arte. Na década de 1980, pesquisadores, arte/educadores e teóricos começaram a lançar ideias e proposições em torno dessa disciplina. Outro fator que possibilitou a sua ampla divulgação e contextualização foi a abertura de Graduações e Cursos de Pós-graduação, assim como o interesse editorial em produzir obras nacionais com essa temática. As ONGS (Organizações Não-Governamentais) tiveram contribuição igualmente importante nas periferias, pois viabilizaram que comunidades carentes tivessem acesso às diferentes linguagens e expressões artísticas e o início de megaexposições de arte, como por exemplo, as Bienais.

Rosa Lavelberg, no livro *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores* (2003), defende que a arte promove inúmeras competências e habilidades, mas não compreende apenas isso. Ela diz que a arte possui um “valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos” (Lavelberg, 2003, p. 43). Que a arte seja compreendida e empreendida como presente em suas vidas e a arte/educação, através de suas metodologias, consiga fazer tais aproximações, assim como, a mediação cultural.

Em termos de possibilidades, a arte/educação avançou muito nas últimas décadas. Iniciativas como as escolinhas de arte, projetos como Arte na Escola, dentre outros empreendimentos, fizeram com que os professores e pesquisadores se interessassem pelo

assunto e buscassem qualificação para as suas práticas pedagógicas ou investigativas. Prosperou, inclusive, fora da escola, nos espaços culturais, como museus e centros culturais, que passaram a entender a importância da formação de públicos de cultura, e que toda prática museal, curatorial e artística é educativa. Há que se considerar, ainda, a arte/educação como campo potente para o trabalho por projetos e por temáticas histórico-socioculturais, que acometeram e acometem a vida das pessoas.(?) não é mais possível fazer uma arte/educação negando tais dilemas (quais?) contemporâneos. Mas é preciso seguir resistindo e lutando para que a arte/educação não seja retirada dos currículos escolares e que ela, de fato, se aproxime do cotidiano das pessoas.

MEDIAÇÃO CULTURAL

Ação cultural, ação educativa e mediação cultural parecem ser conceitos relacionados ou até similares, mas não são. As três concepções surgiram junto com os museus modernos, a partir do século XVII, e estão diretamente ligadas à finalidade dos museus contemporâneos, a partir do século XIX. Os museus são espaços não-formais de ensino e, por este *status*, criam as suas próprias práticas pedagógicas, mas se igualam aos espaços formais em um objetivo comum: promover a educação e a cultura, no amplo termo. A ação educativa é sensível e flexível ao espaço em que ela é exercida

Mirian Celeste Martins, em *Conceito e Terminologia: aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte* (2008), se apropriou do conceito de "rizoma", para definir que o conhecimento é um complexo conjunto de ramificações que se conectam, multiplicam e crescem. Para ela

a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de interrelações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de investigação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística (Martins, 2008, p. 56).

Mediar é aproximar os públicos da arte, difundindo e ofertando a ampliação de repertório e diálogos culturais mais complexos. A mediação é um espaço de troca, de partilha, de encontro poético, provocativo e acolhedor. Suscita boas reflexões, novos olhares e inquietações. Para a mesma autora, é através da Mediação que se "(...) mobilizam buscas,

assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes – alunos e professores” (Martins, 2008, p. 56).

José Teixeira Coelho Netto (2001) defende a ideia de que a ação cultural está ligada a um objetivo social, um pouco diferente da ação educativa, cujo nome já indica: um projeto de caráter predominantemente educativo. Para ele, o objetivo da ação cultural

(...) não é construir um tipo determinado de sociedade, mas provocar as consciências para que se apossam de si mesmas e criem as condições para a totalização, no sentido dialético do termo, de um novo tipo de vida derivado do enfrentamento aberto das tensões e conflitos surgidos na prática social concreta. (...) só tem sentido quando considerada como um conjunto de atividades que afeta todas as ordens, a cultural tanto quanto a social, a política e a econômica. É o que se chama de ação cultural global ou concertada (Coelho, 2001, p. 41).

O autor tratou mais diretamente de alguns aspectos históricos acerca da função dos museus e destacou que um dos objetivos gerais é o de cultivar e preservar os valores econômicos, culturais e sociais de sua época. Até o século XIX, não havia a preocupação quanto ao público, cabia-lhe apenas saber respeitar as regras para poder permanecer e frequentar os espaços do museu.

O primeiro movimento foi contratar pessoas, que, na época, denominava-se guias, para conduzir os públicos para desenvolver a função de mostrar e explicar as exposições. À medida que os estudos, a popularidade e o olhar crítico foi crescendo, os museus foram se reinventando e a função do guia migrou para a função de educador de museus e, atualmente, leva a nomenclatura de mediador cultural. Já não cabia explicar as exposições: era necessário pensar nas ações, no diálogo e em proposições junto aos visitantes. Além disso, a ação educativa ganhou destaque a partir da década de 1980, juntamente com a arte/educação, como já explorado neste estudo.

A mediação cultural proporciona diálogos e questionamentos que fazem as crianças despertarem a curiosidade sobre o que está sendo visto e contextualizado. Este é um exercício muito importante e faz jus à finalidade da arte contemporânea e das práticas metodológicas em arte, que tira o espectador da sua zona de conforto e o coloca em “desaco-

modação". É fundamental que se faça este exercício de mobilização de um estado passivo/receptivo para um comprometimento com a experiência.

Ana Mae Barbosa, em *O dilema das artes no ensino médio no Brasil* (2017), aponta que não cabe mais perguntar o que determinada obra ou artista quis dizer, qual o seu significado, mas, sim, o que determinada obra e artista diz sobre o seu tempo presente e em seu tempo histórico. Não cabe perguntar às crianças o que elas entenderam sobre determinada obra. A mediação cultural não se limita em mobilizar e agenciar ações educativas ou em ministrar aulas conceituais em arte, história da arte e curadoria, mas, sim, em promover jornadas com arte, enriquecedoras e transformadoras, em que manifestar-se é parte ideal, inquietar-se é parte fundamental e transformar-se é parte inevitável deste encontro.

Adriana Friedmann, no *Caderno Escuta e Observação de Crianças: processos inspiradores para educadores* (2018), defende a importância de que educadores assumam a posição de "aprendizes de ouvintes", postura esta que deve ser assumida por todos aqueles que se relacionam com as infâncias. É preciso olhar a criança sob o prisma antropológico, com o maior respeito e ética e "dar valor à diversidade cultural de cada uma" (Friedmann, 2018, p. 9).

Maria Cristina Oliveira Bruno, em *A Museologia como uma Pedagogia para o Patrimônio* (2002), sugere que as transformações e as rupturas têm atualizado o modo de fazer e pensar o Museu. A Museologia opera na construção e nos estudos dos sistemas de memória. É uma disciplina que busca a compreensão do comportamento individual/coletivo humano diante do seu patrimônio e de tal forma que este patrimônio seja transformado em herança e que resulte na formação de identidade(s).

OS ENCONTROS CULTURAIS

Os encontros culturais que serviram de campo de ação para esta pesquisa ocorreram ao longo de todo o ano de 2019. O grupo de crianças foi reunido em um sábado de cada mês, pela parte da manhã, e cada evento teve a duração de uma hora e meia a duas horas. Dos nove, elegi sete encontros para usar neste estudo, por terem sido desenvolvidos em um dos três espaços de arte visitados. Os motivos foram: a possibilidade de articulação e presença dos artistas, facilidade na dinâmica de planejamento e ações para os encontros,

a estrutura física adequada para a circulação de crianças e a possibilidade de uso do ateliê para as propostas plásticas.

Os encontros ocorreram na Gravura, galeria de arte situada em Porto Alegre/RS. A galeria possui duas salas de exposições, nomeadas de Branca e Negra, e, no subsolo, um ateliê para práticas artísticas e um pátio externo. Os artistas que participaram dos encontros tiveram exposições individuais e coletivas realizadas na galeria e foram convidados para os encontros culturais. O espaço era ambientado para a recepção das crianças, de onde também as obras de arte dos artistas ficavam visíveis.

Em abril (27/04), a conversa ficou por conta da artista Maria Inês Rodrigues e do curador Claudio Santana. Em junho, tivemos Clara Pechansky (01/06) e Dilmer Bettiol (29/06). Em julho (27/07), estava presente Britto Velho. Em agosto (31/08), Esther Bianco participou. Em setembro (28/09), tivemos a presença de Clarice Mancuso e Cristina Dall'igna. No último encontro, em outubro (26/10), Flavia Albuquerque esteve conosco.

Com relação à metodologia dos encontros, estes foram divididos basicamente em três momentos. No primeiro, havia uma conversa entre as professoras/mediadoras, as crianças e o(a) artista convidado(a), com uma duração média de 20 a 30 minutos. O tempo dedicado a cada momento sempre respeitava o interesse e capacidade de concentração das crianças. Geralmente, iniciava-se com os sujeitos sentando-se em círculo para se apresentarem e participarem da organização das proposições e combinações do que seria abordado, que tipos de obras veriam e que ações plásticas e lúdicas participariam. Ainda nesse momento, o(a) artista convidado(a) iniciava sua participação, conversando com as crianças e oportunizando a contextualização sobre a exposição, sua vida e obra, entre outros assuntos.

No segundo momento, acontecia a visita à exposição, ainda com o acompanhamento do(a) artista, circulando entre as obras, trocando comentários, falas e questionamentos espontâneos entre elas. Nesse instante, havia o desenvolvimento de diferentes proposições, como jogos, brincadeiras, leituras e interações lúdicas e motoras.

O terceiro momento do encontro cultural era reservado para o desenvolvimento das produções plásticas no ateliê (espaço físico). Este era um dos momentos mais esperados pelas crianças, pois interessava-lhes poder experimentar técnicas e processos artísticos.

É importante sinalizar que em todos os encontros promovidos, as professoras/mediadoras realizaram uma visita prévia à exposição para que pudesse ser feito o planejamento, bem como a coleta de imagens, filmagens e entrevistas para o preparo da mediação cultural. No decorrer dos dias, havia um trabalho extenso e dedicado de pesquisa em diversas fontes, sobre a vida e obra do(a) artista e a organização dos materiais que seriam ofertados às crianças, inclusive a confecção de jogos, a aquisição de livros, de materiais e recursos pedagógicos e artísticos.

Em relação ao planejamento da prática, realizado pelas três professoras/mediadoras, incluindo a pesquisadora deste estudo, eram criadas estratégias de abordagem e dinâmicas, e pré organizadas ações para a mediação cultural. O material incluía a imagem das obras expostas, o título, dimensão ou técnica, uma breve contextualização sobre a obra, geralmente formulada a partir das pesquisas e leituras feitas sobre o(a) artista e proposições lúdicas, sensoriais e/ou exploratórias.

Em relação às escolhas das exposições visitadas, houve um entendimento de que era preciso planejar e promover um encontro cultural com intencionalidade. Não apenas a exposição a ser visitada foi cuidadosamente pensada, como, também, a sua temática e artistas. Ou seja, houve o desenvolvimento de uma curadoria educativa para os encontros, tão importante no contexto da educação de museus e na educação não-formal. Dessa forma, as exposições visitadas ao longo de 2019 contemplaram, em sua grande maioria, as mostras de artistas mulheres e/ou que tiveram o tema feminino.

No caso da exposição comentada, é possível notar a função da curadoria pensada numa perspectiva ativista, que se importa com questões políticas e com o rompimento da marginalização e com causas significativas e urgentes. Cada vez mais curadores têm procurado envolver-se em projetos curatoriais que demandem algum tipo de transformação das estruturas que regem o sistema de exposições e desafiem o conjunto de fatores que estabelecem o cânone e suas formações discursivas.

Levar crianças em espaços de arte, mais uma vez, rompe com a ideia de público ideal ou idealizado, com as esferas dominantes e as invisibilidades. Oferecer a elas a possibilidade de conhecer e conversar com artistas do seu tempo, presentes e disponíveis, gera uma experiência transcendente com a arte.

Em relação aos materiais artísticos utilizados, as crianças puderam experimentar um repertório vasto próprio da prática artística, como pincéis diversos, folhas de diferentes tamanhos e texturas, tintas, entre outros materiais, com a devida orientação em seus usos. Houve uma relação de respeito com os sujeitos e o entendimento de que a experiência artística deva ser algo levado com seriedade e compromisso. É sabido que tais materiais de arte têm um custo alto e não são recorrentes na maioria das casas e escolas e, por isso mesmo, foram ofertados a elas materiais reais, para que tivessem a experiência artística próxima à do(a) artista. Além disso, as suas produções foram nomeadas (catalogadas) e guardadas com os devidos cuidados para a I Mostrinha Cultural Kids, com as obras dos participantes dos encontros. Antes disso, foram questionadas se queriam emprestar as suas produções ou levar consigo, ao final de cada encontro.

ANÁLISE DOS ENCONTROS

A fim de buscar responder à pergunta “Que possíveis construções e desconstruções em artes visuais as crianças são capazes de adquirir frequentando espaços de arte?”, os encontros promovidos foram minuciosamente revisitados, por meio dos materiais coletados e alguns registros mereceram atenção e contextualização. Ou melhor, foram escolhidos para uma análise mais profunda. Cada análise inicia-se com uma fala de alguma das crianças participantes, seguidas de um trecho complementar e a discussão teórica e revisional.

“Eu faço arte para dar de presente!”

Kelly: E quando um artista faz uma arte, para que ele faz isso?

Criança 1: Para vender.

Kelly: Quando vocês fazem arte, vocês fazem pra vender (...)?

Criança 2: Para enfeitar!

Criança 1: Eu faço arte para dar de presente!

A pergunta disparadora, feita pela pesquisadora, tentou explorar as respostas das crianças acerca da função da arte. Ao serem questionadas sobre o porquê de o artista fazer arte (direcionando o termo arte para as artes visuais), as respostas foram diferentes e demonstraram objetivamente o entendimento distinto de cada criança sobre tal conceito. Uma delas disse que a arte servia para vender, a outra disse que fazia arte para dar de

presente. A pesquisadora tentou argumentar, questionando se quando as crianças faziam arte, elas faziam para vender, e foi interrompida pela segunda resposta, de que também era para presentear. Em ambas as respostas, a funcionalidade da arte chamou muito mais a atenção do que propriamente a arte pela fruição ou contemplação. Talvez não fosse possível as crianças **desconstruírem** algo tão subjetivo sobre essa questão, mas com certeza já compreendem a funcionalidade da arte: pode ser vendida, presenteada, poder decorar. O design, o artesanato, a arquitetura, a moda, a arte têxtil, o urbanismo, entre outros, são exemplos de como pode haver fusões de sentidos entre a arte decorativa, utilitária, conceitual etc.

Luciana Loponte, em *Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência* (2014) e ao longo de suas produções reflexivas acerca da arte contemporânea, propõe que a arte não tem o objetivo de confortar, mas, sim, deslocar, provocar e perturbar. Para ela,

a arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte. Se nossas principais referências a respeito de artes visuais ou Arte (assim mesmo, em maiúsculas), ainda cabem apenas em grossos volumes de uma “História Universal da Arte” ou em representações preocupadas tão somente em mimetizar o real, contornadas por pesadas e douradas molduras, não há como não estranhar ou passar incólume diante das inusitadas manifestações artísticas contemporâneas. No entanto, antes de rejeitá-las simplesmente, reação comum quando o que vemos escapa aos nossos referenciais mais caros, é importante ir um pouco mais além, olhar atentamente o que dizem essas produções sobre nós mesmos e sobre o tempo em que estamos vivendo (Loponte, 2014, p. 644).

Cabe ao trabalho da mediação cultural seguir apontando junto às crianças – e aos diferentes públicos – que a arte não se reduz à sua materialidade, estética e fruição. Que ela promove uma série de experiências e conexões físicas, psíquicas e comportamentais, que são capazes de contribuir para a constituição dos sujeitos e, portanto, com a forma como eles veem, interagem e se manifestam diante do mundo.

Os teóricos John Dewey e Jorge Larrosa são bastante usados no campo da educação e, por sua vez, na educação em museus e na mediação cultural. Para Dewey (1976), o conhecimento se daria pelo fazer prático aliado a uma disposição ativa do sujeito para aprender e instrumentos disponibilizados para essa apropriação. Larrosa (2002, p. 21) tem

uma célebre frase que diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Ou seja, tais eventos precisam desequilibrar estruturas no âmbito do pensamento e julgamento, caso contrário, não haverá impacto e, portanto, não haverá conexão com tal experiência.

“Tem uma cara de gato no rabo do gato”

Ao serem questionadas verbalmente sobre aspectos que as crianças viam nas obras, foi possível notar certa timidez, mas, à medida que elas foram “autorizadas” a tocar nas esculturas, ficaram mais à vontade e interagiram com maior interesse. As crianças então tocaram no objeto que lhes chamou a atenção e exploraram, assim, cada detalhe, especialmente o que era inusitado. Uma das crianças proferiu a seguinte interjeição: “*Tem uma cara de gato no rabo do gato, não sei por quê!*”

A tal cara de gato no rabo e na “genital” da escultura em bronze não provocou reação de acanhamento ou vergonha, pelo contrário, a curiosidade foi um elemento presente e manteve as crianças em estado de alerta e expectativa para descobrir mais sobre o que viam. Freire (2002) diz que tanto alunos quanto professores devem assumir uma postura frente à educação e à aprendizagem. Para ele, “O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 2002, p. 52).

É possível que tenha havido certa **desconstrução** no pensamento da criança, que denotou julgar inusitado ver uma cara de gato no rabo do outro gato! Além disso, é possível ter havido uma **construção**, em termos assimilativos, quando as crianças puderam tocar nas obras e qualificar suas percepções à medida que tocavam. Naquele espaço e tempo elas puderam tocar e isso fez todo o sentido. Ou melhor, ali se instaurou algum sentido no qual a comunicação visual provocou curiosidade, mas foi a manipulação do objeto que promoveu a qualificação da experiência.

João Francisco Duarte, em *A Crise de Nossos Sentidos* (2001), diz que o desenvolvimento tecnológico promoveu certa regressão nos planos social e cultural, que acarretou um “embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida”

(2001, p. 69). O modo moderno que os sujeitos estão acostumados gera crise, pois entra em conflito com o pensar e o agir em voga. As sociedades industriais, em um projeto pós-moderno, acabaram por determinar os gostos e vontades da sociedade, usando como instrumento a publicidade. O mesmo autor alerta que a crise não está alojada nos pressupostos epistemológicos ou abstratos, mas, sim, em nosso próprio cotidiano. Nas palavras dele, “a crise se manifesta como uma situação de desconforto que ocupa o mais prosaico cotidiano; ela nos cerca e nos assusta em nossa vida diária e é nesta que seus sintomas devem ser buscados, com vistas a uma reflexão mais abrangente” (Duarte, 2001, p. 74).

Analice Dutra Pillar, em *Educação do olhar* (2006), diz que nosso olhar não possui uma característica de ingenuidade ou restrição à uma única visão. Para ela, o nosso olhar “está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais” (Pillar, 2006, p. 16).

Para Lucia Santaella (2012), alfabetização visual tem a ver com a aquisição de certos conhecimentos pelos sujeitos, a começar pela sensibilidade de assimilar um conjunto de elementos reflexivos a partir de uma imagem. Ou seja, significa saber “[...] como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade” (Santaella, 2012, p. 11).

É possível legitimar, inspirando-se em Duarte (2001), Pillar (2006) e Santaella (2012), a importância da educação dos sentidos, incluindo a isso a educação do olhar. Ao voltar-se para as crianças participantes, foi possível constatar que elas foram expostas a uma série de imagens, que as desafiaram a olhar com atenção à cada obra, a refletirem sobre o contexto, forma e conteúdo e a se expressarem por meio de questionamentos realizados pelas professoras/mediadoras, pelos artistas e até pelas demais crianças.

Assim como qualquer método de alfabetização requer um programa de ações e metodologias, a alfabetização visual possui ancoramentos na semiótica, na educação e na mediação cultural. Ao desenvolver situações de leitura de imagem durante a visitação, a partir da abordagem triangular, as crianças exercitaram suas habilidades cognitivas e suas percepções, levando-as a desmembrar, decodificar e decifrar o que estava diante delas. Todo esse processo gerou possíveis **construções** em termos de alfabetização visual e, em consequência, **desconstruções** no campo visual.

“Eu gosto de pintar castelos, animais, dragões... e mares destruídos”

Dadas as boas-vindas, determinadas crianças que participavam do Clube do Museu pela primeira vez foram questionadas se já haviam estado naquele espaço de arte. Algumas responderam que sim, outras que era a primeira vez. As professoras/mediadoras explicaram como iria funcionar a atividade e disseram que a exposição era coletiva, e que, portanto, haveria produções de outros artistas, além do convidado.

O artista chegou e de modo muito amistoso foi conversando com as professoras, com as crianças e algumas famílias que as acompanhavam. Sentaram-se em um grande círculo como de costume e o bate-papo foi avançando. Em seguida, com o objetivo de promover uma interlocução com as obras do artista e dos demais em exposição, a pesquisadora perguntou: “*O que vocês me dizem sobre essas obras com relação às cores?*” e apontou para duas obras localizadas próximas ao grupo. A paleta de cores se diferenciava bastante da que o artista convidado utilizava, cores bem vivas, multicoloridas e lisas. A criança 3 respondeu: “*Está parecendo uma chuva; está parecendo um mar vermelho porquê do pôr do sol (...) e uma cidade branca perto d’água...*”

Na sequência, outra criança pediu a palavra e comentou: “*Profe, a obra que eu achei mais estranha foi aquela lá!*”, apontando para a mesma obra analisada pela Criança 4. As crianças acompanharam a indicação e olharam também. A pesquisadora a encorajou: “*Me conta um pouquinho sobre ela (a obra).*” Ela complementou: “*Eu achei estranha porque estava escura e depois tinha uma água e parecia que aquelas coisas vermelhas pareciam sangue...*” Nisso, as crianças em coro, disseram: “*Uuuu!*” e trocaram entre elas diferentes comentários de admiração.

Fayga Ostrower, no livro *Universos da arte* (2004, p. 103), diz que a cor revela uma carga sensual que lhe é inerente. Quando um sujeito a vê diante de si, toda a experiência anterior não passa de uma reação intelectual, mediada pelas informações verbais.

Por maior que seja a nossa experiência prática, uma coisa é imaginar cores e outra, completamente diferente, é percebê-las. Na verdade, todas as cores são excitantes, não só o vermelho. Há uma excitação dos sentidos, que é própria da cor e que não existe em nenhum outro elemento visual (Ostrower, 2004, p. 103).

É interessante notar que foram leituras feitas por duas crianças de 5 e 7 anos, demonstrando que, mesmo em idade tão pequena, são capazes de construir formulações sobre o que veem, observam e especialmente, reitera-se que uma obra de arte não revela apenas um significado. Outro detalhe é que, diante da mesma obra, acabaram compondo visões distintas. A primeira criança interpretou as imagens como sendo chuva, mar vermelho e algo como um horizonte com pôr do sol. A outra criança também considerou a água, mas foi além em sua imaginação e interpretou o vermelho como sendo sangue. Sobre a manifestação do grupo, ficou evidente a imersão dos demais ao momento e à proposta. O coro em uníssono dizendo "Uauu!"; definitivamente foi algo bastante simbólico e importante e diz muito sobre encontros culturais e de como crianças podem vivenciar, manifestar e sentir a arte.

Se para Ostrower (2004) a cor provoca os sentidos, podemos pensar que, ao serem apresentadas a um universo rico visualmente, com diferentes cores, nuances, texturas e tonalidades, as crianças são capazes de **desconstruir** e desnaturalizar seus sentidos e percepções, por meio das imagens a que têm acesso.

"Mas tu fez mais alguma pintura legal? Porque uma eu já gostei, que foi essa e essa!"

A conversa foi dando sequência. Uma das crianças seguiu denotando bastante entusiasmado e interrogou o artista:

Criança 3: Tem mais alguma pintura que tu fez?

Artista: Sim, lá dentro (no outro ambiente) tem!

Criança 3: Mas tu fez mais alguma pintura legal? Porque uma eu já gostei, que foi essa e essa! (apontando para duas obras na parede)

Criança 5 aproveitou o comentário e complementou: Eu gostei mais daquela e daquela. (apontando para outras duas obras)

(...)

Na última rodada de perguntas, o artista rebate à Criança 2: E você, o que gosta de pintar?

A Criança 6 respondeu: Eu gosto de pintar dinossauros!

Por fim, a Criança 2 sentenciou: Três coisas que eu gosto muito: eu gosto de pintar castelos, animais, dragões... e mares destruídos!

A ideia de gosto foi trazida em um ou mais relatos. Durante a mediação, as crianças costumam manifestar com certa clareza o que gostam ou não, em termos de interesse

por determinada obra. Nos relatos acima, foi possível notar a expressão “eu gostei” de terminada obra. O processo de gostar é associado à experiência sensorial e costuma criar elementos para constituir memórias coletivas. Para Maria H. C. de T. Ferraz e Maria F. de Resende e Fusari, no livro *Metodologia do Ensino da Arte* (2004, p. 42): “É na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são **construídos** pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra etc”.

Arthur Danto, em *Marcel Duchamp e o Fim do Gosto: uma defesa da arte contemporânea* (2008), retoma o conceito de gosto do século XVIII, época em que mais se tratou deste conceito e que influencia até hoje o entendimento que se tem sobre arte:

É bem verdade que o gosto, como conceito normativo, foi a categoria reguladora do século dezoito, quando a disciplina da Estética era dominante. O gosto era essencialmente conectado com o conceito de prazer e o próprio prazer era entendido como uma sensação subordinada a graus de refinamento. Havia padrões do gosto e, com efeito, um curriculum de educação estética. O gosto não era meramente a preferência desta ou daquela pessoa diante das mesmas coisas, mas o que qualquer pessoa, indistintamente, deveria preferir. Ora, o que as pessoas realmente preferem varia de indivíduo para indivíduo, mas o que elas devem preferir é idealmente uma questão de consenso universal (Danto, 2008, p. 15).

Herbert Read (1931) diz que o termo “beleza” tem sido erroneamente usado e conceituado na arte. Para ele, nem toda arte é bela. O conceito de beleza está associado àquilo que dá prazer ao ver, cheirar, comer, entre outras sensações físicas e que, portanto, o belo não é sinônimo de arte, mas sim, algo associado à intuição e lirismo.

Para Canclini (1984): estético não é, então, nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou “a natureza humana. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais. Canclini (1984) faz uma crítica bastante pertinente ao sentido e empregabilidade do termo Estética. Para ele, duas instâncias com autoridade, como a família e a escola, designam e consagram certos objetos e os regulam como obras de arte. Este movimento é arbitrário, pois, para ele, o gosto pela arte deve partir de uma crítica sobre as condições sociais em que se produz o artístico. A Estética deve ser orientada através das ciências sociais e da comunicação e aponta: “Para que o estudo da arte a partir

dos estudos sociais tenha sentido, é necessário que exista uma correlação entre as formas artísticas e as estruturas sociais" (Canclini, 1984, p.15-16).

Um pouco mais adiante no diálogo, que merece ser revisitada, foi a tentativa que a Criança 1 fez de descrever e, ao meu mesmo tempo, produzir algum sentido. Ela participava pela primeira vez do encontro e, por isso, foi uma das crianças que mais comentou. Aproveitando sua animação, a pesquisadora perguntou: "*E tu conhecia o artista pessoalmente?*" "*De verdade não!*", a Criança 1 respondeu, e complementou ainda: "*Só o nome sim (...) eu o estudei na escola, com meu professor e meus colegas...*".

Sua fala demonstrou que a escola continua sendo uma multiplicadora de arte e cultura, capaz de fazer com que a criança guardasse aquela informação ou até mesmo adquirisse certo conhecimento sobre o artista. Outro aspecto que pode ser observado é a escolha dessa instituição de ensino em trabalhar um artista regional.

O que se observa, se tratando de História da Arte, Artes Visuais e até mesmo na História, é uma constante e repetida valorização das mesmas personalidades, que tomam os livros de História, de História da Arte e/ou historicamente dos grandes salões e eventos de arte. A negação ou desprezo pelo artista regional e local é muito forte em nosso país, além de ser um movimento cultural global movido pelo eurocentrismo, que herdamos e carregamos até os dias atuais. Entretanto, Amauri Carboni Bitencourt, em *Leitura e produção de sentidos em artes visuais* (2011, p. 57), aponta que, felizmente, está havendo um equilíbrio ao estudar a arte regional e aquela encontrada em livros de história da arte e que, finalmente, o crédito está na conscientização dos professores.

Em relação à troca de experiências com um artista local, este sendo alguém do seu contexto, do seu entorno, as crianças **descontroem** a ideia de que a arte é feita por algum "ser superior", "endeusado", ou que a arte seja um dom. Os relatos dos artistas, em um ou mais encontros, demonstraram exatamente a ideia de que há um trabalho bastante apurado, que requer a prática de exercícios, formação e técnica para criar uma obra. As crianças se aproximam também do artista enquanto profissão e conhecem melhor as competências, exigências e possibilidades, o que gera expectativas e ambições às crianças.

“Aqui tem textura, profe!”

A pesquisadora, ao circular com o grupo pela sala, articulava pontos da Abordagem Triangular, como a contextualização das obras e a leitura de imagens. Eram elementos observáveis àquilo que Bitencourt (2011) especifica: tema, técnica, simbolismo, espaço e luz, estilo histórico e interpretação pessoal. Além disso, durante a mediação cultural e com base nos estudos prévios sobre artista e obra, a pesquisadora ofertava informações para qualificar a leitura e o repertório das crianças. Em um dos trechos, a pesquisadora comentou: “A artista que estamos conhecendo foi aluna do Iberê Camargo e ele tinha vários temas, os carreteiros, os ciclistas, as idiotas (...). Agora eu pergunto pra vocês, que temas a artista que estamos vendo, usa?”. “Gatos”, um grupo respondeu. “E esses são parecidos com esses”, disse uma das crianças, apontando para as obras, complementando com “e esse tem textura, profe!”.

Para Cinara Marli da Cunha Baumgartner, no livro *Arte e Ludicidade na Educação Infantil e Anos Iniciais* (2010), as experiências com arte desenvolvem aspectos da percepção, da imaginação, da intuição, da emoção e da criação. A autora complementa dizendo que

ampliar a experiência cultural dos alunos é oportunizar momentos de contato com a arte e com diferentes contextos. É na troca de informações com seus pares e nos momentos de fruição das linguagens da arte que a criança amplia o seu repertório visual e cultural. Neste sentido, a arte como forma de expressão e comunicação é fundamental nos espaços educacionais e nas vivências infantis. Talvez a única possibilidade de contato com a arte para muitas dessas crianças (Baumgartner, 2010, p. 49).

A criança do diálogo anterior, ao comentar que naquela obra havia textura, demonstrou uma certa noção de superfície, um conhecimento presente nas artes visuais. Ou seja, um conhecimento que ela já **construiu**, ou uma informação e percepção que já domina. A textura, que pode ser estática, estrutural e espectral, foi observada em uma escultura, mas pode ser notada de modo bidimensional, em uma imagem, por exemplo.

MOSTRA CULTURAL KIDS

A fim de promover uma atividade de culminância dos encontros, foi pensada a realização de uma mostra cultural com a produção das crianças que participaram do Clube do Museu, como uma forma de fechamento do ciclo e de apresentação do que foi construí-

do. A mostra contou com proposições pedagógicas, inspiradas pela união de três grandes áreas que se complementam: a arte/educação, as artes visuais e a mediação cultural.

O protagonismo das crianças como pequenos artistas foi algo observável, pois tiveram suas produções expostas em uma galeria de arte ao lado de obras de artistas de grande renome. Além disso, em conjunto com a visita dos familiares e do público em geral, fez valorizar a importância da mediação cultural e da arte/educação no contexto da arte.

Com inauguração em 5 de fevereiro de 2020, as professoras/mediadoras reuniram parte das crianças e convidaram as famílias para prestigiar a exposição, que contou com os trabalhos das crianças, os materiais didáticos e lúdicos produzidos e algumas obras de arte dos artistas participantes do Clube do Museu. Tudo isso foi minuciosamente organizado e montado pelas professoras/mediadoras, que desenvolveram uma curadoria metódica e atenta de catalogação e preservação das produções e cuidando, inclusive, a altura das obras para que ficassem ao alcance das crianças.

Figura 17 – Na esquerda, obra de Britto Velho e, nos três quadros ao lado, a produção das crianças a partir das referências do artista



Fonte: Arquivo pessoal

Em diversos encontros, livros infantis, jogos, brincadeiras, exploração sensorial, foram usados como recursos pedagógicos, mas, cabe salientar, eles próprios têm as suas funções e finalidades específicas. O que imperou sempre foi a preocupação em incluir a literatura, o jogo, o teatro, a música e outras formas de expressão na mediação, respeitando cada uma como linguagem em essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tentou mostrar, com os relatos das crianças e dos diversos materiais de registro, coletados ao longo de sete encontros dentro de um ano, quais possíveis construções e desconstruções foram evidenciadas nas percepções das crianças sobre as artes visuais. Se utilizou de um ciclo de investigação-ação, que seguiu as fases do planejamento, implementação, descrição e avaliação. Essa metodologia permitiu gerar não apenas impacto no cotidiano das crianças, no seu olhar, mas também no trabalho das professoras-mediadoras e no próprio projeto da Galeria, aperfeiçoado a cada encontro.

É sabido que, ao vivenciar arte, múltiplas capacidades podem ser desenvolvidas, como a criatividade, a sensibilidade, a percepção, a cognição e a imaginação. Os sujeitos passam a deter um domínio sensorial mais aguçado, por meio do tato, da visão, da audição e demais sentidos e um domínio estético, pois são expostas a diálogos, imagens e vivências que as motivam para tais competências.

Mas voltemos às questões norteadoras: É possível que crianças, ao participarem de encontros culturais, possam construir ideias, compreensões, opiniões, planos, invenções, projetos, sentidos? Será que são capazes ainda de desconstruir tudo isso? De romper, desagregar e desestruturar noções prévias, conceitos, julgamentos e pré-conceitos oportunizadas pela vivência com a arte? A resposta para todas essas perguntas foi favorável. Crianças são capazes de construir, na mesma medida em que desconstroem.

Ao ver arte, ou melhor, ao conviverem com arte e no exercício da leitura e reflexão, as crianças se viram confrontadas com estereótipos, julgamentos e crenças, pois se depararam com múltiplas imagens, de todas as formas, jeitos, cores, formatos, texturas, fossem elas nuas, rústicas, sóbrias ou frenéticas. Exploraram elementos visuais com linha, superfície, volume, luz e cor. Foram questionadas sobre direções espaciais, contrastes ou dife-

renças, semelhanças, proporções dentro de uma composição e aprenderam sobre tema, técnica, simbolismo, estilo histórico etc. Seus medos, espantos e curiosidades foram versados, pois algumas obras foram interpretadas por elas mesmas como tristes, mórbidas, mas que de forma alguma as inibiram de participar.

Ao contextualizar, ação concomitante ao ver, tiveram a oportunidade de conversar sobre a funcionalidade (ou não) da arte e dos lugares e variações que ela opera ou se manifesta. Foram convocadas a contextualizar o que viam, gerando um olhar reflexivo, ao invés de passivo, e operando gradualmente na formulação ou desenvolvimento da qualidade do olhar. Foram motivadas a escutar relatos e histórias, até o ponto de fazê-las expressar: *"Ah, agora tudo faz sentido!"*.

No fazer, revelaram mãos interessadas e inquietas, em um ambiente e contexto que não limitava ou inibia seus modos de pensar, de falar, agir ou tocar. Houve momentos em que não bastou olhar e a possibilidade de tocar fez toda a diferença. As crianças transgrediram limites ao manusear esculturas das mais diferentes formas, que ora deixaram-nas curiosas, por conter "a cara de um gato no rabo de outro gato", ora por permitir que elas imaginassem pintar "castelos, animais, dragões... e mares destruídos". Tiveram acesso a materiais específicos da arte como tintas, telas e suportes, assim como se apropriaram de objetos e exploraram materiais pouco convencionais.

Em relação à postura ativa para se expressar, foi possível notar uma disposição em crianças a partir de oito anos, que possuem um maior nível de comunicação que as crianças mais novas. Com relação à mediação, pautada pela escuta e amorosidade, foi preciso fazer abordagens de forma acessível, mas não menos qualificada, a fim de que o público de tão pouca idade pudesse compreender e participar.

Houve um comprometimento com a experiência, do ponto de vista pedagógico, desde as visitas de planejamento até à documentação dos eventos, das exposições a serem visitadas e de uma curadoria propriamente educativa. Fazer, contextualizar e ver arte com um público infantil deve ser algo a ser valorizado, pela possibilidade de democratização da arte e da formação de públicos fruidores. Houve cuidado sobre a participação da criança que visitava pela primeira vez em relação à que já estava acostumada a acessar esses locais. E estar acostumado é uma questão que foi perseguida, pois nada mais próspero que criar hábitos culturais ou a relação "ser frequentador de espaços culturais" de um

público tão específico. Sentir-se pertencente é dialogar com uma obra e saber que não há só um significado (às vezes nem há significado algum). É saber que cada percepção é única, particular e legítima, é saber que múltiplas interpretações, sensações e inferências são possíveis, assim como o seu conhecimento de mundo e que, vivenciando tudo isso, as identidades se deslocam, se fundem e dão lugar a outras novas e tantas identidades.

Um dos momentos mais importantes foi a culminância da Mostrinha Cultural Kids, em que as crianças puderam expor suas produções em um lugar legitimado e qualificado para a experiência e a produção.

Em projetos como o relatado, sempre é esperado que a ação cultural desenvolvida reverbere de alguma forma, nas esferas culturais, sociais, políticas e econômicas dos participantes, pois a arte contemporânea é socialmente engajada e, mesmo com crianças, há muito a ser feito com a arte e pela arte. Tal resultado, apesar de não pode ser mensurado, assim como determinar o nível da experiência individual e do quanto cada um foi ou não atravessado, tocado ou impactado, certamente produziu novas percepções no cotidiano das crianças participantes

Houve um desejo muito latente de promover um contato diferenciado com as artes visuais, em relação ao que as crianças têm acesso na escola. Muitos dos relatos trazidos por elas mostraram que a escola tem oportunizado momentos de práticas e até reflexões artísticas. A escola, ou melhor, o espaço formal de ensino, tem buscado dar conta de familiarizar os estudantes, mas acaba por colocar as artes visuais dentro do seu currículo muitas vezes engessado e desalinhado com as questões reais e emergentes.

Levar crianças a espaços culturais e fazê-las se conectarem com artistas é uma experiência riquíssima e potente. A Abordagem Triangular, uma metodologia importante no contexto da arte/educação, da mediação cultural e das artes visuais, poderia ser acompanhada, quando possível, de outros dois pontos: o encontro com o artista e o encontro em um espaço cultural. Seja na educação formal ou não-formal, dentro ou fora de um espaço de arte, a arte e os artistas estão aí para serem vistos e contextualizados.

Democratizar a arte é torná-la presente na vida dos sujeitos, mesmo quando não houver arte. Ela perpassa o objeto, mas corporifica nas ações, nas falas e nas memórias. Ela provoca estesia, encantamentos, descobertas, estranhamentos e inquietações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 9-17, mai. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15702>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Artes, 1998.

BAUMGARTNER, C. M. da C.; SILVEIRA, T. dos S. **Arte e Ludicidade na Educação Infantil e Anos Iniciais**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2010.

BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BITENCOURT, A. C. **Leitura e produção de sentidos em artes visuais**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

BRUNO, M. C. O. A Museologia como uma Pedagogia para o Patrimônio. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 31, p. 73-92, jan./jun. 2002.

CANCLINI, N. G. **A Socialização da Arte: Teoria e Prática na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CASCÃO, R.; SOUSA, E. S. de; RAMALHO, C. M. (org). Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **Glossário de Cultura**. Brasília: SESI/DN, 2007.

COELHO, T. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CUNHA, S. R. V. da. Cultura Visual, Gênero, Educação e Arte. In: **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008. Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-24. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187300>. Acesso em: 21 mai. 2020.

DANTO, A. C. **Marcel Duchamp e o fim do gosto: uma defesa da arte contemporânea**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 6, n. 12, p. 14-29, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202008000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2020.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2004.

FIDELIS, G. **O Museu Sensível**: uma visão da produção de artistas mulheres na coleção do MARGS. Porto Alegre: Museu de Arte do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.margs.rs.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/O-Museu-Sensivel.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, A. Introdução. In: FRIEDMANN, A (Org). **Escuta e Observação das Crianças**: processos inspiradores para educadores. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p. 5-9. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/uploads/BibliotecaTable/9c7154528b820891e2a3c20a3a49bca9/323/1520282460296693373.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. 1ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artemed, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

LOPONTE, L. G. Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 643-658, p.644-645, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/14248/15314/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MAFFESOLI, M. O Imaginário é uma Realidade (Entrevista). **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 74-82, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2001.15.3123>. Acesso em: 29 jun. 2019.

MARTINS, M. C. Conceito e Terminologia: aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, Afeto e Educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OSTROWER, F. **Universos da arte**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PILLAR, A. D. Leitura e Releitura. In: PILLAR, A. D. (Org.). **Educação do Olhar**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

READ, H. **O Sentido da Arte**. São Paulo: Ibrasa, 1931.

REY, S. Da prática à teoria: três instantes metodológicos sobre a pesquisa em poéticas visuais. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 81-95, nov. 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27713/16324>. Acesso em: 2 dez. 2020.

RICHTER, S. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

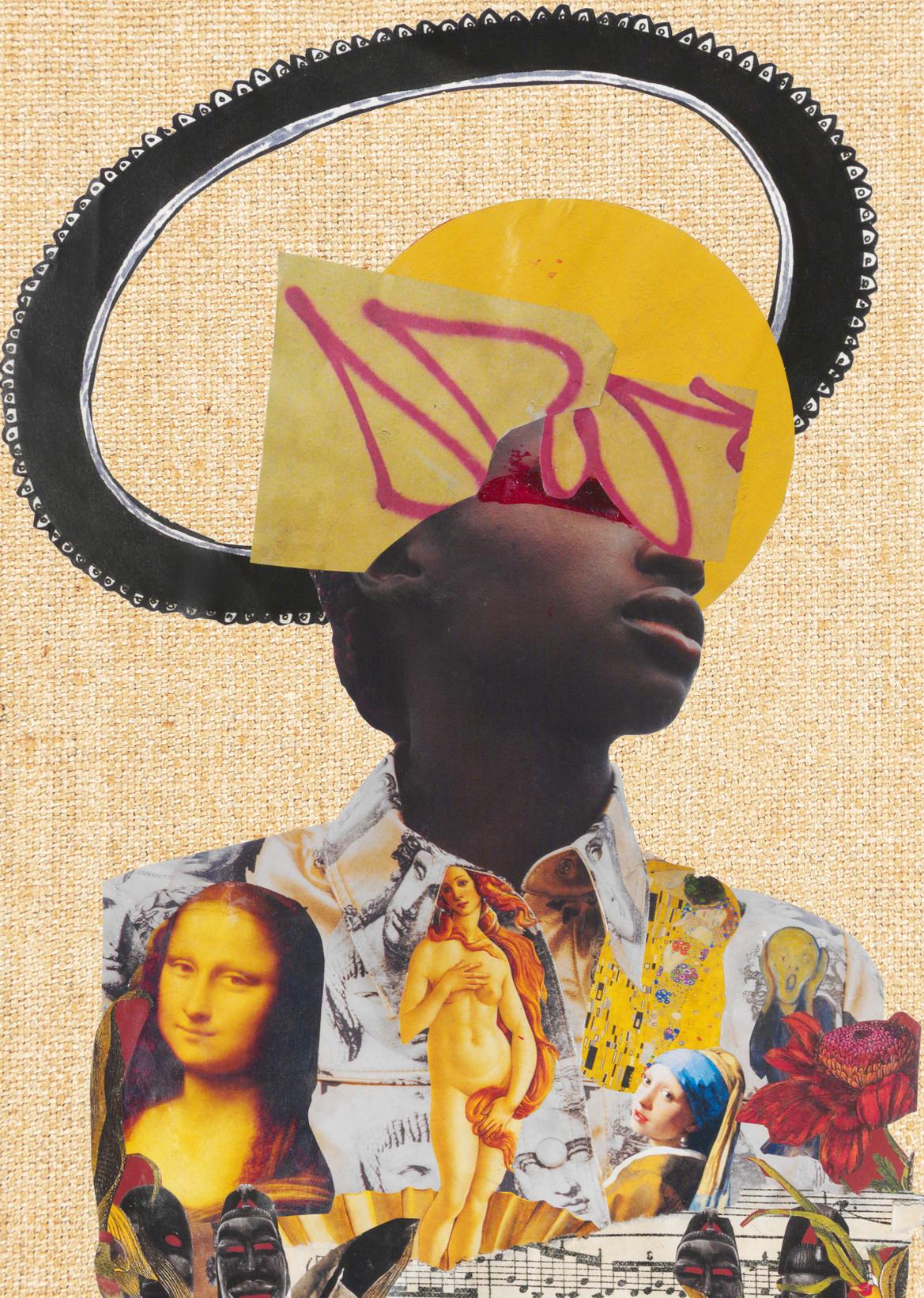
SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SOARES, R. **Saberes, Herança e Manifestações Culturais Brasileiras**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

**REPRESENTAÇÃO COLONIAL EM
CADERNO DE MEMÓRIAS COLONIAIS,
DE ISABELA FIGUEIREDO**

Lauren Maria Feder da Silva



Ao conceitualizar a representação, Stuart Hall (1997) explica a importância da linguagem para o processo de construção de sentidos entre dois indivíduos. Segundo o autor, “a representação conecta sentido e linguagem à cultura” (p. 1). Por conta disso, entende-se que a linguagem é um elemento cultural de extrema importância, uma vez que é por meio dela que indivíduos que compartilham dessa mesma linguagem se tornam capazes de comunicar suas visões de mundo aos demais. É a partir desse processo que se tornam capazes de construir sentidos.

Para que a representação se consolide, no entanto, é preciso que se utilizem signos. Entende-se que essa é, portanto,

a produção do sentido dos conceitos da nossa mente pela linguagem. Ela é o elo entre conceitos e linguagem que nos permite referir ao mundo ‘real’ dos objetos, pessoas ou eventos, assim como ao mundo imaginário de objetos, pessoas e eventos fictícios (Hall, 1997, p. 3).

Desse modo, entende-se que os signos são a combinação de um conceito e de imagens mentais que representam o mesmo. É por conta desse processo que, ao ler um livro, é possível que autores e leitores construam sentidos de modo interativo. Pensa-se em interação porque, ao identificar os signos utilizados por um autor para a escrita de uma narrativa, o leitor interpreta o texto escrito a partir do conhecimento linguístico que possui e de suas próprias vivências, dando novos sentidos à narrativa. Com isso, partem-se de signos que representam o mundo real para que se construam sentidos de uma realidade fictícia.

É a partir dessa perspectiva que este trabalho busca analisar as representações da história apresentadas na obra *Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo. Para tanto, a metodologia utilizada é a revisão Bibliográfica, que está pautada nos textos de José Luis Cabaço (2007), Thiago Sampaio (2022) e Paulo Visentini (2012). A análise das relações entre história e literatura parte de duas questões centrais: “como é feita a representação da história de Moçambique em *Caderno de memórias coloniais*?” e, ainda, “Quais as influências do pensamento colonial para os contextos social e político apresentados na obra?”

Desse modo, para que se possa compreender melhor como se constituiu a colonização em Moçambique e a relação da narrativa escolhida com a história desse país, é de suma relevância que se estabeleça, primeiro, sua localização geográfica. O território moçambicano está localizado ao leste do continente africano e, até 1975, fez parte das províncias ultramarinas portuguesas. Por conta de seu posicionamento junto ao Oceano Índico, a costa moçambicana, nos primeiros séculos de colonização, foi utilizada como um ponto de reabastecimento na rota em direção às Índias.

De acordo com Cabaço (2007), o primeiro contato entre os portugueses e os povos originários de Moçambique ocorreu em 1498, nas explorações de Vasco da Gama. Nesse mesmo período, destaca-se que as populações locais também tiveram contato com outros povos europeus, com os árabes e com os indianos. Nessa época, ainda não era do interesse de Portugal colonizar a África, mas buscar rotas que lhes garantissem acesso ao Oriente. Por conta disso, “a presença europeia se foi fixando, muito lentamente, ao longo da costa, de preferência em ilhas ou penínsulas” (Cabaço, 2007, f. 27).

As primeiras construções em solo africano foram fortes militares, de modo a assegurar as rotas marítimas e as relações comerciais. As expedições para o interior do território eram esporádicas e contavam com o auxílio de chefes locais. Desse modo, até o século XVII, o interesse dos portugueses nessa região se limitava em estabelecer pontos de apoio para a rota ao oriente, em ocupar e explorar a região de Sofala¹ em busca de ouro e em comercializar africanos escravizados.

Com a revolução industrial e a abolição do tráfico humano, o crescente interesse comercial pela África culmina em “uma nova iniciativa para um acordo sobre a dominação do continente africano” (Cabaço, 2007, f. 33). Esse processo resulta na Conferência de Berlim, organizada entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885.

Esse foi um evento marcante para o processo de estabelecimento do poder colonial no continente africano, uma vez que assegurou aos europeus “a elaboração de um conjunto de regulamentos para legitimar a tomada de terras na África da forma mais organizada possível” (Sampaio, 2022, p. 37). Ademais, essa conferência também oficializou a dominação portuguesa sobre os territórios que correspondem aos atuais Angola e Moçambique.

¹ Província da região central de Moçambique.

Em adição, foi nessa conferência que se estabeleceu a política de ocupação efetiva. Sampaio (2022, p. 37) explica que, por conta disso

Portugal, que defendia seu direito histórico sobre os territórios, foi forçado a enviar tropas para as zonas que reivindicava. O processo de ocupação de diversas partes do globo pelas potências colonizadoras ficou conhecido com Imperialismo e durou até o final da Primeira Guerra Mundial.

A ocupação efetiva dessas regiões, no entanto, ocorreu apenas no século XX, uma vez que, conforme Sampaio (2022, p. 26), “a dominação portuguesa no território, até a última década do século XIX, restringiu-se à costa litorânea e a pontos isolados no interior, ou seja, a ocupação era praticamente a mesma do início do século XVII”.

Cabaço (2007, p. 46) explica que a criação desses impérios territoriais

Traduziu-se no exercício do poder numa realidade política, cultural, econômica e física diferente da existente nas metrópoles, obedecendo aos imperativos prioritários de assegurar o domínio de uma minoria estrangeira sobre uma maioria indígena e de impor uma ordem econômica subordinada aos interesses das potências europeias.

Também é importante ressaltar que Portugal enfrentou uma forte objeção dos nativos ao tentar fortificar seu domínio sob o território moçambicano, o que resultou em diversos conflitos, especialmente com os senhores dos prazos². Sampaio (2022, p. 34) destaca que “a luta conduzida contra os senhores de prazos da Zambézia³ foi um fracasso e culminou na derrota da expedição portuguesa em 1869”.

Além da forte oposição dos nativos, o império português também passava por uma grave crise econômica na segunda metade do século XIX, o que dificultava os investimentos nas colônias. Segundo Sampaio (2022, p. 194), “o desinteresse pelo comércio com Por-

² Os senhores dos prazos foram uma elite moçambicana que se formou a partir das alianças entre colonos portugueses e chefes locais, que eram estabelecidas por meio de contratos matrimoniais. De acordo com a política dos prazos, essa elite luso-moçambicana poderia exercer controle sobre territórios que lhes fosse atribuído por um determinado período, contanto que executasse o serviço de recrutamento de exércitos e de dominação em nome da coroa portuguesa. Na prática, no entanto, essa elite nem sempre levava em consideração os interesses do império, isso porque “a gradativa africanização dos colonos e dos seus descendentes criaram divergências e dificuldades nas relações com as administrações portuguesas” (Sampaio, 2022, p. 185).

³ Província da região norte de Moçambique.

tugal por parte dos países europeus desencadeou uma crise comercial em 1890-1891”, o que deteria sua expansão de seu domínio sob as colônias africanas. A resolução para esse problema foi encontrada com a autorização para que Companhias Majestáticas explorassem a colônia Moçambique.

Ademais, foi nesse período também que se intensificaram as chamadas Campanhas de Pacificação. Essas campanhas, além de buscarem a dominação de territórios que permaneciam sob domínio de grupos nativos, resultou na imposição de tributações e, também, em situações de violência contra a população local. Dessa forma, o avanço do processo de ocupação colocou as sociedades colonizadoras e colonizadas em um contato mais frequente, o que, além de gerar conflitos, também serviu para colocar em evidência as divisões sociais, políticas e econômicas estabelecidas pelo colonialismo.

A contradição fundamental da ordem colonial reside nesse dualismo insolúvel: a polarização “racial” é o aspecto principal dessa contradição. Ela se sobrepõe a todas as outras contradições (de classe, de religião, de gênero etc.) e as vicia, acentuando ou desvirtuando as dinâmicas intrínsecas de cada uma. O racismo se alimenta do recíproco desconhecimento, afirma-se e confirma-se a cada momento nos ordenamentos hierárquicos e nas relações de poder, consolida-se no fato de que as duas formações sociais se identificam e se situam na sociedade em função da oposição ao Outro (Cabaço, 2007, f. 40).

Desse modo, entende-se que

A caracterização do colonizado se faz, de forma análoga, por uma multiplicidade de episódios, incompreensões, representações, fantasias, e pelo conjunto de tudo isso, para desenhar um perfil do africano em relação ao qual o colonizador se autodefine, afirma-se, justifica-se como “ser superior” (Cabaço, 2007, f. 40).

Nesse sentido, compreende-se que ambas as sociedades que coexistiam em Moçambique no período colonial possuíam diferentes conjuntos de valores e baseavam seu conhecimento do outro grupo em estereótipos que, ao longo do tempo, estabeleceram-se no imaginário popular. No caso dos portugueses, no entanto, a construção da figura do africano permitiu que justificassem o processo de colonização da África, uma vez que os europeus se colocavam em uma posição de superioridade em relação aos povos nativos daquela região.

A forma como os portugueses compreendiam as populações nativas de Moçambique como inferiores está fortemente pautada nos ideais do colonialismo e na "ideia de Europa". Segundo Said (2007, p. 34), essa se trata de

uma noção coletiva que identifica a "nós" europeus contra todos "aqueles" não-europeus, e pode-se argumentar que o principal componente da cultura europeia é precisamente o que tornou hegemônica essa cultura, dentro e fora da Europa: a ideia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não europeus.

No contexto colonial, no entanto, a visão da cultura como algo estável e fixo não se sustenta, uma vez que diferentes conjuntos culturais são colocados em constante contato. A partir disso, esses distintos conjuntos passam a se influenciar mutuamente, possibilitando o que Homi Bhabha (1994) entende como Hibridismo cultural.

É nesse sentido que se pode pensar que

Em termos da representação do colonizado, qualquer imagem – seja ela feita pelo colonizado ou pelo colonizador – é híbrida, isto é, conterá traços de outros discursos à sua volta num jogo de diferenças e referências que impossibilita a avaliação pura e simples de uma representação como sendo mais autêntica ou mais complexa do que outra (Souza, 2004, p. 6).

Tendo em vista as teorias dos autores previamente mencionados, bem como as questões que baseiam o presente trabalho, foram selecionados trechos do livro que abordassem o período colonial em Moçambique, bem como menções aos fatos históricos do período pré-independência. A seleção dessas ocorrências foi realizada após uma leitura atenta da narrativa e essas foram organizadas de acordo com sua relação à proposta deste trabalho.

Para compreender como a obra *Caderno de memórias coloniais* aborda o período anterior à independência, no entanto, é preciso avançar alguns anos. Isso ocorre porque a narrativa escrita por Isabela Figueiredo se inicia entre as décadas de 60 e de 70 do século XX e traz a perspectiva de uma jovem menina que cresceu dentro desse contexto. Narrada em primeira pessoa, propõe-se que as memórias da própria autora, durante sua infância e adolescência em Moçambique, embasem o enredo do livro. Nesse sentido, suas memórias são narradas a partir da perspectiva de uma narradora-personagem, também chamada

Isabela. Por se tratar de uma obra baseada em memórias, entende-se que a narradora se encontra no presente refletindo sobre eventos passados. Além disso, a cronologia dos acontecimentos citados oscila, proporcionando uma sensação de verossimilhança.

Apesar dessas oscilações temporais, a narrativa apresentada se inicia, aproximadamente, no início da década de 60, e segue as experiências da personagem até o período pós-independência, em 1975. Ao longo do texto, percebem-se encadeamentos entre as vivências de Isabela e os fatos históricos que levaram Moçambique à independência, oficializada nesse mesmo ano.

Residente de Lourenço Marquês⁴, capital do país, e filha de portugueses, a narradora apresenta a perspectiva de um indivíduo dividido entre duas realidades que coexistem no contexto colonial: os colonos e os colonizados. É importante lembrar que, no período em que se passa a narrativa, apesar da ocupação e da administração portuguesas, Moçambique não é reconhecida como uma colônia de Portugal, mas como uma de suas províncias ultramarinas.

Desde o início de sua narrativa, a personagem destaca as diferenças entre as experiências desses dois grupos. No entanto, a primeira referência da personagem ao contexto histórico do espaço onde reside surge mais tarde, ao tratar sobre o estilo de vida levado pelos portugueses que residem na mesma cidade que ela. Afirma-se que “Lourenço Marques, na década de 60 e 70 do século passado, era um largo campo de concentração com odor a caril⁵” (p. 42).

As observações da personagem se relacionam fortemente com a opressão exercida sobre os negros durante esse período, uma vez que à mão de obra da população nativa asseguravam-se remunerações muito inferiores àsquelas recebidas pelos colonos, mesmo que esses fossem forçados a cumprir maiores jornadas de trabalho. Além disso, sua afirmação também vai de encontro com o que Cabaço (2007, f. 137) enfatiza ao explicar o ponto de vista europeu sob os povos africanos:

A “superioridade” do europeu se afirma inexoravelmente sobre a “inferioridade” do homem negro e se fixa num acúmulo de representações negativas e depreciativas

⁴ Atual Maputo.

⁵ Condimento de tom amarelado, geralmente associado à comida indiana, e produzido a partir da mistura de diversas especiarias.

que, diminuindo os povos africanos, exaltam os méritos e os predicados de quem exerce o “poder de nomeação”, de que fala Bourdieu.

Nessa mesma perspectiva, a visão de superioridade europeia também é constantemente observada pela narradora. Em determinado momento da obra, ao tratar sobre o modo como os negros eram vistos pelos colonos, Isabela diz que

De forma geral, [...] o olhar dos negros nunca foi, para os colonos, inocente: olhar um branco, de frente, era provocação; baixar os olhos, admissão de culpa. Se um negro corria, tinha acabado de roubar; se caminhava devagar, procurava o que roubar (Figueiredo, 2018, p. 72).

Ademais, o preconceito contra as populações nativas aparece de maneira ainda mais marcada quando ela comenta sobre as relações de trabalho. Em suma, os colonos preferiam contratar “funcionários” negros, já que

Um branco saía caro, porque a um branco não se podia dar porrada [...]. Não tinha a mesma força de besta, resistência e mansidão; um branco servia para chefe, servia para ordenar, vigiar, mandar trabalhar os preguiçosos que não faziam nenhum, a não ser à força (Figueiredo, 2018, p. 43).

Ela ressalta ainda que

O negro estava abaixo de tudo. Não tinha direitos. Teria os da caridade, e se a merecesse. Se fosse humilde.

Esta era a ordem natural e inquestionável das relações: preto servia o branco, e branco mandava no preto (Figueiredo, 2018, p. 43).

Uma vez que se estabelecia a relação de exploração da população negra, assegurando que eles receberiam salários inferiores e que eles poderiam ser tratados com brutalidade, torna-se possível compreender o que a personagem quer dizer quando afirma que “em Moçambique era fácil um branco sentir prazer de viver. Quase todos éramos patrões, e os que não eram, ambicionavam sê-lo” (p. 44).

Aquele paraíso de interminável pôr-do-sol salmão e odor a caril e terra vermelha era um enorme campo de concentração de negros sem identidade, sem a propriedade do seu corpo, logo, sem existência. [...] Quem, numa manhã qualquer, olhou sem filtro, sem defesa ou ataque, os olhos dos negros, enquanto furavam as paredes

cruas dos prédios dos brancos, não esquece esse silêncio, esse frio fervente de ódio e miséria suja, dependência e submissão, sobrevivência e conspiração (p. 45-46).

Além das constantes explorações a níveis social e econômico sofridas pelos negros, a obra salienta ainda a separação dos espaços físicos destinados à população branca e à população negra. Mesmo no caso dos poucos nativos assimilados, alguns espaços eram reservados exclusivamente à população branca. Quando era permitido que os negros ingressassem em espaços de maior prestígio cultural – como o cinema, por exemplo –, lhes eram destinados apenas os lugares que não interessariam aos colonos. É o que destaca o excerto a seguir:

a enorme sala do cine Machava dividia-se em três zonas bem definidas: bancos corridos de pau, à frente: primeira plateia; bancos individuais estofados, até ao fundo: segunda plateia; empoleirados metro e meio acima da última fila da segunda plateia, os camarotes, todos forrados a veludo vermelho, luxo dos luxos, só ocupados quando o filme era mesmo muito popular e a afluência o exigia (Figueiredo, 2018, p. 71-72).

Em adição, ao tratar sobre como essas zonas eram organizadas, ela afirma que

Não estava escrito em lado algum que os negros não tinham acesso normal à plateia ou ao balcão, mas raramente os vi ocupar essas zonas. Havia um entendimento tácito, não um acordo: os negros sabiam que lhes cabia sentarem-se à frente, nos bancos de pau: os brancos esperavam que a pretalhada se juntasse toda à frente, a falar aquela língua lá deles, olhando para trás a cobiçar a mulher do branco, mas devidamente sentados no banco que lhes pertencia (Figueiredo, 2018, p. 72).

Desse modo, considera-se que essas situações de violência e de subjugação dos negros geraram um contexto social e político insustentável, o que levou os diferentes grupos moçambicanos a lutarem a favor de sua independência de Portugal. Exemplo disso é o surgimento da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que, segundo Visentini (2012), foi

Fundada em 25 de junho de 1962, como resultado da unificação de três movimentos nacionalistas: Udenamo⁶, Unami⁷ e Unam⁸ [...] e definiu uma plataforma capaz de unir todos os patriotas moçambicanos, fixou como objetivo central a libertação nacional e determinou a estratégia e a tática para atingir esses objetivos (p. 91).

Para cumprir com seus objetivos, esse movimento buscou retomar processos de identificação entre os diferentes grupos pelos quais era composto, elaborando

Um discurso e uma estratégia contra o colonialismo português dentro de um modelo bem particular de luta: incorporaram questões específicas da identidade africana, aliado a um discurso enquadrado aos paradigmas marxistas (Visentini, 2012, p. 91).

Com isso, lança-se a luta armada no ano de 1964, no dia 25 de setembro. Ainda segundo o autor, a luta teve início “com o ataque a vários pontos administrativos e militares na província setentrional de Cabo Delgado” (p. 92). É essencial que se ressalte que, nos primeiros anos de suas atividades bélicas, a Frente moçambicana contava com um contingente muito inferior ao português⁹. Por essa razão, aderiu à prática de guerrilha, realizando ações pontuais e, posteriormente, retornando para o território de um de seus aliados, a Tanzânia.

Esses ataques isolados estavam diretamente relacionados ao fato de que as forças moçambicanas não contavam com um exército convencional. No entanto, apesar dos números inferiores, “a FRELIMO era composta por moçambicanos, ao passo que o exército português era composto por um efetivo estrangeiro lutando em território desconhecido” (Visentini, 2012, p. 92). Por conta disso, além de não contarem com os gastos que um exército tradicional exige, os combatentes moçambicanos também podiam contar com o seu conhecimento do território.

Na obra de Isabela Figueiredo, a guerra é mencionada ocasionalmente nos capítulos iniciais. Para isso, a narradora-personagem apresenta a seguinte justificativa:

⁶ União Nacional Democrática de Moçambique.

⁷ União Nacional de Moçambique Independente.

⁸ União Nacional Africana Moçambicana, em tradução literal. No original, MANU (*Mozambique African National Union*).

⁹ De acordo com Visentini (2012, p. 92), em 1964, a guerrilha moçambicana contava com 250 homens, contra 35 mil soldados portugueses. Posteriormente, no ano de 1967, o contingente da Frelimo chegou a 8 mil homens treinados. No entanto, os números portugueses também cresceram, tendo seu número de soldados estimado entre 65 mil e 70 mil homens.

Não descrevo uma terra ignorando que nela existia uma guerra. Havia uma guerra, mas não era visível a Sul; não sabíamos como tinha começado, ou para que servia exactamente. Pelo menos, até ao 25 de Abril, não se falou disso na minha presença. Nem se evitou falar.

Havia guerra porque havia turras. Havia turras porque a natureza humana era maldosa e insatisfeita. A maldade existia em todo o lado e restava-nos lutar contra ela. Daí os soldados (Figueiredo, 2018, p. 86).

Compreende-se, a partir disso, que as principais atividades relacionadas à guerra pela independência ocorriam nas províncias ao norte de Moçambique, que ficam mais próximas aos países aliados ao movimento nacionalista moçambicano, como a Tanzânia e Zâmbia. De acordo com o autor, por conta de disputas internas na Frente de Libertação de Moçambique, até 1969, “suas ações ficaram restritas ao norte e ao Lago Niassa, não atingindo o Zambezi¹⁰ e as cidades costeiras” (p. 94).

Destaca-se ainda que, nessas regiões, as forças moçambicanas buscavam o apoio da população nativa local e criaram estratégias para fomentar ainda mais o sentimento de nacionalidade nos camponeses dessas províncias. Com isso, tornaram-se capazes de adensar o seu exército guerrilheiro¹¹.

Tendo isso em vista, é preciso que se evidencie a distância existente entre os espaços de conflitos entre os soldados portugueses e a FRELIMO e a capital, Lourenço Marques. Essa cidade, que está situada na atual província de Maputo, fica na região mais ao Sul do país. Além da distância entre as províncias, Isabela destaca ainda o racismo que permeava a guerra colonial, ao dizer que

Os turras, todos ladrões, queriam roubar a terra aos portugueses. Vinham da Tanzânia com a pele muito preta e maldosa. Era preciso defender a nossa terra, por isso é que chegavam os soldados de Portugal. Também havia soldados pretos. Esses, faziam-nos comandos, para irem à frente e morrerem primeiro; assim se poupava

¹⁰ Entende-se que o autor se refere à região do Rio Zambeze, localizado próximo à divisa entre o sul da província de Tete e o norte da província de Manica.

¹¹ Cabaço (2007) afirmam que os soldados portugueses utilizaram uma estratégia de aldeamento, “para onde eram deslocadas as populações das áreas em guerra ou objeto da ação de mobilização por parte dos combatentes da Frelimo” (p. 348). O autor ressalta três razões para o uso dessa estratégia: “proteger a população, evitar o contato com guerrilheiros (a quem as populações alimentavam e propiciavam campo de recrutamento) e criar polos de desenvolvimento sócio-econômico” (Cabaço, 2007, p. 348). Apesar disso, os grupos que residiam nesses povoados estavam em constante perigo, tanto por parte do exército português, caso auxiliasse a guerrilha, quanto dos soldados moçambicanos, caso fornecessem auxílio aos portugueses.

um branco. Que os pretos morressem na guerra era mal menor. Era lá entre eles (Figueiredo, 2018, p. 86).

Cabaço (2007) menciona alguns desses grupos que foram recrutados para servir ao exército de Portugal, dentre os quais destacam-se os *A-Chicunda*¹² e recrutas nativos de Moçambique. A participação dos últimos era vista como parte do processo de assimilação¹³. No entanto, ele também ressalta que “a composição dessas forças se dividia, em conformidade com a classificação “racial” nas colônias, em unidades *indígenas* e unidades *não-indígenas*” (Cabaço, 2007, p. 353).

É interessante mencionar que, apesar da guerra que era travada na colônia durante esse período, a população portuguesa, influenciada pela Primavera Marcelista¹⁴, continuou a deixar a metrópole e se estabelecer em Moçambique. Em *Caderno de memórias coloniais*, afirma-se que

No Marcelismo, os navios acostavam cheios, todas as semanas. Os colonos chegavam misturados com as tropas e ficavam por ali, alugavam casa, instalavam-se, punham os filhos no liceu¹⁵, na escola comercial ou industrial, arranjavam um *mainato*¹⁶ recomendado, ou arriscavam um que lhe fosse bater à porta (Figueiredo, 2018, p. 85).

Visentini (2012, p. 93) aborda ainda como as tropas mencionadas pela personagem, desembarcavam, inicialmente, motivadas pela missão de debelar uma insurreição. Com o passar do tempo, no entanto, mostravam-se cada vez mais ansiosos para alcançar os dois anos necessários de prestação de serviço militar para que pudessem regressar às suas vidas na metrópole.

A respeito das ações dessas tropas portuguesas, a narradora diz o seguinte: “sabíamos tanto sobre o que faziam os *tropas* como sobre a política do país. Sabíamos nada”

¹² O autor afirma que esses homens eram cativos dos Senhores dos Prazos na província da Zambézia, que eram treinados e transformados em exércitos particulares.

¹³ Além disso, Cabaço (2007) afirma que, quando os soldados recrutados passaram a lutar em suas regiões de origem, esses permaneciam em suas próprias residências, o que diminuía os custos para a metrópole.

¹⁴ Período entre os anos de 1968 e 1970, quando Marcello Caetano substituiu o líder Antônio Salazar e reforçou os ideais colonialistas, recusando-se a abandonar a guerra colonial apesar dos altos custos.

¹⁵ Equivalente ao Ensino Médio.

¹⁶ Termo utilizado para se referir a empregados domésticos, especificamente aos responsáveis por lavar e engomar as roupas.

(p. 86). Além disso, ela enfatiza o fato de ter um primo que estava lutando no Norte, ao declarar que

A guerra era no Norte, mas não tomávamos consciência da sua gravidade, não se falava em soldados dos nossos que tivessem sido mortos, não existia para nós esse vocabulário que agora conhecemos, como emboscadas, guerrilha, mina disto e daquilo. Achávamos que estavam lá pelos quartéis a cumprir a tropa, a fazer umas ações de propaganda. A dar uns encostos nos negros que não se portassem bem, o que era normal. Ou a limpar-lhes o sebo, se fossem teimosos e não obedecessem, o que era pouco provável. Era isso que o meu primo devia andar a fazer no Norte; a dar uns encostos aos negros (Figueiredo, 2018, p. 86).

O conhecimento a respeito da gravidade da guerra colonial só começa a ser sentido no Sul, de acordo com os relatos da narradora-personagem, a partir do dia 25 de abril de 1974, que corresponde à data da Revolução dos Cravos, realizada em Portugal. Visentini (2012) afirma que a situação interna de Portuguesa também foi um dos fatores que favoreceram o fim da guerra em proveito da FRELIMO, uma vez que essa Revolução deu início a um período de instabilidade política que resultou na troca de governo. Conforme o autor, a situação na Metrópole e “a inconsistência das atitudes portuguesas criou um vácuo de poder em Moçambique, permitindo que a FRELIMO expusesse suas reivindicações para encerrar o conflito” (p. 96).

Sobre essa data, a narradora revela que ela e sua família ficaram sabendo sobre a Revolução apenas no dia seguinte e que “após o 25 de Abril já se ouvia falar livremente sobre a guerra. Os turras entraram pela cidade dentro e foi necessário explicar e perceber de onde vinham, quem eram esses invasores cheios de poder” (Figueiredo, 2018, p. 97).

Fica evidente, também, que a possibilidade de independência resultante dos acontecimentos do 25 de Abril interessava aos colonos, uma vez que eles esperavam por uma “independência branca”. Na citação a seguir, ficam explícitos alguns dos discursos que, pelo contexto em que aparecem, podem ter permeado o grupo social com quem narradora teria contato. Ela menciona recordar algumas conversas entre seu pai e um grupo de amigos e diz que

No dia anterior registrara-se grande confusão: Marcelo Caetano fugira para o Brasil, o país estava sem governo, havia tropa na rua; era a república das bananas; e como seria nas colónias? [...] O governo tinha mudado de mãos, e bem, que os que lá esta-

vam roubavam-nos todos os dias. Tinham sido os militares. Era bom para nós?! Iam dar a independência às colônias? Ah, finalmente, África ia ser nossa! (Figueiredo, 2018, p. 96).

E acrescenta ainda:

Percebi que os colonos desejavam a independência, mas sob poder branco. Eventualmente, partilha de funções administrativas com um ou outro mulato educado, maleável. A FRELIMO era indesejada. Aquela terra não seria para negros nem para a metrópole, mas para os brancos que ali viviam. Seria uma independência branca (Figueiredo, 2018, p. 97).

É após esse período, também, que as ondas de violência contra os colonos passam a aparecer de maneira mais recorrente na obra. Especialmente a partir do dia 7 setembro de 1974, as descrições da guerra estão mais próximas da personagem e os atos violentos mencionados ocorrem com pessoas conhecidas por sua família. Há um período ao qual Isabela se refere como “os massacres de setembro”, que aconteceram, aproximadamente, no período em que os Acordos de Lusaka¹⁷ foram assinados.

Pelos relatos da narradora, a população branca ainda acreditava, nesse período, que ganhariam a guerra colonial. O capítulo 26 da obra mistura os acontecimentos desse dia de 1974 e do futuro próximo. Nele, ela conta que “no 7 de setembro o meu pai chegou eufórico. As coisas iam voltar a ser o que eram” (Figueiredo, 2018, p. 99). Ela evidencia a esperança e, ao mesmo tempo, a preocupação dos colonos, para quem a guerra finalmente havia se tornado algo mais palpável. A descrição elaborada pela narradora para tratar sobre o fim de tarde que ela e o pai passaram em frente ao Rádio Clube, aguardando notícias sobre a guerra é a seguinte:

O ar do fim da tarde fervia de energia de macho, de desejo, de medo. Barulho vão, descargas de voz desafinada, mas em fundo, nos peitos, um enorme silêncio que treme, que devora, uma fome castigada que não sobreviverá ao riscar de um fósforo (Figueiredo, 2018, p. 100).

¹⁷ Com esse acordo, permitiu-se que houvesse uma transferência imediata de poder para a Frelimo, sem a necessidade de eleições, e um governo transitório foi instalado em Moçambique. O propósito desse período foi “estabelecer um ambiente político e econômico propício para a independência, marcada para ocorrer em 1975” (Visentini, 2012, p. 97).

Evidentemente, as boas notícias esperadas pelo pai de Isabela nunca chegaram. Isso porque, em uma de suas próximas menções a essa data, ela conta que

Quando se deu o 7 de setembro, e nos escondemos no corredor da casa, para no protegemos dos vidros partidos, de pedras que atirassem, de coquetéis molotov, da morte muito certa, sabíamos lá nós qual, mas gratuita e raivosa, foi o preto do cão branco que nos salvou. [...] Só pode ter sido o preto a desviar os amotinados da nossa casa e corpos. "Aqueles brancos, não. Ali não". Penso que lhe devemos a vida (Figueiredo, 2018, p. 109).

Nesse sentido, entende-se que, com a concordância de Portugal para que o governo de Moçambique passasse para as mãos da FRELIMO, houve uma alteração na ordem mantida durante o período colonial. Com isso, a população branca não estava mais "protegida" por seu *status* de superioridade social. Isabela retrata esse período da seguinte forma:

Nos dias que se seguiram ao 7 de setembro a negralhada perdeu o freio, e na Machava, no Infulene, na Matóla, na Malhangalene, e em todo o lado, chacinou, cega, tudo o que era branco: os machambeiros e família, os gatos, cães, galinhas, periquitos, vacas brancas, e deixaram-nos agonizando sobre a terra, empapando sangue (Figueiredo, 2018, p. 113).

Ela conta ainda que as casas dos brancos foram saqueadas e esses perderam suas propriedades. Muitos perderam ainda mais, como é o caso de um amigo da família de Isabela, chamado Cândido, que, segundo a personagem,

Foi assassinado à catanada, bem como os filhos, mais tudo o que era branco e meia: cães, gatos e periquitos. Os corpos foram retalhados e espalhados pela machamba; nenhuma cabeça ficou perto de nenhuma perna. A mulher do Cândido, que nessa noite ficara na cidade, foi depois ver o que sobrava (Figueiredo, 2018, p. 116).

Por conta desses episódios, Visentini (2012) destaca que

O período de transição não foi muito tranquilo para Moçambique; além de o governo central não possuir autoridade sobre todo o território, uma tentativa de golpe de Estado da direita viria a estremecer as frágeis bases para a independência. Uma das consequências dessa instabilidade foi a fuga massiva da população branca e da mão de obra qualificada (p. 97).

Em concordância às afirmações do autor, Isabela revela que ela e Domingas, sua amiga, precisaram trabalhar como professoras para que elas e suas famílias recebessem salvo-conduto e pudessem permanecer em Moçambique. Mesmo assim, sua situação naquele território se tornou “um jogo de sorte ou azar” (p. 111). É apenas em novembro de 1975, após a independência oficial de Moçambique, que Isabela deixa sua terra de nascença e embarca rumo à Portugal.

1975, novembro. Voos da TAP esgotados há meses, para qualquer destino. Nos dias anteriores tinha havido um corrúpio. [...] Lourenço Marques esvaziava-se de brancos, ricos e pobres, desde muito antes da independência. Tínhamos ficado para o fim (Figueiredo, 2018, p. 119).

Sobre esse período, revela-se ainda a reestruturação das escolas, que passavam a ensinar sobre a história da África, ressaltando a importância das populações locais. Além disso, parece fazer uma menção à associação da FRELIMO como o sistema socialista, ao dizer que

Tratávamo-nos por camaradas e não fazíamos afirmações políticas, exceto se nos pedissem, e nesse caso tínhamos decorado a ladaíinha da conjuntura. Abaixo o lobolo, o fascismo, o tribalismo, os curandeiros, a poligamia. Abaixo tudo o que fosse preciso, pela ordem que preferissem (Figueiredo, 2018, p. 118).

É essencial que se compreenda que, apesar de ter conquistado sua independência da Metrôpole, Moçambique ainda enfrentava uma crise. Esse cenário se agravou ainda mais com a guerra civil, que se inicia logo após a independência e leva o país à beira do colapso. No livro de Isabela Figueiredo, destaca-se que a protagonista é a primeira da família a deixar o país após a independência. Por conta disso, os efeitos do partido da FRELIMO e seu governo sobre o território moçambicano são contextualizados.

Em um dos excertos que se relacionam com a história pós-independência está relacionado ao pai da personagem, que é preso pela FRELIMO em 1978, após afirmar “que Samora Machel¹⁸ não passava de um reles auxiliar de enfermeiro” (Figueiredo, 2018, p. 158). No entanto, a narradora diz que esse poderia não ter sido o único motivo pela prisão:

¹⁸ Em 1978, Samora Machel era o presidente de Moçambique. Ele foi nomeado após a independência do país, em 1975, pois era o dirigente da Frelimo.

“conhecendo o meu pai, acredito que terá acrescentado qualquer outro mimo como ‘preto de merda’, ou pior” (Figueiredo, 2018, p. 158).

Não há muitos detalhes sobre os fatos históricos ocorridos após o 25 de junho de 1975, data em que se declara oficialmente como República de Moçambique, apenas menções que, considerando a permanência dos pais da personagem nesse país, são apresentados de modo indireto. Em um desses trechos, afirma-se que

Para os brancos que decidiram ficar nas ex-colônias, após a independência, por solidariedade com os movimentos de libertação, ou por não terem outra escolha, ou não quererem tê-la, a vida não foi fácil. Os retornados, tendo a maior parte regressado à metrópole amaldiçoados e de mãos vazias, safaram-se bem melhor. Os brancos que ficaram em África tornaram-se alvo fácil de numerosas vinganças. Eram suspeitos. Os seus passos e palavras eram vigiados pelas instituições, pelos comitês de bairro, pelos vizinhos. Era preciso ter cuidado com o que se dizia e fazia. Qualquer deslize seria considerado colonialista, e não havia piedade, o preço era alto. A denúncia constante. A prisão. Os campos de reeducação (Figueiredo, 2018, p. 159).

Entende-se, a partir dos trechos selecionados, que os portugueses fizeram uso de diversos mecanismos opressores durante o processo de colonização de Moçambique, todos com o intuito de assegurar às populações nativas um status de inferioridade. Desse modo, baseavam-se em suas próprias crenças a respeito dos negros para justificar o uso de castigos físicos e de remunerações salariais ínfimas. Ao construir representações bestializadas de uma população que foi feita para o trabalho e que não era inocente, o pensamento colonial permite que os europeus operem a manutenção de seu próprio *status* enquanto uma civilização superior.

A partir dessas múltiplas opressões, os colonos passam a ter melhores condições financeiras na colônia do que teriam na metrópole. Por conta disso, é evidente que as relações de poder se mostram explicitamente favoráveis aos colonos, de modo que os negros, mesmo compondo a maioria da população, fossem colocados em posições de subjugação. Reservam-se aos brancos os maiores salários, os melhores acentos no cinema e o acesso a espaços de prestígio. Em contrapartida, restam à população nativa a exploração do trabalho, os castigos físicos e a subserviência.

No entanto, nota-se a partir da pesquisa realizada que tais privilégios assegurados aos colonos estavam condicionados a um contexto político que fosse favorável ao colonialismo. Com o enfraquecimento da metrópole e a união dos diversos grupos nativos de Moçambique, a independência da colônia se torna iminente. Uma vez livres das influências portuguesas, as populações nativas se voltam contra seus opressores, reivindicando os espaços que são seus de direito.

O processo de retomada desses espaços é violento, o que faz com que muitos dos colonos decidam regressar a Portugal. É esse o caso da família da narradora que, ao se encontrar em uma posição social e financeira desfavorável, optam por enviar sua filha para a metrópole. Nesse sentido, compreende-se a importância dos momentos históricos retratados ao longo da obra – e que eventualmente levaram à inversão das relações de poder em Moçambique – para a construção da narrativa e das representações coloniais.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. O entrelugar da cultura. In: BHABHA, H. K. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: Textos seletos**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2012.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.

CABAÇO, J. L. DE O. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HALL, S. **The work of representation**. In: HALL, S. Representation: cultural representations and signifying practices. London/TheLondon/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997. (Trad. Ricardo Uebel).

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

FIGUEIREDO, I. **Caderno de memórias coloniais**. São Paulo: Todavia, 2018.

SAID, E. W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Cia. de bolso, 2007.

SAMPAIO, T. H. **Terra, trabalho e colonização portuguesa em Moçambique: entre continuidade e rupturas (1875-1926)**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

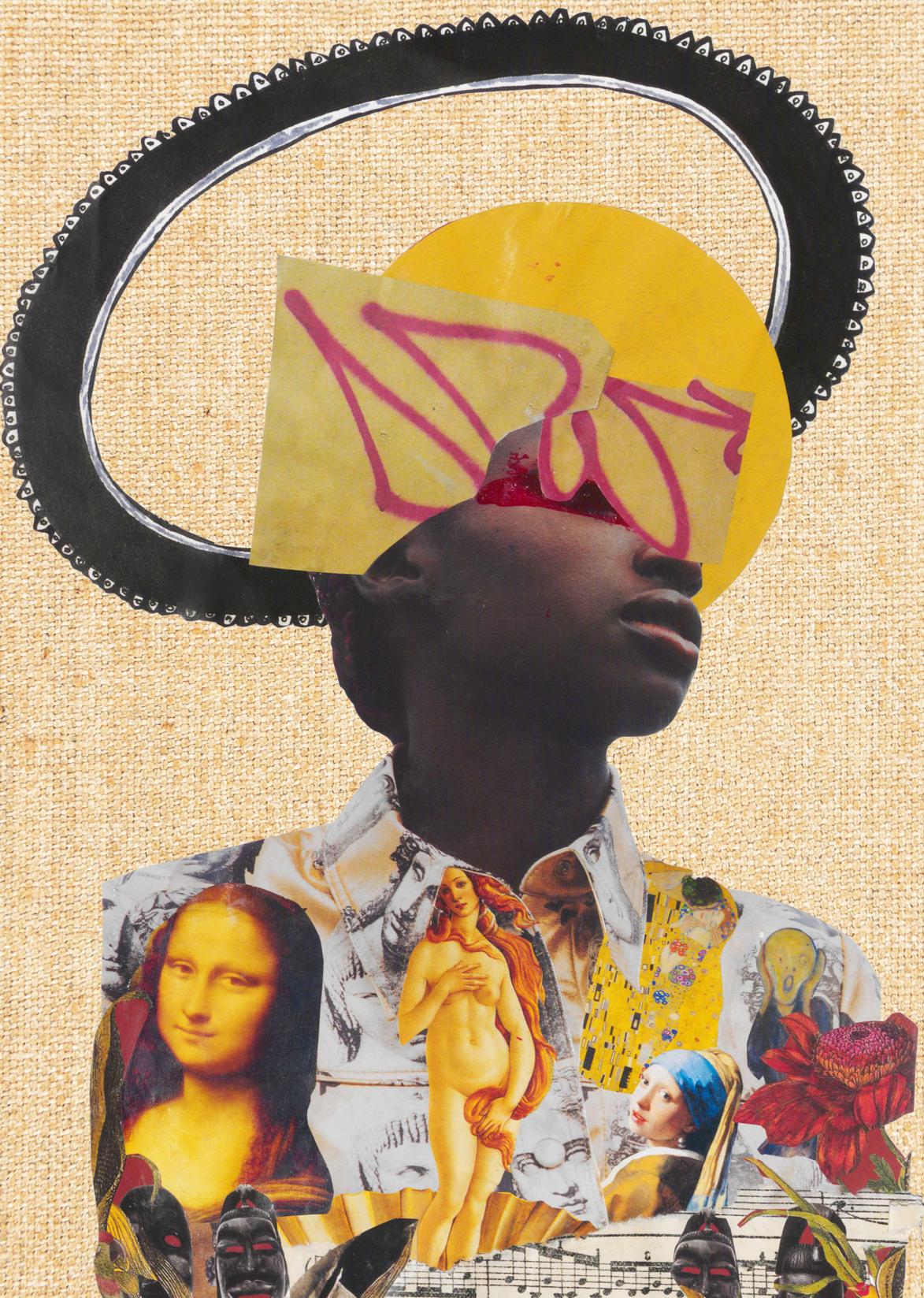


SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JR., B. (Org.). **Margens da cultura:** mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004, p.113-133.

VISENTINI, P. F. **As revoluções Africanas.** São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 89-123.

UM DEFEITO DE COR: ENCRUZILHADAS DA LITERATURA E DA HISTÓRIA.

Letícia Moraes Marques



INTRODUÇÃO

Exu
tu que és o senhor dos
caminhos da libertação do teu povo
sabes daqueles que empunharam
teus ferros em brasa
contra a injustiça e a opressão
Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
Cosme Isidoro João Cândido
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco
outros palmares crepitam
os fogos de Xangô iluminando nossa luta
atual e passada[...]

Abdias do Nascimento.

De natureza interdisciplinar, o artigo ambiciona realizar uma análise dos processos que permearam o desenvolvimento da sociedade escravocrata brasileira do século XIX e constituíram as identidades híbridas dos afro-brasileiros do período até a contemporaneidade a partir do romance *Um Defeito de Cor*, de Ana Maria Machado. Assim, acrescentamos como guias os enlaces entre a literatura, a história e os silêncios rompidos por ambos os campos, no que tange aos estudos da memória, da identidade e da ancestralidade dos africanos e dos afro-brasileiros.

Logo, ao realocar os espaços sociais pela ordem literária mediante a inclusão de negros, pobres, LGBTQIAPN+, por exemplo, ao contexto artístico, esses sujeitos passam a se ver representados nesses espaços de *compartilhamento do sensível*. Essa partilha movimenta e desorganiza o cânone literário, porque rompe com as formas fixas das representações, assim como permite que o sensível seja partilhado com aqueles que foram excluídos das atividades e dos espaços, onde a escrita e a arte, formadoras de identidades e subjetividades, são oferecidas a sujeitos predeterminados (Rancière, 2020).

A inserção dos sujeitos subalternizados historicamente nos textos literários e no mundo artístico possibilita lugar de fala e de ação pujante para esses indivíduos. Por conseguinte, também os autores que integram o estereótipo e os espaços dos sujeitos marginalizados passam a atuar na tessitura literária, conferindo a essas coletividades o direito à literatura, de humanizar-se, e de acessar os bens incompreensíveis (Candido, 2017). Nesse

sentido, há escritores que marcam posição artística e política ao figurar a literatura como uma grande obra de arte que nos permite refletir sobre o Brasil, como é o caso de Ana Maria Gonçalves, que, ao delinear o expressivo painel de *Um Defeito de Cor*, transporta o leitor para o período da escravidão, permitindo-lhe perceber como esse passado violento acaba por definir o brasileiro enquanto povo e nação.

O arranjo ficcional elaborado por Ana Maria Gonçalves revisita temas fundamentais para a compreensão das mazelas sociais contemporâneas. Por meio da ficcionalização de fatos históricos, a escritora lança para o plano das discussões como o sistema escravocrata do Brasil se organizou para negar aos escravizados todo e qualquer direito humano durante o período, e coloca em xeque a negação e a desumanização engendradas mesmo com o 13 de maio de 1888, até a contemporaneidade.

Antônio Candido, em *Vários Escritos* (2017), especificamente no capítulo intitulado *O Direito à literatura*, aponta para questões centrais no processo de humanização das classes marginalizadas, que, no Brasil, em sua maioria, é negra. Ao estender a literatura para a questão dos direitos humanos, o autor endossa que,

pensar em Direitos Humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado (Candido, 2017, p. 174).

Os direitos considerados fundamentais por uma parcela significativa da população, como, “[...] casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que seja um privilégio de minorias como são no Brasil” (Candido, 2017, p. 174), foram negados às coletividades negras. Posto isso, observa-se que, se os “bens incompressíveis” não devem pertencer aos subalternos, obviamente não há espaço para a arte e a literatura na existência negra, na ordem social brasileira.

Apesar de nossa história contar com nomes de escritores-artistas-políticos negros, como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, entre outros, aquilo que Candido assinala como essencial a partir da literatura na formação do ser humano é negado à expressiva população negra desde o período escravista até a contemporaneidade. Pois as

coletividades negras foram e são impedidas de pertencer e de participar de tudo aquilo que apresenta uma linguagem artística sensível e:

[...] a literatura parece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrada ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade [...] a literatura é o sonho acordado das civilizações (Candido, 2017, p. 176-7).

Nesse sentido, percebe-se um movimento artístico-político articulado pela escrita de Ana Maria Gonçalves, dado que aquele que não era inserido, o negro, no caso do *corpus* deste estudo, no espaço que Rancière (2020) chama de “partilha do sensível”, terá destaque, voz e ação. Entretanto, é imprescindível apontar para a construção desse sujeito a partir de todas as “nuances” conferidas ao ser humano, tendo em vista que

a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado das coisas predominante (Candido, 2017, p. 177-8).

Esse jogo duplo produzido pela literatura, como propõe Candido anteriormente, permite o surgimento de campos de força por meio dos discursos implicados no campo da arte, o que pode vir a ser um projeto político de denominação ou de resistência e luta (Rancière, 2020). À vista disso, recorreremos à obra *A partilha do sensível*, em que Jacques Rancière explana sobre como se cruzam a arte e a política na expressão estética da literatura. Assim, para o filósofo, a partilha do sensível é o

[...] sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (Rancière, 2020, p. 15).

Desse modo, o autor propõe o exercício de pensar sobre quem fica com o que nessa partilha e quem pode e quem não pode ter partes na mesma. No entanto, ele ainda ressalta a necessidade de uma determinação antes dela. Seguindo os rastros da filosofia aristotélica, mais como um provocador do pensamento artístico/político, também aponta que

o animal falante é um animal político, mas o escravo, se compreende a linguagem, não a possui. Os artesãos, diz Platão, não podem participar das coisas comuns porque eles *não têm tempo* para se dedicar a outra coisa que não seja o seu trabalho. Eles não podem estar em *outro lugar* porque o *trabalho não espera*. A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce (Rancière, 2020, p. 16).

Os lugares foram postos, as partilhas foram feitas e a partir dos discursos dos pensadores gregos definiu-se quem fica com o quê. Dessa maneira, percebemos que, para Aristóteles e Platão, a arte foi um projeto político pela ordem do poder e da hierarquia entre os atores sociais. A partilha, portanto,

é um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo (Rancière, 2020, p. 16-7).

É a partir da inversão da arte produzida para o domínio em uma arte produzida para a resistência que se promove o espaço e o lugar para o irrepresentável. O espaço do *não* passa a estabelecer um espaço do comum, que pode e deve ser compartilhado. A literatura produzida por atores sociais que antes eram excluídos dos textos literários, assim como a literatura que reserva lugar para os mesmos atores sociais, devolve para a sociedade um novo olhar em volta, interroga quem somos e o que somos enquanto sociedade fora do que deveríamos ou poderíamos ser, mas, sim, naquilo que queremos e buscamos ser.

Nesse espaço do irrepresentável e do representável, é o regime estético que pode promover a literatura como um espaço sempre em construção e fazer com que a arte literária se apresente enquanto questionadora, tendo em vista que

no regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordiná-

rias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional etc. (Rancière, 2020, p. 32).

A potência do regime estético da literatura é identificada no singular e não exige regras para a arte, promovendo um possível estado de suspensão a partir do texto ficcional de *Um Defeito de Cor*. A partir do prólogo, instaura-se o emprego político e artístico da autora ao entrecruzar literatura e história, permitindo que uma se utilize da outra para que ambas sejam alcançadas, interpretadas e (re)interpretadas pelo leitor.

Em *Um Defeito de Cor*, o sujeito subalternizado fala, existe, ressignifica sua existência, sua voz social, ficcional e histórica, constrói-se discursivamente, encaminhando-se ao encontro da ideia de que falar é existir absolutamente para o outro (Fanon, 2020, p. 31), portanto, o não dito será dito. A tensão entre o dito e o não dito sobre o período da escravidão, presente no romance, possibilita a composição de um olhar ampliado acerca da relação dialógica do texto, que permite a audibilidade das vozes desses sujeitos subalternizados. O (des)silenciamento dos sujeitos ressignifica e reorganiza as vozes dissonantes, assim como outras vozes da nação brasileira, no âmbito histórico, social, cultural e identitário.

EXUZILHANDO CAMINHOS

Exu é o senhor dos caminhos, é o orixá da mitologia lorubá, que reinventa a memória, reinterpreta o passado, subverte o tempo (Lopes, 2011) e que, assim como muitos dos que vieram do continente africano, foi negligenciado e convertido em um todo marginalizado, demonizado, animalizado, invisibilizado e silenciado a partir do olhar-poder-violência do colonizador europeu. Segundo o filósofo Renato Nogueira (Oliveira, 2015, n. p.), na cultura lorubá, o orixá é aquele “[...] que abre caminho para o acontecimento. Na mitologia, quando joga a pedra por trás do ombro e mata o pássaro no dia anterior, Exu reinventa o passado. Ensina que as coisas podem ser reinauguradas a qualquer momento”.

É sob o respaldo do provérbio africano, *Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que arremessou hoje*, epígrafe do último capítulo de *Um Defeito de Cor*, que Ana Maria Gon-

çalves, pela voz narrativa memorialística afrodiaspórica de Kehinde, reinventa a experiência colonial escravista do século XIX no Brasil. E por consequência, o discurso de Kehinde

[...] atravessa o *corpus* assumindo a forma de espiral: linha curva que, sem se fechar, vai dando voltas em torno de um ponto e afastando-se dele de forma progressiva. O ponto de onde se parte é a escravidão, e aquilo que dela resta em resíduos coloniais alimenta as voltas de cima em uma espiral, no tempo presente (Miranda, 2019, p. 323-4).

Essa tessitura em espiral, que se reflete no movimento de retorno físico e memorialístico da narradora-personagem ao Novo Mundo, não como escrava, mas como mulher negra livre em um trânsito atlântico permanente. Kehinde une-se a Exu ao entrelaçar suas mãos às mãos de Exu e abre as encruzilhadas do passado para convidar o leitor a pensar e conhecer as (re)inscrições, as novas inscrições e os (re)começos desse passado escravista, a partir do olhar e da audibilidade da voz negra feminina, posta em silêncio por um longo período da história nacional. Essa voz negra se faz extremamente necessária, tendo em vista que a colonização nas Américas, e, especificamente, no Brasil, não teve, e ainda não tem, capacidade de compreender os significados das diferentes culturas e as diferentes formas de vida marcadas por experiências particulares das coletividades da diáspora africana.

O fio condutor que compõe o manto ficcional cosido pela escritora, estende caminhos entrecruzados ao leitor, para que ele “viva o tempo passado” e possa penetrar camadas mais profundas do período escravocrata brasileiro, e, assim, projetar novas possibilidades de (re)invenção, de (re)leitura imagética acerca do passado histórico, das memórias, das práticas religiosas, dos hábitos corporais e organizacionais dos povos escravizados e de suas práticas de fala e escuta ao longo de toda a narrativa.

O espiral do tempo gira, e ao encontrar-se com o último capítulo, o leitor tem a possibilidade de compreender que é nesse (re)começo atlântico de retorno que Kehinde recria o Brasil escravista do século XIX. E é através de sua memória ancestral que ela vislumbra transmitir e trazer ao conhecimento do filho perdido/vendido como escravo, Omotunde/Luiz Gama, de que forma se deu sua experiência negra no Brasil e a da coletividade negra que a acompanhava, e de que forma os fatos históricos desse período foram se entrecruzaram com as vidas negras do território. Observa-se ainda, que os entrecruzamentos

entre História e Literatura conferem uma nova possibilidade de releitura do passado e o protagonismo aos povos negros escravizados, tendo em vista que *Um Defeito de Cor* é um romance histórico que se constitui pelo viés pós-moderno da metaficção historiográfica, e que se caracteriza por ser um romance que ganhou espaço no meio literário, popularizando-se, e que, ao mesmo tempo, “é autorreflexivo de maneira paradoxal, mas também se apropria de acontecimentos e personagens históricos”. (Hutcheon, 1991, p. 21). E esse encontro entre o histórico e o ficcional que se encarrega de trazer à superfície não só os fatos já cristalizados na memória coletiva e individual da sociedade brasileira, do mesmo modo, momentos da História negligenciados ou tratados com menor importância.

Nessa perspectiva, faz-se necessário aludirmos ao título do romance, que lembra uma das marcas mais violentas do período escravocrata, o estigma do “defeito” do homem de cor. *Um Defeito de Cor* retoma, fundamentalmente pelos rastros da história escravocrata do Brasil, um decreto estabelecido no período colonial, que negava aos não brancos a ocupação de determinados lugares de poder e de evidência social, como profissões na área do Direito e Medicina, cargos no campo político e no setor público, negando o pertencimento ao clero, às artes e à literatura, por exemplo.

Em concordância com a exigência do decreto, identificamos um exemplo da dispensa do defeito de cor apresentado pelo historiador Anderson José Machado de Oliveira (2008), em seu texto *Suplicando a “dispensa do defeito da cor”*: clero secular e estratégias de mobilidade social no Bispado do Rio de Janeiro – século XVIII. O pedido solicitava dispensa da deformidade do considerado mulato, José Maurício Nunes Garcia, para integrar o clero da cidade do Rio de Janeiro, conforme segue:

Aos dez dias do mês de junho de 1791, o então habilitando José Maurício Nunes Garcia dava entrada, na Câmara Eclesiástica do Bispado do Rio de Janeiro, em uma petição na qual pedia para “ser dispensado da cor” de modo a poder prosseguir no seu processo de ordenação sacerdotal. Alegava para tal que havia recebido dos pais boa educação, que desde a infância apresentava vocação para o estado sacerdotal e para realizar tal intento aplicara-se aos estudos de Gramática, de Retórica, de Filosofia Moral e Racional e à Arte da Música. Afirmava ter vivido com regularidade nos seus costumes, sendo temente a Deus e obediente às leis. Finalizava a petição, dizendo-se merecedor da graça por não estar incurso em qualquer irregularidade **a não ser a “do defeito da cor”** (Oliveira, 2008, p. 1, grifos da autora).

A escolha da expressão para o título da obra retoma, ainda, a afamada/dolorida frase insubordina e consciente de Luiz Gama, ator social do século XIX, que serviu de inspiração para a tessitura literária de Ana Maria Gonçalves, ressurgindo ficcionalizado na pele de Omotunde, o filho sequestrado da narradora. Gama preconiza a dissolução irreversível¹ que marca o “homem de cor”, em tom de revolta, “[...] no final dos anos de 1880, proferir defesa imediata ao colega e ativista José do Patrocínio, insultado durante um comício em Santos” (Ferreira, 2020, p. 41). E propõe melhor entendimento da dimensão violenta e desumana que não permite, em nenhum momento, ao homem de cor, *ser* humano, enquanto procura convocar o pensamento sobre a importância e o papel dessa **cor** “defeituosa” na construção de muitas riquezas do país e que foram negadas aos atores sociais negros, pois

em **nós, até a cor é um defeito**, um vício imperdoável de origem, o estigma de um crime; e vão ao ponto de esquecer que esta cor é a origem da riqueza de milhares de salteadores, que nos insultam; que esta cor convencional da escravidão, [...] à semelhança da terra, ao través da escura superfície, encerra vulcões, onde arde o fogo sagrado da liberdade (Ferreira, 2020, p. 42, grifos da autora).

A alusão ao decreto opressor e desumanizante que buscou aniquilar e afastar cada vez mais os sujeitos subalternizados dos campos de poder e de visibilidade da sociedade se dá pela voz-negra-narrativa de Kehinde, enquanto retornada do Brasil, em Lagos. Kehinde pontua semelhanças e dessemelhanças entre os processos colonizadores dos territórios e se impressiona com o fato de que, em Lagos, diferentemente do Brasil, havia missionários negros e mulatos, o que não acontecia com o catolicismo no Brasil e em África, tal como é assinalado pela já idosa-atlântica Kehinde:

Uma das coisas que mais estranhei em Lagos foi que havia muitos missionários pretos ou mulatos, instruídos em Freetown, o que não acontecia entre os missionários ou padres franceses e brasileiros, todos brancos ou mulatos que se passavam por brancos. Eu me lembro de ouvir o John falando que em Freetown até mesmo escravos podiam ser missionários, e perguntei ao padre Clement por que isso não acontecia entre os católicos. Ele disse que realmente não era usual, que não conhecia pessoalmente nenhum missionário católico ou padre preto, mas que havia, como havia até um ex-escravo que tinha se tornado santo por ordem de um papa também chamado Clemente, o São Benedito. Sobre São Benedito eu já sabia, mas fiquei muito espantada com o que ouvi logo depois, que em uma época não muito

¹ “Aquele que hesita em me reconhecer se opõe a mim. Em uma luta feroz, aceito sentir o tremor da morte, a dissolução irreversível, mas também a possibilidade da impossibilidade.” (Fanon, 2020, p. 229).

distante da nossa, os religiosos europeus se perguntavam se os selvagens da África e os indígenas do Brasil podiam ser considerados gente. Ou seja, eles tinham dúvida se nós éramos humanos e se podíamos ser admitidos como católicos, se conseguiríamos pensar o suficiente para entender o que significava tal privilégio. Eu achava que era só no Brasil que os pretos tinham que pedir dispensa do defeito de cor para serem padres, mas vi que não, que em África também era assim[...] (Gonçalves, 2015, p. 892-3).

Do mesmo modo que expõe os engendramentos do colonialismo na formação do racismo, lança ao leitor seu posicionamento e seu reconhecimento de si enquanto mulher negra sempre em trânsito e plural, mas que, em simultâneo, apresenta um discurso conflituoso resultante de suas influências africana e brasileira colonial:

Aliás, em África, defeituosos deviam ser os brancos, já que aquela era a nossa terra e éramos em maior número. O que pensei naquela hora, mas não disse, foi que me sentia muito mais gente, muito mais perfeita e vencedora que o padre. Não tenho defeito algum e, talvez para mim, ser preta foi e é uma grande qualidade, pois se fosse branca não teria me esforçado tanto para provar do que sou capaz, a vida não teria exigido tanto esforço e recompensado com tanto êxito. Eu me sinto muito mais orgulhosa de ter nascido Kehinde [...] (Gonçalves, 2015, p. 893).

Pensando na inserção do decreto, não só no texto literário, no título do romance, e na violência exacerbada que produziu/produz no imaginário e na subjetividade da sociedade brasileira, percebe-se que há, na construção ficcional de Ana Maria Gonçalves, uma dinâmica organizada no âmbito literário, histórico e político-social, tendo em vista a (re) construção de uma gama de artifícios colonizadores que se iniciam em África, transitam e deixam suas marcas no território e no povo brasileiro e que, entrecruzados, "terminam" novamente no continente africano. É na viagem transatlântica de retorno ao Brasil que Kehinde vai montando esse mosaico histórico, político e social em que esteve inserida e estende uma linha do tempo que possibilita a (re)leitura desse passado escravocrata na busca por uma possível compreensão de como esse "defeito de **cor**" do **corpo** negro foi sendo construído e que permanece reforçando estereótipos falidos, nos assolando enquanto sociedade e nos privando de dignidade e de humanidade.

DESLOCANDO ESTEREÓTIPOS

O deslocamento temporal arquitetado por Ana Maria Gonçalves, conduzido pela voz-negra da narradora-personagem, é demarcado por acontecimentos que integram a história brasileira enquanto sociedade colonial se encaminhando para uma sociedade “moderna e desenvolvida”. Entretanto, a construção discursiva de Kehinde desconstrói a linguagem eurocêntrica empregada para narrar histórica e socialmente o corpo social brasileiro do século XIX, quando, ao narrar a trajetória do Brasil, a partir de sua perspectiva enquanto mulher negra e ex-escravizada em diáspora, monta uma nova formatação histórica que levanta a possibilidade de um novo olhar e de uma nova formação do pensamento e das subjetividades negras.

Instaura-se, então, a partir da narrativa, um deslocamento de olhar para trás e saber de onde viemos, para, então, descobrir para onde queremos/devemos ir². E é pela voz-negra-narrativa de Kehinde que se abrem temporalidades entre as experiências históricas, as potencialidades do feminismo negro (Miranda, 2019) e de toda uma coletividade negra negligenciada. E para subverter e constranger os estereótipos fundados ao longo de anos, a autora retorna à terra mãe, evidenciando todo um mosaico cultural e criminoso formado pelos colonizadores em suas invasões ao território africano.

A enunciação coletiva se inicia em África, especificamente em Savalu, reino de Daomé em 1817, “[...] período em que a exportação de café brasileiro decuplicou entre 1817 e 1835 e triplicou de novo até 1850” (Ajayi, 2010, p. 44), e a partir de conflitos étnicos, culturais e de disputas de reinados instaurados no continente. As cisões da estirpe, da cultura e da identidade da narradora-personagem começam ao sofrerem um ataque por parte dos guerreiros do rei Abandozan, motivado por divergência religiosa. Desse embate, decorre a morte da mãe e do irmão da então menina Kehinde, conforme é possível observar a partir do relato a seguir:

Outro guerreiro pegou a minha mãe pelos braços e a apertou contra o próprio corpo, e, de imediato, o membro dele começou a crescer. Ele disse que queria se deitar com a minha mãe e ela cuspiu na cara dele. O Kokumo chutava o ar, querendo se soltar para nos defender, pois tinha sangue guerreiro, e foi o primeiro a ser morto [...] Até

² Provérbio Africano: Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens. (Gonçalves, 2015, p. 569).

Fomos então levadas para o forte e colocadas dentro de um barracão muito grande, onde já havia várias pessoas sentadas ou deitadas pelo chão. Quando entramos, quase ninguém olhou para nós, demonstrando pouco interesse pelo que estava acontecendo, como se aquela situação fosse normal (Gonçalves, 2015, p. 38).

Acontecimento ficcional que se entrecruza com a história oficial e pode ser relacionado ao que apontam as historiadoras Lilia Mortiz Schwarcz e Heloisa Murgel acerca dos sequestros em África, em *Brasil: Uma Biografia*:

A operação começava com um apressamento em guerra ou em busca dos futuros escravos pelos traficantes, seguindo de uma extensa viagem pelo interior africano [...] nos portos, os capturados permaneciam amontoados por dias e as vezes meses, até que a carga humana completasse o navio a ela correspondente, em barracões; nestes alojamentos precários, insalubres e sem ventilação, a mortalidade era alta. Partiam então os “tumbeiros” como se chamavam os navios negreiros. Usualmente antes de entrarem nas embarcações os escravizados eram marcados com ferro quente no peito ou nas costas, como sinal de identificação do traficante a que pertenciam, uma vez que era comum se recolherem ao mesmo navio cativos de vários proprietários (Schwarcz; Starling, 2015, p. 82).

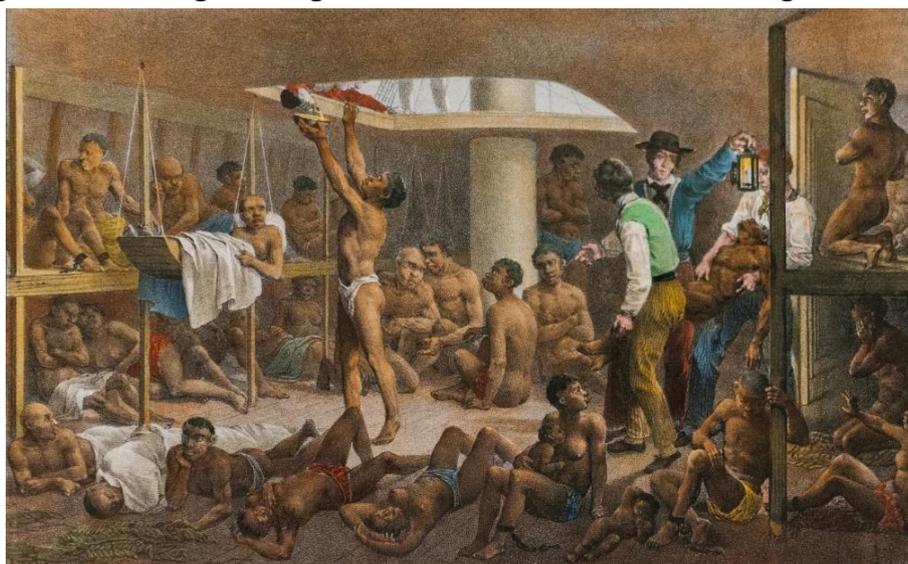
Essa ação que propõe o enfraquecimento dos sujeitos sequestrados é meticulosamente pensada e organizada, do mesmo modo que a exigência da reunião de etnias variadas, principalmente por parte dos senhores brasileiros que preferiam trabalhadores de diversas etnias e culturas para evitar a comunicação entre eles e, desse modo, impedir rebeliões (Schwarcz; Starling, 2015, p. 83). Esse movimento não se consolida integralmente, pelo qual se verá mais adiante destacado por Kehinde, ao confirmar que, mesmo com essas estratégias, os povos resistiam e buscavam se comunicar apesar de muitos conflitos:

Em uma mistura de iorubá e achanti, uma das mulheres perguntou se estávamos sozinhas, eu respondi que sim, e que morávamos em Uidá mesmo [...] Todos os dias chegava mais gente capturada em muitos lugares da África, falando línguas diferentes e dando várias versões sobre o nosso destino [...] Somente quando entraram alguns guardas, distribuindo feijão, farinha, inhame e tinas de água que passavam de mão em mão, foi que percebi como estava com fome. Nem todos ganharam, como alguns homens que estavam amarrados a um canto, de castigo por terem brigado. Primeiro, brigaram entre si, e a Tanisha não soube dizer o motivo porque eles falavam uma língua que ela não conhecia, e quando os guardas tentaram separar a briga, avançaram em cima deles. Mesmo quem antes estava quieto entrou na briga, e só não participaram os muito cansados por terem chegado havia pouco tempo, às vezes caminhando desde muito longe, e os que ainda não tinham sido

desamarrados. E nem as mulheres. Mas logo apareceram mais guardas, que conseguiram controlar a briga e levar seus companheiros para fora, alguns bem machucados, outros provavelmente mortos. Entre os pretos havia mortos com certeza, pois lutaram com homens armados e deixaram no armazém o cheiro que reconheci, cheiro de sangue, o mesmo do riozinho do Kokumo e da minha mãe [...] Os novos prisioneiros chegaram amarrados uns aos outros pelos pés e pelo pescoço, vigiados por guardas que carregavam lanças em uma das mãos e tochas acesas na outra. O lugar já estava bastante cheio e quase não havia espaço para eles, mesmo porque muitos estavam deitados, dormindo. Para que se sentassem e dessem lugar para mais pessoas, foram cutucados com lança e com fogo, e quando parecia que iam reagir por causa do susto, foram contidos a pontapés e com ameaças de queimadura de verdade (Gonçalves, 2015, p. 38-41).

Já no túmulo, Kehinde experimenta os infortúnios de um dos trajetos mais violentos da história e que, durante o século XIX, foram retratados pelo olhar eurocêntrico e orientador da elite intelectual e dos artistas plásticos do período, de acordo com o pintor alemão Johann Moritz Rugendas, que retrata o poema *Navio Negroiro*, de Castro Alves, por exemplo. O pintor recria um túmulo em que parece amenizar o projeto desumanizante do colonialismo, tendo em vista que a imagem aparentemente representa um ambiente ameno, limpo, saudável, não tão desumano. A ilustração de Rugendas está longe de representar o poema, já a ficcionalização construída por Ana Maria Gonçalves abre os caminhos para uma leitura mais humana e realista acerca do massacre, uma vez que expõe as dores e os traumas causados pela escravidão, conforme podemos observar na figura 2:

Figura 2 - Navio Negroiro (Nègres à fond de cale), de Johann Moritz Rugendas – 1830



Fonte: (Wikipedia, 2021).

Nesse sentido, a assertiva de Kehinde a respeito do ambiente diverge integralmente do olhar de Rugendas e evidencia a desumanização do processo colonial. A ficcionalização desse percurso de morte realizado durante mais de 300 anos entre o continente africano e o Brasil provoca tristeza, desassossego e revolta àqueles que navegam em *Um Defeito de Cor*:

Vistos do alto, devíamos estar parecendo um imenso tapete, deitados no chão sem que houvesse espaço entre um corpo e outro, um imenso tapete preto de pele de carneiro. [...] Durante dois ou três dias, não dava para saber ao certo, a portinhola no teto não foi aberta, ninguém desceu ao porão e estava quase impossível respirar. Algumas pessoas se queixavam de falta de ar e do calor, mas o que realmente incomodava era o cheiro de urina e de fezes. A Tanisha descobriu que se nos deitássemos de bruços e empurrássemos o corpo um pouco para a frente, poderíamos respirar o cheiro da madeira do casco do tumbeiro. Era um cheiro de madeira velha impregnada de muitos outros cheiros, mas, mesmo assim, muito melhor, talvez porque do lado de fora ela estava em contato com o mar. Quando não conseguíamos mais ficar naquela posição, porque dava dor no pescoço, a minha avó dizia para nos concentrarmos na lembrança do cheiro, como se, mesmo de longe e fraco, ele fosse o único cheiro a entrar pelo nariz, principalmente quando o navio começou a jogar de um lado para outro. As pessoas enjoaram, inclusive nós, que vomitamos o que não tínhamos no estômago, pois não comíamos desde o dia da partida, colocando boca afora apenas o cheiro azedo que foi tomando conta de tudo. O corpo também doía, jogado contra o chão duro, molhado e frio, pois não tínhamos espaço para uma posição confortável. Quando uma pessoa queria se mexer, as que estavam ao lado dela também tinham que se mexer, o que sempre era motivo de protestos. Tudo o que queríamos saber era se ainda estávamos longe do estrangeiro, e alguns diziam que já tinham ouvido falar que a viagem poderia durar meses, o que provocou grande desespero (Gonçalves, 2015, p. 48-9).

A permanência forçada no tumbeiro, retratada pela narradora-personagem, constrói imagens sobre a travessia até o Brasil que ultrapassam a dimensão das violências que penetram o corpo negro. Estendem-se, pois, ao deslocamento e ao não pertencimento, visto que os escravizados perdiam suas referências territoriais e retornavam às enfermidades do corpo negro, tal como se estivessem em uma espiral da violência e desumanização:

Fechados dentro do porão do tumbeiro, sem nenhuma referência da direção que estávamos seguindo [...] E também por estarem amarrados uns aos outros, inclusive a quem não era muçurumim, não podiam se movimentar, por falta de espaço [...] Mas ao fim de três dias, nem os muçurumins reclamavam mais, e até a altura das vozes que diziam as rezas foi diminuindo, pois estávamos muito cansados. Pela viagem,

pelos enjôos, pela dificuldade de dormir, pela falta de comida, pelo ar que descia apodrecendo a garganta, pela sede (Gonçalves, 2015, p. 49).

Os escravizados compartilharam o mesmo ambiente triste, obscuro, úmido e malcheiroso em direção a Bahia por cerca de quarenta dias (Schwarcz; Starling, 2015). Esse trajeto é marcado por fome, sede, violência e conflitos étnicos. Entretanto, em determinados momentos, esses conflitos se transformavam em cantos que constituíam o único elo entre os escravizados e o território deixado involuntariamente para trás, no intuito de tentar esquecer e tornar toda aquela tortura um pouco menos dolorosa. Mesmo com diferentes crenças, havia certa conexão que os aproximava, talvez à terra, e é justamente por isso que “às vezes alguém puxava um canto triste, um ou outro tentava acompanhar durante alguns versos, mas não ia além disso” (Gonçalves, 2015, p. 52). É ao som do canto doloroso de aproximação e distanciamento entre os escravizados e a terra mãe que Kehinde perde a irmã e a avó. Ainda menina, se vê sozinha e à deriva no movimento das águas atlânticas que simbolizam e representam um estado transitório entre as possibilidades ainda informes e as realidades configuradas dos processos de escravidão. A partir do movimento atlântico, instaura-se, assim, uma conjuntura ambivalente de incerteza (Chevalier; Gheerbrant, 2017), que a conduz por caminhos inconclusivos, sempre em trânsito.

Kehinde narra o trajeto do continente africano até o americano, apresentando ao leitor as dores, as violências, as falas, as experiências e as culturas dos sujeitos escravizados que os processos escravistas e a própria escravidão enquanto fato histórico negligenciaram. Tal qual invisibilizaram ações sociais e políticas por parte dos escravizados enquanto atores sociais que contribuíram bem mais na edificação do país do que se admite. O material histórico produzido sobre o período, até há alguns anos, tinha, e, em certa medida, ainda tem sido feito e compartilhado a partir da projeção das “elites” colonizadoras europeias, projeções que não contemplam todas as contribuições, as dores sofridas por uma coletividade desumanizada e animalizada.

As lacunas deixadas pelo arquivo histórico são rearticuladas pelo *corpus* ficcional, tendo em vista o sentido de espiral da *plantation*, que reflete um ponto de confluência que intersecciona tempo, territórios, subjetividade, violência e esquecimento na organização do poder, das subjetividades e da comunidade partilhada. Nesse sentido, evidencia-se determinada continuação entre o passado e o presente que nos posiciona na contem-

poraneidade enquanto sociedade, lançando luz pela via da ficção, do social e do político (Miranda, 2019).

Em águas brasileiras, a narradora-personagem consegue escapar do batismo cristão, e é vendida a um senhor de escravos chamado José Carlos de Almeida Carvalho Gama, que a leva até a Ilha de Itaparica, onde começa sua jornada de menina curiosa que se torna uma mulher negra, insubordinada e política. Na ilha, ainda menina passa a ser acompanhante da filha do senhor José Carlos, Maria Clara. É na fazenda que ela conhece Fatumbi, escravo muçulmano, que a auxilia a aprender a ler, e com quem ela vai construir uma amizade pautada pela subversão e por movimentações políticas. Enquanto Fatumbi ensinava a sinhazinha, a menina aproveitada para igualmente aprender a ler. E é a partir do encontro de Kehinde com a escrita e com a leitura, que o caráter e o interesse político da narradora vão se desenvolvendo, a observar o relato a seguir:

Enquanto a sinhazinha Maria Clara copiava as letras e os números que o Fatumbi desenhava no quadro-negro, eu fazia a mesma coisa com o dedo, usando o chão como caderno. Eu também repetia cada letra que ele falava em voz alta, junto com a sinhazinha, sentindo os sons delas se unirem para formar as palavras. Ele logo percebeu o meu interesse e achei que fosse ficar bravo, mas não; até quase sorriu e passou a olhar mais vezes para mim, como se eu fosse aluna da mesma importância que a sinhazinha. Comecei a aprender mais rapidamente que ela, que muitas vezes errava coisas que eu já sabia. As três horas de aula todas as tardes passaram a ser para mim as mais felizes do dia [...] Eu e a sinhazinha passávamos a maior parte do tempo no quarto, ela fingindo estudar e eu estudando de fato, com os livros que não estavam em uso (Gonçalves, 2015, p. 92-3).

Em 1822, a menina estava com 12 anos e já se apresentava articulada, e cada vez mais envolvida e engajada nas causas dos negros e em discussões sobre a liberdade dos escravizados, buscando estar a par dos acontecimentos políticos que poderiam de alguma forma beneficiar a coletividade à qual pertencia, mesmo sem entender muito sobre o assunto. A configuração metaficcional, que compõe a perspectiva ex-cêntrica da escravizada/subalternizada Kehinde na sociedade em questão, permite que narradora-personagem não tenha compromisso com os fatos históricos. E, é justamente por isso, que a menina revela que os interesses da elite estavam voltados somente a eles mesmos, e que, evidentemente, para eles, o sistema colonial deveria permanecer em vigência. A personagem não deixa de pontuar a sua reflexão acerca da situação de subordinação do Brasil para

Portugal, semelhante à condição dos escravizados. O processo de independência estava em andamento e, em um encontro das elites na fazenda, em virtude da futura emancipação, a menina escuta a conversa de políticos, em que ressaltam que os interesses dos negros não permeavam as preocupações da elite colonial brasileira. Portanto, é dessa forma que *Um Defeito de Cor* expõe acontecimentos históricos da sociedade brasileira e a atuação atravessada da narradora-personagem e de outras personagens.

Fiquei abaixada do lado de fora da casa, sob a janela, de onde dava para ouvir tudo o que diziam sem ser vista, protegida por uma sebe. Falavam de política, um assunto que eu já tinha ouvido comentarem na senzala grande, sobre o Brasil se tornar independente de Portugal e os escravos se tornarem independentes dos seus donos. Claro que não falavam dessa segunda parte, isso era de interesse nosso, assunto de senzala, pois achávamos que se o Brasil se libertasse de Portugal, do qual era quase escravo, nós também poderíamos pedir a nossa liberdade, ou pelo menos seria um passo nesse sentido. A eles, os senhores que estavam naquela sala, interessava apenas a independência do Brasil, que diziam ser o assunto de todas as rodas de conversa dos homens importantes da capital, e que até já era possível que em alguns lugares do país, que eu ia percebendo ser maior do que imaginara, em alguns lugares, como na corte, a independência já era dada como certa, era questão de dias (Gonçalves, 2015, p. 156).

O discurso de Kehinde revela uma consciência de si e de sua própria condição de escravizada, que reflete e questiona essa situação e que ainda se mante atenta aos rumos de sua vida e da vida da coletividade a qual pertence.

A mesma liberdade que eles queriam para governar o próprio país, nós queríamos para as nossas vidas. A exploração era a mesma e até mais desumana, porque tratava de vidas e não apenas do pagamento de impostos e da ocupação de cargos políticos. Fiquei muito animada quando comentaram que talvez pudessem dar a liberdade aos pretos que fossem lutar, caso decidissem mandá-los (Gonçalves, 2015, p. 157).

Em 7 de setembro de 1822, chega à Ilha de Itaparica a notícia da Proclamação da Independência do Brasil, e Kehinde compartilha com o leitor as estratégias de José Carlos e o capataz Cipriano para conter os escravizados e para que não relacionassem a liberdade do país com uma possibilidade de liberdade para eles. A narradora evidencia, através do texto literário, de que maneira o processo colonial conserva os ideais engendrados pela

matriz portuguesa com o respaldo nas crenças cristãs de que os escravizados poderiam ser desumanizados, já que não tinham alma:

Em uma manhã de primavera, e de setembro, primeiro chegou o barulho de rojões e de tiros de canhão, e depois a notícia de que o Brasil estava livre de Portugal. Isso foi comemorado em surdina na casa, pois era notícia que não queriam que chegasse à senzala grande, com medo da empolgação dos pretos. Mas o Tico e o Hilário ficaram sabendo e correram para contar, o que de fato provocou certa inquietação, sendo preciso que o capataz Cipriano fosse alertar o sinhô José Carlos sobre a euforia dos pretos que, não entendendo direito o acontecimento e atendo-se à palavra "liberdade", queriam saber como é que ia ficar a situação deles. O sinhô José Carlos mandou que os homens do Cipriano redobrassem a vigilância e, precisando, mandassem avisar, que ele conseguiria reforços. Mandou também que o Cipriano explicasse que nada tinha mudado para os escravos, que os pretos não eram um país, que não pertenciam de fato a nenhum país e, quando muito, alguns poucos poderiam ser considerados gente, quanto mais falar em liberdade. Fiquei triste com as palavras dele, que o Cipriano provavelmente não deve ter repetido letra por letra para não provocar os ânimos exaltados (Gonçalves, 2015, p. 164).

Sem qualquer aproximação com uma possível liberdade, a menina que antes era violentada cultural e subjetivamente passa pela violação do corpo. Aos 12 anos, Kehinde e seu noivo, Lourenço, são estuprados pelo sinhô José Carlos, que pouco tempo depois morre inexplicavelmente, vítima de uma picada de cobra na casa grande. Após a morte do senhor de escravos, Kehinde descobre que o estupro teve suas consequências, pois a menina engravida. Sem o comando do marido, a sinhá Ana Felipe decide deixar a ilha e se muda para São Salvador, levando consigo alguns escravizados, incluindo Kehinde e seu filho. É em São Salvador que a menina-mãe-mulher trabalha como escrava de ganho e revela que as bases violentas da sociedade brasileira não se restringiam ao trabalho forçado dos escravizados nas fazendas. O Brasil e a Bahia do século XIX, a partir da Independência se estruturam economicamente por meio da exportação de matérias-primas e, com a economia, desenvolviam-se cada vez mais as violações dos corpos negros.

Ao criar uma espécie de roda do tempo da violência através do romance histórico, Ana Maria Gonçalves oferece ao leitor, através do olhar atento de Kehinde, a costura de vários pontos de congruência entre o período colonial e a contemporaneidade. A ficcionalização de possíveis acontecimentos do passado histórico Brasileiro, permite questionar a sociedade brasileira de hoje, como, por exemplo, a permissão e naturalização da violência

contra os negros por parte da ala cívica, jurídica e da ala militar. Kehinde expõe como eram realizadas as violações dos corpos negros nas fazendas e longe delas:

Na cidade, os escravos eram castigados pela polícia ou por pessoas que tinham por profissão dar corretivos em pretos, geralmente em praça pública, nos pelourinhos. Quando o crime cometido era mais grave, eles eram mandados para as galés³, cumprindo longas penas dentro de navios parados ao longo da costa, ou mesmo nos fortes, já que a cadeia pública era bastante precária e pequena. Nela ficavam apenas os que estavam esperando a definição do castigo ou o cumprimento das penas de açoite, ou então aqueles cujos donos apelavam das sentenças, achando que estavam sendo prejudicados por não poderem usufruir dos seus bens, no caso, os escravos (Gonçalves, 2015, p. 231).

A narrativa provoca a visibilidade de outros indícios estruturais da desigualdade social no país. A situação precária dos centros urbanos em desenvolvimento da mesma forma revela quem possui e quem não possui caráter humano no contexto escravista do século XIX. E nessa perspectiva, destaca-se o número exacerbado de negros idosos que sobreviveram aos anos de trabalho forçado, tortura e violência nas fazendas, e que, ao não apresentarem utilidade devido à senilidade, eram alforriados. A alforria tardia vinha, mas sem qualquer subsídio, e os negros fragilizados pela idade avançada e pela vida precária eram descartados à própria sorte. Essa condição é revelada no texto literário pelo olhar atento da narradora-personagem em suas andanças pelas ruas e vielas de São Salvador:

Desde que eu tinha começado a correr as ruas com o padre Heinz falando sobre a escola, percebi o grande número de velhos nas ruas. A maioria estava doente e não servia para trabalho algum, e seus senhores, fingindo que faziam uma grande caridade, davam a alforria e mandavam todos para as ruas, para morrerem por lá. Um gasto a menos com roupa e comida. Os velhos disputavam o espaço e a parca esmola com os inválidos, os doentes, os aleijados, as crianças mandadas mendigar por seus pais ou senhores e os vagabundos que não queriam saber de trabalho, pretos ou brancos. Havia também os marinheiros, muitos estrangeiros, que viviam tentando conseguir dinheiro para comprar bebida ou pagar mulheres que faziam mal de si. Na maioria dos casos, eles tinham adoecido a bordo dos navios e eram desembarcados para que pudessem se tratar em algum hospital. Os que não se curavam logo eram deixados para trás quando os navios partiam e, ao receberem alta, se juntavam aos que já tinham passado pelo mesmo problema. Durante algum tempo ainda tentavam conseguir emprego em outros navios, o que era bem difícil,

³ Galés: assim eram chamados os navios-prisão (Gonçalves, 2015, p. 231).

e acabavam bêbados pelas ruas da cidade baixa, perto do mar de que sentiam saudades (Gonçalves, 2015, p. 301).

As considerações de Kehinde acerca dos atores sociais ignorados e desumanizados pelo processo colonial podem ser relacionados aos estudos historiográficos de Reis, em seu *Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*, que, com o respaldo de Katia Mattoso, afirma que “90% da população livre de Salvador no século XIX vivia no ‘limiar da pobreza’, comprovação que se configura a partir dos arquivos da época do levante malê” (Reis, 2012, p.29-30).

Ao expor o enlace entre a precariedade, a pobreza e a fome, a narrativa evidencia que esse limiar da pobreza exige e, ao mesmo tempo, conduz Kehinde e as demais personagens escravizadas, a uma nova corrente migratória forçada, para outros estados e para o próprio continente africano, em busca de melhores condições. Isso pode ser observado no trecho a seguir:

O padre Heinz falou principalmente da situação em que estava vivendo o povo da Bahia, muito castigado por uma seca que já se prolongava havia muitos anos e que se estendia também pelas províncias vizinhas. Não tendo como plantar e colher, muitos agricultores eram obrigados a vender ou libertar seus escravos, pois não tinham como sustentá-los. Livres, os ex-escravos rumavam para a capital, à procura de trabalho ou atrás do sonho de embarcar para a África ou para o sul do país, principalmente para Minas Gerais. Como não encontravam trabalho na capital e viam que o sonho era muito mais caro e difícil do que imaginavam, nada restava a não ser mendigar pelas ruas ou roubar. Eram esses pobres-diabos que também engrossavam as revoltas, miseráveis que os organizadores mandavam na frente porque não fariam falta se morressem (Gonçalves, 2015, p. 423).

Nesse sentido, observa-se que o texto literário se estabelece a partir do entrelaçamento entre a Literatura e a História, que se apoiam nos elementos culturais e memorialísticos afro-diaspóricos. Ao permitir que a narradora-personagem transite entre os escombros da memória, crie pontes entre os fatos históricos compartilhados pela “elite” dominante e fatos históricos das coletividades negras, que produzem sentimento de orgulho e preservação da cultura corporal, oral e musical e instauram, em certa medida, uma (re)configuração dos meios de reprodução das vidas negras no Brasil.

Ao transitar por múltiplos terrenos, a narradora-personagem conduz o leitor por uma gama de comunidades negras fora do continente africano. Os diversos quilombos frequentados e descritos por Kehinde produzem imagetivamente a materialidade do corpo negro, através da musicalidade e da memória presente no terreiro, ou seja, apresenta uma forma de organização cultural e religiosa paralela à oralidade, aspecto marcante na forma de cultivo de vida das populações afro-brasileiras. Elementos que aperfeiçoam a força imagética e simbólica dessa coletividade no reconhecimento de si e na resistência contra o processo colonial. E é justamente essa possibilidade de resistência e de luta contra a escravidão que vai incomodar os senhores de escravos. Essa busca pela deteriorização dos quilombos é retrata em *Um Defeito de Cor*, a partir da ficcionalização do ataque ao Quilombo do Urubu, liderado por uma mulher negra quilombola, chamada Zeferina, localizado nas imediações de Pirajá, Salvador, por volta de 1826. Kehinde compartilha com o leitor o ataque ao quilombo por meio de uma conversa que teve com um escravizado, que estava fugindo e participou ativamente da luta contra a posse do território:

O Jacinto então falou da última rebelião da qual tinha participado, depois de ter se juntado a uns pretos no Quilombo do Urubu. [...] ele comentou que naquele momento eles estavam em outro lugar, porque o Quilombo do Urubu tinha sido dizimado. Disse também que não deveria me preocupar com meus conhecidos porque um esconderijo nem era tão importante assim. Importantes eram as amizades feitas nos quilombos, onde todos formavam uma grande família que continuava se ajudando, independentemente do local. Depois de uma rebelião esses laços ficavam ainda mais fortes, pois a luta unia os pretos e fazia com que se importassem mais uns com os outros, pois muitas vezes a força estava na quantidade de gente reunida em busca de liberdade. Eu me surpreendi com a inteligência e o propósito das palavras dele, o que me fez entender perfeitamente porque não aceitava ser escravo. [...] Pedi ao Jacinto que me contasse exatamente o que tinha acontecido no Urubu, e muitos anos depois percebi que a grande falha estava mesmo na precipitação. A rebelião do Urubu estava marcada para o dia vinte e cinco de dezembro de um mil oitocentos e vinte seis, no Natal [...]. A maioria dos rebelados era nagô, como o Jacinto, comandados por um preto de quem ele não sabia o nome por ser mais seguro assim, e pela sua mulher, a Zeferina, que seriam declarados rei e rainha de um novo império nagô, se tudo tivesse dado certo. O Jacinto se lembrou do nome Zeferina porque ela se tornou um exemplo para todos eles, enfrentando os soldados armados apenas usando arco e flecha, depois de ter gritado o tempo inteiro durante a luta, animando os guerreiros e não deixando que se dispersassem. [...] Na fuga pelos matos, alguns pretos ainda conseguiram resistir depois de chegarem a um terreiro de candomblé que também se escondia nas matas do Urubu, sendo responsável por tal candomblé um pardo chamado Antônio, foi inocentemente pre-

so e condenado a trabalhos forçados, acusado de participar da rebelião (Gonçalves, 2015, p. 282-3).

Kehinde emoldura a si e as outras personagens diante do leitor com uma voz subalternizada que rejeita o centro e se movimenta para interrogar, fragmentar o discurso das “elites” dominantes, e que autoriza a (re)pensar e (re)inscrever o discurso das minorias. A partir da audibilidade de vozes que se projetam pelo ambiente da senzala, a narradora-personagem revela várias estratégias de resistência da coletividade negra. Ela participa de vários sistemas de cooperativas extremamente organizadas e centradas na libertação de seus semelhantes, (re)inscrevendo, (re)editando imaginários estereotipados sobre os escravizados. A ideia de que os escravos não lutaram e não se organizaram para conseguir a liberdade passa a ser fragmentada a partir do discurso consciente e político de Kehinde. Nesse sentido, observa-se que esse mesmo discurso revela a organização das cooperativas de alforria, como assevera a narradora-personagem:

Todas as pessoas que participavam da reunião levavam a sério o problema dos escravos em geral, e pensavam não apenas em conseguir a própria liberdade, mas a de todos, sabendo que mais valia a inteligência do que a força. Mesmo porque inteligência era algo que os senhores de escravos não imaginavam que fôssemos capazes de possuir. Uma vez por semana também participava um mulato claro, bacharel em Direito, que ajudava nos assuntos mais complicados e dava andamento a processos de obtenção das cartas de alforria, nos casos em que os donos não queriam colaborar. Ou ainda nos casos em que escravos que tinham suas alforrias apalavradas, tendo pago por elas ou recebido em merecimento, não eram de fato libertados por seus donos ou pelos herdeiros deles, em caso de morte. Todos contribuíam para um fundo de reserva; os que tinham atividade remunerada davam dinheiro, e os que não tinham prestavam trabalho nos dias de folga e de guarda. [...] O dinheiro arrecadado beneficiava todo mundo; um a um, eles tinham suas cartas de alforria compradas pela cooperativa, que os libertava em troca de continuarem contribuindo depois de livres (Gonçalves, 2015, p. 238-9).

A ex-centricidade pujante da narradora permite a elaboração a cada página de um discurso subversivo e favorável às rebeliões e revoluções, avesso às violências da escravidão, avesso ao centro, com um contradiscurso que lança luz às histórias soterradas pelo discurso “oficial” propagado pelas “elites”, rompendo uma gama de estereótipos relegados aos sujeitos escravizados durante o período escravocrata e que ainda hoje reflete nos afro-brasileiros da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ficcionalizar o período histórico mais traumático da sociedade brasileira em *Um Defeito de Cor*, Ana Maria Gonçalves possibilita “que o anônimo seja não só capaz de tornar-se arte, mas também depositário de uma beleza específica” (Rancièrre, 2020, p. 47), a partir do enlace entre a literatura, a história e do encontro de ambas com o leitor. Paralelamente, o texto ficcional também provoca o cânone literário ao autorizar que uma mulher negra e ex-escravizada (re)leia parte da história da sociedade brasileira do século XIX, lançando um olhar que denuncia e apresenta outras formas, traços, experiências dessa mesma sociedade, em um movimento revisionista da história e da própria literatura.

Ana Maria Gonçalves (re)figura imagetivamente vários quadros históricos sobre como pode ter sido a sociedade do período da escravidão por meio da voz narrativa de Kehinde, que convida o leitor a imaginar como pode ter sido a sociedade escravista com sua máquina opressora e sua quase impossível mobilidade social, especialmente para os negros, mesmo que libertos. E é através desse movimento de ruptura, imposto pela narradora-personagem negra, que o texto literário passa a mirar a escravidão a partir de dentro, a partir do negro em sua luta para criar fissuras na malha social. Com isso, a narrativa possibilita passar

[...] dos grandes acontecimentos e personagens à vida dos anônimos, identificar os sintomas de uma época, sociedade ou civilização nos detalhes ínfimos da vida ordinária, explica a superfície pelas camadas subterrâneas e reconstituir mundos a partir de seus vestígios[...] (Rancièrre, 2020, p. 49).

Nesse sentido, observa-se que esse romance histórico se configura enquanto objetivo estético e político, propiciando um pensamento crítico, alicerçado na inserção das “testemunhas mudas” (Rancièrre, 2020, p. 50) ao campo literário. E é nesse sentido que inova e se coloca como provocação à literatura que sempre lançou o olhar do branco sobre esse capítulo da história do Brasil. Constitui-se, assim, em uma narrativa ao avesso, que sugere uma leitura em outra cor, a contrapelo.

A admissão desses atores sociais emudecidos pelo sistema escravocrata no espaço ficcional da literatura brasileira confere, dessa forma, protagonismo às diversas identidades e culturas em confronto, para que sejam pensadas e problematizadas. A propagação

da cultura europeia e a sua imposição aos demais integrantes da sociedade, representada pelo senhor de escravos, e o embate com Kehinde e os demais personagens e suas práticas religiosas clandestinas revelam o trabalho fronteiriço da cultura, que configura o entre-lugar (Bhabha, 1998) de pertença. Entre-lugar em que se instituem identidades e culturas híbridas abertas e em confronto permanente, permitindo a reorganização dos espaços de cultivo da identidade e da cultura.

Desses confrontos, assim como da construção da imagem do negro a partir do padrão do colonizador europeu, surgem as negações e os não reconhecimentos de si por parte dos sujeitos escravizados. Entretanto, na trama narrativa, o entrecruzamento da figura de Luiz Gama/Omotunde, bem como da figura de Luisa Mahin/Kehinde, cuja voz narrativa que “mais alto se alevanta” contra o silenciamento dos sujeitos subalternizados, pode contribuir, junto à recepção, o vislumbre de uma consciência de si, negra outra, que questiona o lugar discursivo – e empírico – disponibilizado ao sujeito subalternizado, seja nas páginas da literatura e de outras artes, seja no cotidiano. O sujeito subalternizado e que não pode falar reivindica a audibilidade de sua fala, que se configura dupla, em *Um Defeito de Cor*, tanto pela enunciação da personagem quanto pela escrita implicada/engajada da escritora Ana Maria Gonçalves.

A obra também é permeada por distintas referências a documentos, outros espaços discursivos, em uma via dialógica, que cabe ao leitor perseguir e desvendar. Constitui, nessa medida, em uma obra de arte com uma estrutura própria, que, mais uma vez na esteira de Candido, carece de ser desvendada. Ao ficcionalizar o plano histórico, a obra possibilita a audibilidade da voz negra subalternizada, provocando interrogações acerca das violências e sofridas no passado e que se estendem até a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ASIWAJU, A. I. **História Geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. Brasília: UNESCO, 2010.

AJAYI, J. F. A. **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. Brasília: UNESCO, 2010.

BHABHA, H. **O local da cultura**. tradução de Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 6º ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 30ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017, p. 592.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

FERREIRA, L. F. (Org.). Introdução. In.: **Lições de Resistência**: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro. São Paulo: Edições SESC, 2020. p. 23-80.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

HUTCHEON, L. **Poética do Pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LOPES, N. **Enciclopédia brasileira de diáspora africana**. 4 ed. Ver., atual. e ampl. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MIRANDA, F. R. **Silêncios prescritos**: estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006) / Fernanda R. Miranda. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

WIKIPEDIA. **Navio Negreiro (Nègres à fond de cale), de Johann Moritz Rugendas – 1830**. [Imagem]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Navio_negreiro_-_Rugendas_1830.jpg. Acesso em: 16 nov. 2021.

OLIVEIRA, A. J. M. Suplicando a “dispensa do defeito da cor”: clero secular e estratégias de mobilidade social no Bispado do Rio de Janeiro – século XVIII. **XIII Encontro de História ANPUH-Rio**, 2008, p. 1. Disponível em: http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212773302_ARQUIVO_Texto-AndersondeOliveira-Anpuh-RJ-2008.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

OLIVEIRA, F. As voltas que o mundo dá. 22 abr. 2015. **O Globo**. [site]. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/as-voltas-que-mundo-da-15941121>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RANCIÈRE, J. **A partilha do Sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. 2ª ed, São Paulo: Editora 34, 2020.

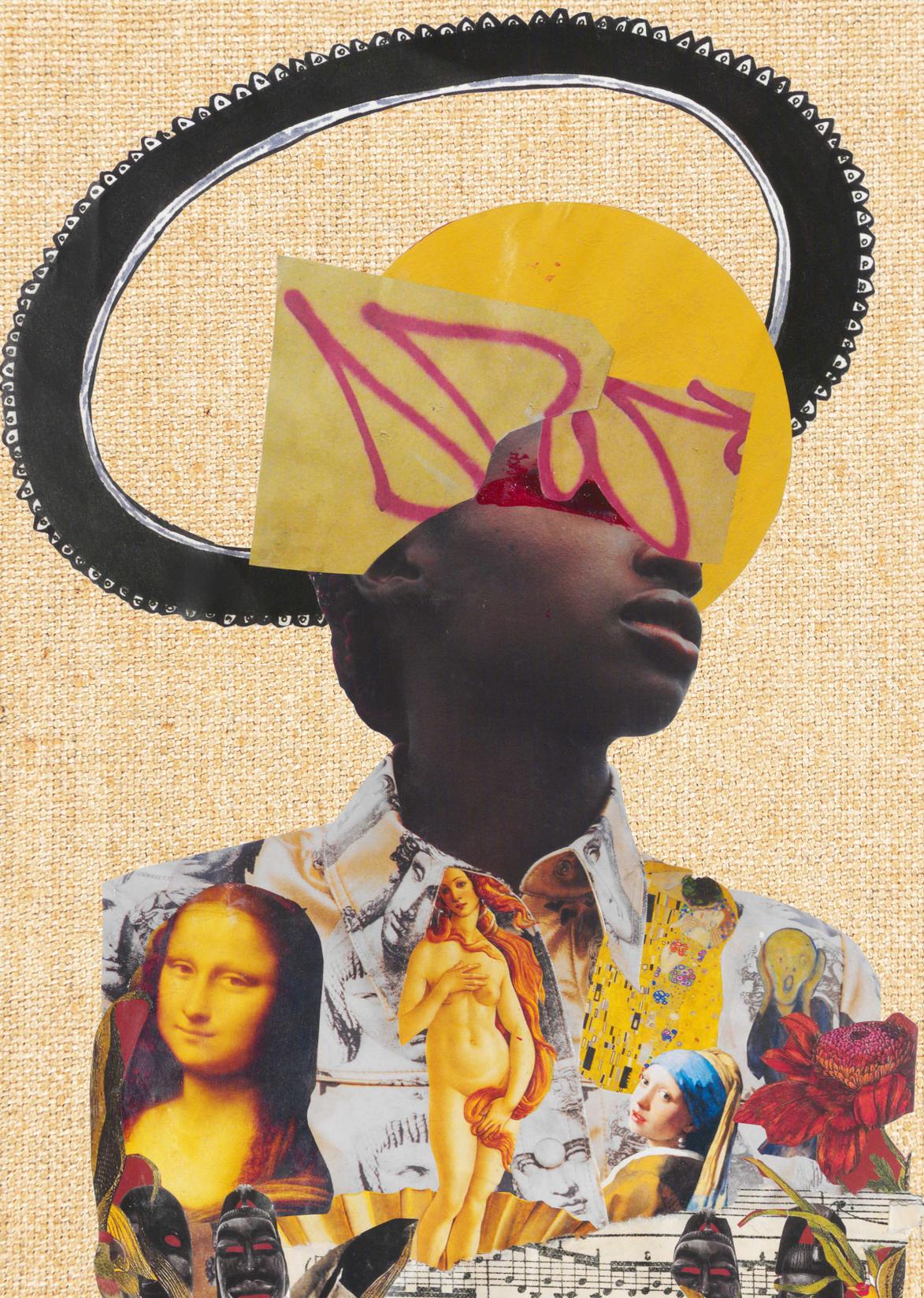


REIS, J. J. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do Levante dos Malês em 1835. Edição revisada e ampliada. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: Uma Biografia. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

O DIA DO BRINQUEDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: QUE DIA É ESSE?

Raquel Dilly Konrath



INTRODUÇÃO

Esse estudo busca desvelar as manifestações próprias do universo cultural das crianças, bem como desconstruir e relativizar algumas certezas que ainda pairam no universo da Educação Infantil. Apresentam-se como questão fundante os estudos sobre as brincadeiras, os brinquedos e as interações das crianças no Dia do Brinquedo na Educação Infantil, na cultura contemporânea. O objetivo consiste em refletir sobre os processos socioculturais e pedagógicos envolvidos nessas vivências e que tenham por pressupostos ver, ouvir, perceber e indagar-se sobre os modos de relação e convívio, a fim de captar o espírito da época em que vivemos, as formas por ele engendradas, e problematizar o projeto de educação que se constrói nesse entorno, o qual é, muitas vezes, olhado e percebido de forma simplista e ingênua.

Muitas referências teóricas apresentam o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças, e nos documentos legais vigentes destaca-se o brincar e as interações como o eixo estruturante do currículo na Educação Infantil. No entanto, cabe problematizar e buscar compreender de que forma essa relação se estabelece, pois a introdução das brincadeiras e das interações como eixo do currículo depende de condições prévias e requer o detalhamento de aspectos que emergem da prática pedagógica.

Acredita-se que seja de grande relevância estudar, pesquisar e aprofundar o conhecimento sobre as brincadeiras e as interações das crianças na Educação Infantil, sob o acompanhamento do professor ou da professora, motivadas pelos brinquedos da escola e os trazidos de casa no Dia do Brinquedo, prática ainda muito comum e naturalizada em diferentes instituições de Educação Infantil. O estudo busca, assim, contribuir com importantes e necessárias reflexões, para compreender como a cultura lúdica local é influenciada pela cultura lúdica internacional e globalizada. A cultura, por sua vez, está nos brinquedos que produzem um modo de ser sujeito, por meio da transmissão de conteúdo, padrões de beleza, papéis sociais de gênero, conceitos e preconceitos, e, às vezes, esquemas naturalizados e massificados sem critério de seleção, análise, planejamento ou reflexão, o que influencia a construção da identidade da criança e de sua família.

O campo investigado foi numa turma de pré-escola de uma EMEI da Encosta da Serra, como as crianças se relacionam com as produções culturais por meio das interações, das brincadeiras e dos brinquedos; compreender de que forma o brinquedo pode influenciar as interações e as brincadeiras das crianças, bem como o modo de elas se apresentarem e de se posicionarem em relação ao mundo, e refletir sobre a institucionalização do Dia do Brinquedo no contexto contemporâneo.

Como caminho metodológico, optou-se pela abordagem Etnográfica, de cunho Exploratório Qualitativo, baseada na pesquisa de campo, que se fundamenta no estudo da cultura, na compreensão dos fenômenos relativísticos, com implicação na participação subjetiva da vida dos sujeitos estudados. Pretende-se, dessa forma, que o grupo em estudo seja compreendido em suas especificidades, em suas várias e diferentes interações, manifestações e expressões espontâneas nas brincadeiras e com os brinquedos, nesse momento da vida tão singular e plural, denominado infância.

Com a perspectiva de fomentar reflexões e interações sobre o Dia do Brinquedo, esperamos que os leitores acompanhem e dialoguem com o texto com tanto prazer quanto o que sentimos ao vivenciarmos a construção e a elaboração desta pesquisa, constituindo-se, assim, o texto em um “jogo de aprendizagens”.

DIA DO BRINQUEDO DE CASA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE DIA É ESSE?

Cabe também investigar seriamente a concepção de infância e educação vigente nas instituições, sobre a qual são assentadas muitas decisões de gestores e educadores (Redin, 2012, p. 12).

O Dia do Brinquedo de casa é institucionalizado por muitas escolas de Educação Infantil. No entanto, é necessário um trabalho de reflexão crítica, para analisar a concepção de infância e de educação revelada no desenvolvimento dessa prática. O objetivo é verificar se, de fato, constitui uma oportunidade para adultos e crianças manifestarem espontaneamente suas proposições culturais e sociais ou se é mais um espaço instituído em uma relação unilateral, que deixa a falsa impressão de permitir à criança a expressão livre e sem preconceitos.

A partir desses questionamentos, apresentamos esse espaço ou dia, instituído por muitas escolas de Educação Infantil, como parte da rotina semanal, reproduzido e mantido de forma ingênua, destituído de significado, como aponta Bujes (2004, p. 215): “É usual, nas creches e pré-escolas, que haja um dia determinado para que as crianças levem seus brinquedos para mostrá-los nas rodinhas aos colegas sobre eles”. Cabem-nos, portanto, os seguintes questionamentos: qual é o significado desse dia na instituição? É igual em todos os contextos? Que sentido e significado têm para as crianças e para as suas famílias?

Para compreender o sentido desse dia na escola, faz-se necessário investigar o sentido e o significado da proposta para a instituição, as crianças e suas famílias. É, pois, imprescindível levar em conta que podemos ter sentidos e significados diferentes e que, portanto, investigar seriamente a concepção vigente no contexto da prática é premente.

Os brinquedos acompanham a criança em todo seu desenvolvimento, e ela lhes atribui um significado afetivo, muito além do funcional, vinculado ao ambiente social e cultural em que está inserida. Nessa perspectiva, o brinquedo passa a ser uma forma de extensão do ambiente e da cultura familiar para o ambiente escolar, aonde a criança leva seu brinquedo preferido para compartilhar com os seus professores, professoras, amigos e amigas, em um ambiente de formação social, como defendido por algumas teorias que analisam a dimensão psicológica do brincar. Contudo, é preciso investigar essa prática na sua história, no seu contexto cultural, para compreendê-la com maior ponderação. O que de fato essa prática pode revelar da nossa cultura, para além de um roteiro previsto no horário semanal das crianças, como se a brincadeira e a socialização tivessem que ter dia e hora marcada para acontecer e se desenvolver?

Ao analisarmos o Dia do Brinquedo de casa no contexto contemporâneo, podemos compreendê-lo como uma prática que não apenas marca e reflete a sociedade do consumo, mas também a reforça e reproduz, pois as crianças são motivadas a trazerem seus brinquedos de casa, os quais, na maioria, seguem os modelos midiáticos, em quantidade, variedade e conteúdo. Ao refletir a cultura da mídia, também influi no pertencimento da criança ao grupo, ou seja, ela precisa seguir a mesma tendência e escolha para ser aceita socialmente e poder brincar com as demais, o que a incentiva ao consumo, sem que haja a possibilidade de uma real autonomia em sua escolha, aspecto tão defendido pela escola hoje. A autonomia na escolha do brinquedo pela criança, defendida pela escola ao institu-

cionalizar o Dia do Brinquedo, é, assim, derrubada, pois a criança é influenciada a trazer o que todas as outras também trazem, ou seja, o que lhes é apresentado pela cultura midiática. Além disso, muitas crianças são induzidas a desejar brinquedos com os quais sequer sabem brincar, pois seu repertório de experiências é tão distante do que é possibilitado pelo brinquedo, que, em pouco tempo, o deixam de lado e retornam a suas brincadeiras e brinquedos improvisados. Contudo, são induzidas e interpeladas, pelos apelos midiáticos ao consumo, a desejarem brinquedos comuns às outras crianças, para sentirem-se aceitas e incluídas nas brincadeiras de grupo.

Nesse caso, segundo Araújo (1996, p. 115):

A criança consome um objeto coisificado, expropriado de um desejo pessoal e desprovido de dimensões lúdicas, o que revela uma relação patrocinada pela propaganda, pelo consumo e massificação dos objetos. O que conta aí, não é a necessidade da criança enquanto sujeito histórico, mas seu valor situa-se no quanto ela possa exercer a função de veiculadora do consumo e modeladora de uma especialidade naturalizada pela inocência, pela fantasia e pelo romantismo.

Trata-se de excluir a criança do processo de escolha do brinquedo, uma vez que suas escolhas são influenciadas e determinadas pela cultura de posse, independentemente de suas necessidades, de seus interesses ou de suas possibilidades reais. A criança deseja, escolhe e consome, tomando posse do brinquedo, não pela necessidade ou pelo desejo pessoal, mas pelas vias sedutoras, pelos apelos midiáticos e por se sentir aceita e pertencente ao grupo.

Esse aspecto, fortemente marcado pela cultura contemporânea, é, muitas vezes, desconsiderado pela escola e pelos professores e pelas professoras, desvelando sua preocupação com os fenômenos midiáticos, de consumo e de massa. Por essa razão, o Dia do Brinquedo é uma prática questionável, sobre a qual se deve refletir. As brincadeiras e as interações nas atividades lúdicas, motivadas pelos brinquedos, são defendidas e inseridas nas propostas pedagógicas das escolas pela via da fantasia e da imaginação, e não como testemunhas de um mundo dotado de realidade, de condições concretas de vida das crianças.

Algumas instituições estabelecem regras ou critérios para a escolha do brinquedo nesse dia, com base no tamanho apropriado para a idade, sua funcionalidade, seu conteú-

do e a quantidade - geralmente, um só por criança. No entanto, tais regras e critérios por si só também já deveriam ser questionados ao serem estabelecidas numa direção unilateral, quando são estabelecidas pela instituição, sem que sejam discutidas, acordadas, construídas e significadas com as crianças e suas famílias. A instituição do Dia do Brinquedo dessa forma leva a escola a perder uma rica possibilidade de conhecer, de se aproximar e valorizar as peculiaridades da cultura das famílias e das crianças que compõem o contexto coletivo, uma vez que o significado não está no objeto, mas na sua significação. Dessa forma, os esquemas comunicados nessas posturas referem-se abstratamente à criança, "sem localizá-la no tempo, no espaço, nas relações sociais em que vive" (Oliveira, 2010, p. 48).

A imposição de tais regras pode causar vários tipos de tensão, tanto com as crianças quanto com suas famílias, já que instituição, crianças e famílias podem ter diferentes concepções e formas de ver o mesmo brinquedo ou objeto, de modo que o significado deste não é óbvio. Isso é muito comum em se tratando do brinquedo bélico, pois "pesa sobre ele a acusação de contaminar o desenvolvimento infantil com as sementes da violência" (Oliveira, 2010, p. 50). O autor, sem desmerecer ou desconsiderar essa possibilidade, nos convoca a ir mais fundo nessa reflexão:

Poderia a violência social ser resolvida por decreto? Seria a arma de brinquedo a grande culpada pelos altos índices de criminalidade que assombram o nosso dia a dia? Ou, em outro ângulo da questão, quantos de nós nos divertimos na infância com revólveres, metralhadoras, pistolas e outros? Quantas vezes não matamos nossos amigos ou fomos mortos por eles? Viramos assaltantes? Criminosos violentos? (Oliveira, 2010, p. 51).

Desconsiderar essas manifestações e reflexões significaria atribuir ao brinquedo as causas da violência ou injustiças, e não às mazelas da própria sociedade. Ou, ainda, atitudes e ações do gênero se assentariam em um tipo de compreensão bastante simplista, ingênua e limitada do significado do brinquedo para a criança. Nessa compreensão:

Entende-se o brinquedo como se fosse uma reprodução, em escala reduzida, dos objetos e materiais dos seres vivos encontrados no universo societário. Supõe-se em razão disso que a criança não teria outro caminho a não ser aceitar as funções e as representações sociais que lhe são, minuscilmente, apresentadas no brinquedo (Oliveira, 2010, p. 52).

Nessa perspectiva, vemos as crianças como simples consumidoras de cultura, condicionadas às informações que o brinquedo lhe sugere. Também poderíamos citar outros brinquedos como as bonecas, na condição de treino de mãe ou projeção de mulher, condicionando-a e impondo-lhe padrões sociais, de gênero, corpo ou beleza. Porém, sabemos que os brinquedos vêm carregados de estereótipos e conteúdo, mensagens explícitas ou implícitas, e que as crianças são influenciadas por seus apelos e seduções, mas a agressividade e outros sentimentos e emoções são exteriorizadas pelas crianças e não pelo objeto em si. Além disso, não poucas vezes, a sua utilização é limitada (criação, imaginação), prevalecendo a visão do adulto sobre a sua função e utilização.

Outro aspecto importante a ser considerado é a forma como as crianças compartilham as suas vivências e experiências lúdicas ao utilizarem seus brinquedos e construírem as suas brincadeiras no contexto escolar. Nesse momento, em algumas situações, as crianças são convidadas a partilhar seus brinquedos com os colegas como forma de socializar e manter uma boa convivência, pois, como afirma Fortuna (2012, p.35), "As interações que o brincar oportuniza favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem, especialmente no compartilhamento dos jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e consumo".

Porém, não podemos desconsiderar o valor afetivo e o sentido que o brinquedo pode ter para cada criança em especial, uma vez que, por meio do simbolismo do brinquedo, ela "transfere interesses, fantasias, ansiedades e sentimentos" (Fortuna, 2012, p. 23). Assim, ao não querer emprestar ou compartilhar o seu brinquedo, a criança pode estar nos revelando algo da sua intimidade e subjetividade, o que, por isso, nem sempre significa que não consegue superar o seu egocentrismo. Ou, ainda, pode nos mostrar, conforme a visão de Corsaro (2011), que a compreensão da criança em relação à concepção de propriedade do brinquedo, baseada em suas experiências familiares anteriores, não é compatível com as demandas interativas da pré-escola.

A "hora de guardar" o brinquedo de casa, para dar espaço e vez aos brinquedos da escola, também nos instiga a outras reflexões, como se os brinquedos de casa e os da escola não pudessem compartilhar e dialogar em suas mais diversas formas e experiências pedagógicas. Outro aspecto importante a ser pesquisado é se os brinquedos da escola

seguem a mesma tendência e refletem o império midiático globalizado ou se contribuem para a reversão dessa tendência.

Apesar de todos esses aspectos e essas dimensões que os contemplam e embora, inegavelmente, impregnem culturalmente o imaginário, os brinquedos não condicionam a criança a uma única direção. Trata-se, sobretudo, de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, em que as dimensões do brinquedo estão articuladas com a ação e a intenção da própria criança. Que mesmo que a mostre a nós, conserva também um segredo oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la e ou reduzi-la a conceitos e/ou palavras. Isso significa que o brinquedo, ao ser utilizado e significado pela criança como suporte das brincadeiras, revela a cultura lúdica em ação e, dessa forma, revela mistérios e segredos, incapazes de serem compreendidos fora do contexto e do significado de cada infância e criança (Fortuna, 2012).

A relação oculta entre a criança e o brinquedo pode nuançar as críticas feitas ao Dia do Brinquedo na escola, ao mesmo tempo em que não podemos negar que os fenômenos culturais contemporâneos se revelam e regem a sua prática entre as crianças, transformando esse momento em possibilidades e desafios.

Assim, o Dia do Brinquedo de casa revela muitos mistérios e segredos, possibilidades e desafios que nos mobilizam a uma reflexão mais profunda e a um olhar menos ingênuo e passivo frente à escolha e definição dos brinquedos e à proposição das brincadeiras entre as crianças e os adultos. Reflexão que deve ser instaurada, para que o brincar, de fato, seja uma manifestação de vida da criança, e não simplesmente uma atividade que contribui com o projeto hegemônico de sociedade.

BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INFÂNCIA E DA IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação (Brougère, 2010, p. 42).

Permanecemos em um contexto no qual, ao menos no nível do discurso, a importância da atividade lúdica e dos brinquedos é reconhecida como fundamental na educação

das crianças, particularmente no que diz respeito à Educação Infantil. Isso significa que ninguém mais duvida ou questiona a relação educativa que se estabeleceu entre o brinquedo e a educação das crianças nas escolas, mas muitos são ainda os questionamentos e as divergências sobre como e de que forma essas relações se estabelecem na prática na educação das crianças. Na organização do pátio escolar, na constituição dos cantos da brincadeira espontânea e livre nas salas, na disposição dos educadores em suas propostas didático-pedagógicas e nos referenciais teóricos contemporâneos, encontram-se os brinquedos, em diferentes dimensões, proporções e variações, parecendo-nos haver unanimidade em relação à sua importância e finalidade. Mas, ao analisarmos o sentido e o significado, tanto em relação a seu uso com as crianças no cotidiano educativo quanto à sua intencionalidade em nível de discurso pedagógico, ainda encontramos muitas diferenças, tensões e contradições.

Na educação, o brinquedo tem oscilado constantemente em relação a sua importância e função, entre a frivolidade e a seriedade, pois está diretamente relacionado à atividade lúdica no contexto educacional, que nem sempre é concebida de forma positiva no processo de ensino. Isso nos faz perceber que falar da relação entre brinquedo e educação não é um ato isolado, mas subentende um grupo social para o qual essa relação faz sentido. Significa dizer que essa relação nem sempre se deu ou se dá da mesma forma e que o brinquedo e as atividades lúdicas nem sempre foram vistas favoravelmente no processo educativo, como hoje concebemos. Também é importante considerar que, ao estabelecer relação entre o brinquedo e a educação, é necessário analisar a relação entre o lúdico e a educação, compreendendo, assim, o brinquedo como suporte à criação na atividade lúdica.

Cada época e contexto criam e produzem uma cultura a partir da qual emergem diferentes conceitos de criança e de infância e, por conseguinte, de educação e de brinquedos. Assim, o brinquedo está atrelado a uma visão e concepção de infância e criança, bem como a todo um contexto de valores, projeções e crenças da sociedade. Ao mesmo tempo, segundo Kishimoto (2003), traz aspirações e percepções próprias do sujeito que o constrói, escolhe, disponibiliza, cria ou fabrica, incorporando memórias de seu tempo de infância. Por tais razões, o brinquedo tem sempre uma conotação de criança, conforme cada época, e estabelece sempre uma referência ao tempo de infância do adulto criador, introduzindo imagens que variam de acordo com a sua cultura. Dessa forma, o brinquedo tem sempre

uma dimensão cultural, variando sua função técnica e criação material, de acordo com seu contexto histórico, espacial e temporal.

Ao trazer o termo brinquedo para a dimensão material e técnica enquanto função, significado e características diferenciadas, construídas a partir de diferentes culturas, nos referimos a ele enquanto objeto materializado, utilizado como suporte da atividade lúdica. Materializado, enquanto significado de quem o introduz teórica e intencionalmente no campo educativo, tanto quanto de quem o utiliza e o manipula na prática. E, nesse sentido, é imprescindível compreender como e quando a atividade lúdica se insere na atividade educativa.

Algumas concepções da função dos brinquedos no âmbito educativo hoje emergem das diferentes vias de comunicação midiática, que, sem fronteiras e barreiras, circulam livre e continuamente, tornando-se massificados e generalizados, modificando a cultura lúdica local da criança, rompendo com a ideia de tempo e espaço. A brincadeira é um lugar de construção de culturas, fundado nas interações sociais entre as crianças, portanto não está isolada da cultura geral. É composta por inúmeros elementos, esquemas e influências oriundas do exterior, influência que é multiforme e começa com o ambiente e as condições materiais.

Nesse contexto, não podemos negar a cultura lúdica global, influenciada pela mídia e pelos brinquedos, que inspiram condutas e modelos de viver a infância, de ser criança e de brincar. Ou seja, nunca ficamos passivos ou indiferentes diante de certos elementos e artefatos culturais, pois eles, de alguma forma, suscitam e mobilizam em nós algum sentimento ou reação, produzido a partir de nossas subjetividades, crenças e valores, em um sistema de significados, ou seja, pela trama simbólica da cultura. “Imagens de super-heróis e outros personagens da cultura midiática, estampados não apenas nos cadernos e mochilas, mas também nos corpos e nas almas” (Costa, 2006, p.181). Segundo a autora, “parece que as crianças e jovens têm sido as presas mais fáceis dessa imensa teia saturada de imagens, de cintilações sedutoras, que fascinam, interpelam, convocam e, por fim, subjetivam, regulam e governam” (Costa, 2006, p. 181). Isso também nos leva a refletir sobre o abismo que ainda existe entre os brinquedos “de menino” e “de menina”, apresentado e reforçado pela mídia. Apesar das mudanças no contexto atual em relação às questões de gênero, facilmente constatamos as diferenças culturais entre homens e mulheres ao

observarmos os brinquedos ofertados às crianças. Os brinquedos ofertados para a menina geralmente ainda enfatizam o cuidado feminino e o estímulo ao instinto materno, transferido atualmente ao contexto mais moderno, do bebê para os animais de estimação, acompanhando também as últimas tendências da moda. Já para os meninos, um universo muito mais amplo de fantasia é oferecido, sem perspectiva concreta de futuro. De acordo com os estudos de Keller (2001, p. 140), esses diferentes textos culturais, neste contexto, os brinquedos, “tornam-se extremamente ressonantes, mobilizando pensamentos e comportamentos” na forma de vestir, ser e agir.

Essas diferenças culturais disseminadas pela mídia podem ser, ingenuamente ou não, também interpeladas pelas escolas, subjetivando e regulando as formas de ser menino e menina. Isso requer, das escolas e dos educadores, maior reflexão sobre a dimensão da cultura lúdica que o próprio brinquedo carrega e que é disponibilizado, muitas vezes, de forma ingênua e simplista.

No entanto, as crianças não se submetem passivamente aos apelos e seduções externas, mesmo havendo certa homogeneização cultural na família, na escola e uma produção de cultura lúdica internacional, consequência do mundo globalizado. Ela não é determinante, pois a construção da identidade se dá por meio da articulação entre as culturas ou o entrelaçamento entre as diferentes culturas, a do indivíduo em seu contexto mais local e individual com a global, uma nunca anulando completamente a outra.

Despertar, portanto, nos educadores, nas famílias e nas próprias crianças certa criticidade sobre a disseminação ou negação de alguns brinquedos pode constituir relevante possibilidade de realizar uma leitura histórica e cultural do contexto no qual estamos inseridos e de questionar o que já se instituiu e naturalizou na escola, como o Dia do Brinquedo de casa.

O DIA DO BRINQUEDO: DO TEXTO AO CONTEXTO DA PRÁTICA DA EMEI INVESTIGADA

Na proposta da escola pesquisada, é designado um dia para o Brinquedo de casa, no entanto, sua organização e a escolha do dia da semana fica a critério das professoras com a turma de crianças. Isso significa que as professoras com a sua turma podem definir o dia

e os critérios para a escolha do brinquedo e das brincadeiras a serem realizadas nesse dia, bem como o tempo e o momento da exploração e interação com os artefatos trazidos de casa.

No contexto desta pesquisa, o Dia do Brinquedo acontece sempre nas sextas-feiras, quando as crianças têm a possibilidade de trazer seu brinquedo, ou seus brinquedos, para brincar com os seus pares. Ao trazerem os seus brinquedos, as crianças da turma investigada são convidadas, em uma roda de conversa, a apresentarem suas escolhas, compartilhando também de quem os receberam. Nesse momento de conversa em roda, foi possível constatar que a professora A não só questiona, complementa e propõe algumas reflexões, como também permite o mesmo às crianças, para além da simples apresentação, proporcionando a interação social entre a turma, como se evidencia em uma das cenas do diário de campo que narra o momento da conversa. “De quem você ganhou? Quem escolheu? Lembra quando? Você escolheu para trazer? Dorme com o brinquedo? Por que você quis ganhar este brinquedo? De que você brinca com esse brinquedo? Quem brinca com você? Esqueceu? Quer escolher um brinquedo da sala? Por que escolheste este brinquedo e não outro?” (Diário de campo, arquivo da autora). Com essas proposições, a professora cria uma significativa estratégia de interação social de compartilhamento. Apesar de fazer parte da rotina e de um ritual institucionalizado unilateralmente pela escola, proporciona à criança um posicionamento verbal e a troca social de seu contexto.

Nessas situações de troca, as crianças podem desenvolver seus conhecimentos e os recursos de que dispõem, confrontando-os com os que os amigos trazem, além de reformulá-los e/ou recriá-los ao pensarem sobre as provocações feitas pela professora e ouvirem seus pares. Isso significa que, embora essas atividades coletivas façam parte da rotina e de rituais de aprisionamento infantil, envolvendo expressões padronizadas e repetitivas, podem, ao mesmo tempo, transformar-se em relevantes expressões e trocas de valores individuais, aos quais as crianças podem resistir ou acomodar. Mas, para que essas trocas sejam promovidas e as diferenças de fato sejam expressas, manifestadas e valorizadas:

O professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e o envolvimento do grupo (Müller; Redin, 2007, p. 17).

Nas observações, foi possível perceber que a professora procurou transformar este momento da rotina, a roda de conversa da sexta-feira do Dia do Brinquedo que, pela repetição, poderia se tornar uma situação "simples" e "desprovida de novidades", em uma experiência que possibilita a participação e o envolvimento do grupo, permitindo que as crianças conversem entre si, contribuindo com questionamentos e depoimentos, além de simplesmente falarem e apresentarem seus brinquedos aos colegas.

Ao final da conversa sobre a escolha e outras questões envolvidas nessa relação entre o brinquedo e a criança, a professora convida os pequenos a brincarem, disponibilizando outros brinquedos da sala, e comunica o espaço físico disponível para que as brincadeiras se desenvolvam. Em cada um dos momentos observados foi possível constatar que os critérios para eleger o local disponibilizado, o tempo para as brincadeiras e os brinquedos da sala explorados variavam de acordo com o planejamento da professora e estavam relacionados com a rotina da turma e com o clima meteorológico, sem a participação das crianças nessa definição. No entanto, a variação desses aspectos, orientados e planejados pela professora, também oportunizava outras variações para as crianças, principalmente em relação às diferentes possibilidades de brincar e de interagir, no que diz respeito às brincadeiras e interações entre as próprias crianças, entre crianças e brinquedos, crianças e espaço físico e crianças e professora. Aspectos importantes que contribuíram para a definição de categorias de análise das observações, não estáveis ou fixas, mas como importantes referências de estudo.

SÉRIO? BRINCAR?

A observação de crianças revela a diversidade e complexidade de comportamentos, atitudes e influências multiculturais (Friedmann, 2012, p.57).

Brincar é coisa séria! Mas para conferir toda essa seriedade ao brincar, é necessário que seja concebido como tal e que integre a proposta da instituição como um eixo curricular, não com fins utilitários, mas ancorado como um princípio vital para a criança poder criar, descobrir e aprender.

No contexto deste estudo, o currículo da instituição abrange a brincadeira e o Dia do Brinquedo e orienta a inserção deste dia no planejamento da rotina da escola e da turma, porém possibilita que cada professora estabeleça com as crianças e suas famílias em que dia da semana será realizado, os critérios para a escolha e exploração dos brinquedos com autonomia. Como já abordado, está registrado e documentado no Projeto Político Pedagógico e é vivenciado como prática pelo grupo de profissionais da escola.

A instituição concebe a importância do brincar do seguinte modo: “Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança e que brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas”. Novamente, reforça a importância do brincar e da brincadeira de forma simplista, atemporal, universal e generalizada, tal como é apresentado e abordado nos diferentes discursos legais nacionais para a Educação Infantil, baseados e sustentados pelas teorias psicológicas de desenvolvimento. Apesar de inserir também em sua proposta pedagógica a relação do contexto real e concreto da criança com o brincar, a instituição apresenta-a de forma acrítica, desconsiderando os paradoxos que a brincadeiras, os brinquedos e as interações motivadas por eles podem provocar e promover. Podemos elucidar tal reflexão por meio do fragmento do texto da Proposta Pedagógica da Escola, que estabelece a relação, sem reflexão:

No brincar, a criança, também traz a representação das suas vivências e experiências no seu contexto familiar e do seu convívio social. Na medida em que imita os mais velhos em suas atividades diárias, ela cria oportunidades para o seu desenvolvimento intelectual e também social. Por isso, a importância da interação dos adultos, sejam familiares ou professores, com as crianças (Projeto Político Pedagógico, 2017, Cap. 10.7).

Constata-se que existe a percepção de que a brincadeira, os brinquedos e as interações não podem ser concebidos fora de seu sistema de significados, ou seja, que são produzidos e construídos em determinada cultura e determinado contexto histórico, mas não há maior reflexão sobre seus efeitos e impactos na formação humana.

Defender a necessidade do brincar e da brincadeira na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, mas problematizar e compreender que as vivências lúdicas defendidas e fundamentadas no contexto da pesquisa podem contribuir para a construção do senso de realidade nos pro-

cessos de subjetivação, pois “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (Fortuna, 2012, p. 21). Contudo, não é qualquer brincadeira, brinquedo ou interação, como apresentado de forma generalizada na proposta pedagógica da escola em questão, pois nem toda brincadeira “contribui para a construção do sujeito e do conhecimento ou, ainda, para a valorização dos vínculos coletivos na inserção da realidade” (Fortuna, 2012, p. 21).

Podemos analisar que, no posicionamento pedagógico adotado, a instituição assume uma postura neutra e passiva frente às desigualdades sociais, raciais, étnicas e de gênero que as interações lúdicas podem traduzir, “fingindo que tais assuntos não lhe dizem respeito, preferindo silenciar na certeza de que, desta forma, estes temas passarão despercebidos aos olhos infantis” (Felipe, 2001, p. 62).

Isso significa que, ao defender a brincadeira como importante forma de aprendizagem, temos que considerar que não estamos falando de toda e de qualquer brincadeira ou interação, pois o brincar não é naturalmente progressivo, uma vez que pode tanto reforçar estereótipos socioculturais quanto opor resistência à fantasia, forçando a busca de outros canais de realização. “A preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade é, por essa razão, fundamental” (Fortuna, 2012, p. 21). Por isso, é fundamental que a instauração do Dia do Brinquedo de casa e as brincadeiras e interações sejam “compartilhadas, comunicadas e compreendidas por todas as partes envolvidas”, da mesma forma e com a mesma seriedade. Pascal e Bertam (2006, p. 190-192) sugerem que se concentrem “nos códigos de conduta social e cultural”, na dimensão das “oportunidades iguais”, que “refere-se à maneira pela qual o brincar reflete e celebra a diversidade cultural e física e contesta os estereótipos”, e na dimensão “ligação e pareceria com os pais”, em que se observa a “extensão em que o brincar reflete o ambiente familiar e da comunidade”.

No contexto da pesquisa, as crianças são oriundas de diversas regiões e estados brasileiros, pois a instituição está localizada em um bairro do município, que acolheu, na maioria, famílias de diferentes características culturais e sociais, em busca de novas oportunidades de trabalho e de vida. Essa composição da turma de crianças permite uma vivência ética e estética com outros grupos culturais, possibilitando o alargamento de seus padrões de referência e de identidade de diálogos e conhecimento da diversidade. Para isso, faz-se necessário que as professoras, ao olharem e escutarem cada criança e família

na sua singularidade, precisam considerar a história que produz suas verdades e afastar-se de uma leitura binária, ou seja, devem acolher e respeitar as diferenças. Contudo, esse acolhimento e respeito não são fáceis e exigem escuta e empatia. Exigem que assumamos o brincar na escola com seriedade e complexidade, o que consiste em um trabalho desacomodado, intelectualizado e vivo.

COM QUE BRINQUEDOS?

São diferentes os modos pelos quais adultos e crianças encaram o brinquedo (Oliveira, 2010, p. 18).

Introduzir brinquedos e brincadeiras na proposta pedagógica da Educação Infantil depende de condições prévias, relacionadas ao sentido e ao significado que a instituição, professores e professoras conferem às práticas lúdicas e ao suporte dessas vivências. Isso significa que o professor e a professora, ao disponibilizar ou escolher brinquedos, também revelam “o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca da infância e do brincar” (Fortuna, 2012, p. 41). Nessa dimensão, o brinquedo se constitui em um objeto cultural, pois “está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, por que pode ser associado a grupos particulares de pessoas, a certos lugares e porque adquiriu um certo perfil social ou identidade” (Bujes, 2004, p. 210). Por isso, não pode ser significado fora do contexto cultural, mesmo que tenha sentidos diferentes para crianças e adultos.

A simples oferta e/ou a ausência de certos brinquedos não é uma ação neutra, ou seja, é reveladora do projeto educativo da Instituição e do professor ou professora, afinal,

as representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre as crianças um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos. Ao torná-lo disponível para as crianças nós lhe imprimimos importância, sentido e valor na vida cultural (Bujes, 2004, p. 102).

Segundo essa compreensão, a representação de brinquedos para as crianças não pode ser associada apenas à possibilidade de acesso a tais artefatos disponíveis na escola

ou na sala, pois o que os torna parte da nossa cultura são as práticas sociais às quais eles são associados. Por isso, é necessário estudá-los e compreendê-los em seu contexto social e cultural.

Para a instituição investigada, “o brinquedo traduz o real para a realidade infantil” (Projeto Político Pedagógico, 2017, Cap.10.7). Ao trazer para sua proposta o brinquedo como tradução do real, mesmo que de uma forma simplista e um tanto quanto vaga, aponta para uma relação entre o artefato e seu contexto social e cultural, associado às diferentes práticas sociais vivenciadas pela criança. No entanto, não fundamenta e argumenta a sua relação ao selecionar e disponibilizar brinquedos e/ou desconsiderar outros no momento da brincadeira.

Procurando compreender como se dá a escolha e a definição dos brinquedos, para dar suporte às brincadeiras das crianças na turma investigada, constatamos, por meio das observações, que as crianças têm acesso a todos os brinquedos adquiridos e disponíveis na escola, já destacados e analisados. Em relação aos que trazem para a escola, no Dia do Brinquedo de casa, não há restrições quanto ao conteúdo ou à quantidade de artefatos, pois em todos os momentos observados as crianças puderam levar e brincar, sem proibições ou repreensões. No entanto, percebemos certa semelhança e até certa padronização em relação aos brinquedos trazidos, ou seja, a maioria está associada à indústria da mídia e da produção cultural, calcada em personagens de filmes e desenhos animados.

Essa evidência demonstra que o processo de globalização, já apresentado na segunda parte deste estudo, “tem um papel fundamental na forma como as pessoas se tornam sujeitos e cidadãos”, pois seja “numa vila periférica ou numa grande metrópole ou em áreas rurais, por meio das novas tecnologias, é possível conectar-se, interagir e consumir os mesmos produtos” (Silva, 2009, p. 55), além disso, “nas culturas contemporâneas, a mídia tem sido um fecundo reduto de fabricação de narrativas sobre as identidades” (Costa, 2009, p. 74). Assim, a cultura lúdica vem se tornando global e universal, influenciada por uma incidência especial, hoje oferecida principalmente pela televisão, com a qual as crianças estão em contato, o que causa efeitos “na vida escolar, nas subjetividades, nas identidades, no currículo e no trabalho docente” (Costa, 2005, p. 192).

Podemos ilustrar tais semelhanças nas imagens apresentadas a seguir, que mostram o momento em que as crianças apresentam e expõem os seus brinquedos trazidos

de casa. Podemos visualizar bonecas que seguem o mesmo padrão de corpo, bonecos associados aos personagens midiáticos e carrinhos trazidos pelos meninos (aspecto que será analisado posteriormente).

Figura 1 – Brinquedos das crianças levados para a escola em um dos Dias do Brinquedo



Fonte: Acervo da autora

Além da relação com a produção cultural da mídia, observamos também que as crianças traziam, na maioria, brinquedos diferentes, exceto a P, que levou uma Minnie três vezes, e a I, que levou a Pantera Cor de Rosa duas vezes. Muitos, também, conforme os registros do diário de campo, levavam mais de um, explicitando, nas situações vivenciadas, a diversidade, a multiplicidade de brinquedos que possuem, além de relatarem nas suas apresentações que os brinquedos não eram presentes ganhos em datas especiais, mas escolhas e compras feitas por elas na companhia de seus pais. Isso demonstra e reflete o contexto contemporâneo em que estão inseridos, “pois a proliferação do brinquedo, como objeto de consumo, é um acontecimento recente” (Bujes, 2004, p. 207). A repercussão da cultura da mídia e do consumo chega à escola (Costa, 2005) e “atrai nossas crianças e jovens, definindo categoricamente o seu senso de pertencimento às sociedades atuais”, na “pós-modernidade fluída, volátil, espetacularizada e povoada por consumidores” (Sommer; Schmidt, 2010, p. 217). Isso significa que as crianças, ao consumirem seus brinquedos, consomem também um estilo de vida e tudo o que ele socialmente traduz, ou seja, é uma forma de elas se inscreverem socialmente e se sentirem pertencentes ao grupo.

Essa reflexão, reforça que o consumismo é, hoje, “o traço definidor da conduta alimentada pela cultura consumista na sociedade de consumidores”. E que “as crianças de

hoje nascem dentro da cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e suas normas” (Costa, 2009, p. 35).

No estudo realizado, as falas das crianças, ao apresentarem seus brinquedos na roda de conversa que a professora promovia, denunciavam a necessidade e o desejo pelo consumo. É possível elucidar tal postura e característica contemporânea na fala do G, quando disse: “eu ganho um brinquedo novo toda vez que vou ao centro com o meu pai” (Diário de Campo). Nessa fala, percebemos o quanto a criança, de certa forma, já estava “moldada” e “educada” para o consumo, uma vez que relatou com muita naturalidade a ideia de comprar e ganhar mais um brinquedo, ou seja, ir ao centro com seu pai e ganhar um brinquedo novo passou a fazer parte de seu padrão e sua norma de vida, “segundo os moldes da melhor pedagogia do exercício e do exemplo” (Costa, 2009, p. 34). Podemos reforçar a ideia de que o G já estava “educado” pela cultura do consumo, pois, em uma das manhãs de observação, ele relatou: “a minha mãe também vai comprar um copo do Homem-Aranha”. Nesta fala, o menino não externaliza a necessidade de comprar um copo, uma vez que já possuía um, mas relata que é um do “Homem-Aranha”, ou seja, ganhar o recipiente com o super-herói era uma forma de ele se inscrever socialmente e sentir-se pertencente ao grupo de colegas que já possuíam um com a imagem desse personagem midiático.

Essa análise aponta para outro aspecto importante e presente na cultura e na educação do consumo, que é o estímulo e a antecipação do descarte. O menino G, ao relatar que ganharia o copo do Homem-Aranha, sem ter a necessidade de ganhar um novo, aponta para a substituição e a reposição constante, demonstrando que “desde pequenos somos desencorajados pelas estratégias contemporâneas de marketing a manter ligações duradoras com qualquer tipo de objeto de consumo” (Costa, 2009, p. 36). Ou seja, a substituição e a reposição de seu copo pelo “copo do Homem-Aranha” faziam parte de suas práticas sociais e lhe parecia completamente natural e banal.

Além da imensa diversidade estimulada pelo consumo e o descarte de brinquedos, observamos que muitos brinquedos trazidos pelas crianças e outros artefatos de entretenimento infantil, como séries de TV, filmes e desenhos animados ao quais se referiam durante as brincadeiras, abrangem a língua inglesa, apontando que “uma língua em especial se propõe a ligar as pessoas e forjar muitas possibilidades de identidade” (Silva, 2009, p. 55). Um breve olhar para os brinquedos trazidos pelas crianças já nos fornece elementos

que evidenciam a presença de língua inglesa na sociedade de consumidores, como parte do processo de globalização. Percebemos a presença maciça de brinquedos e de artefatos de entretenimento infantil com nomes em inglês.

Essa constatação reforça, mais uma vez, a forma como a criança está inserida na cultura globalizada e democratizada pela rede midiática, consumindo marcas e introduzindo termos e expressões em suas brincadeiras fora do universo da língua portuguesa, com muita naturalidade e espontaneidade. A questão aqui levantada não tem o objetivo e a pretensão de analisar a intenção política e econômica da inserção da língua inglesa no mercado infantil, mas a língua como imperativo na globalização dos brinquedos e artefatos culturais de entretenimento infantil e como forma de agregar valor à subjetividade contemporânea, modificando a identidade das crianças. É relevante, pois, refletir sobre como a língua inglesa vem se constituindo, de acordo com Araújo (2009), como “língua da globalização”, pois evoca a universalidade da marca e dos valores, apresentados também nos brinquedos, pois, ao consumir o brinquedo ou o artefato de entretenimento, a criança também consome o que está associado ao produto e à própria língua inglesa como potência, poder, fama e sucesso.

Isso pode ser constatado por meio dos registros de imagens e das narrações no diário de campo, que relatam as cenas de apresentação dos brinquedos pelas crianças e que revelam que a I levou a Pantera Cor de Rosa; a P, a Minnie; o G, o Chase, personagem da Patrulha Canina¹; o D, o Kevin, dos Minions. O L, uma capa e uma máscara do Batman; a M, uma boneca Barbie; o R, um skate; o S, um boneco King-Kong e o L, o boneco do Homem Aranha, conforme mostra a figura 1 com os brinquedos.

Os brinquedos trazidos pelas crianças abrangiam personagens ou nomes em língua inglesa, que foram espontaneamente inseridos nas expressões das crianças, parecendo fazer parte do contexto e do vocabulário infantil. Os brinquedos trazidos também refletem como a cultura midiática influencia a escolha e define os brinquedos e outros artefatos culturais que devem ser consumidos pelas crianças, esboçando as conexões entre a escola, a mídia e o contexto contemporâneo. Mostra como as crianças “aparecem capturadas pelas malhas do mercado globalizado e pelas redes de mercantilização e consumo” (Costa, 2005, p. 181).

¹ Série de animação infantil.

Como produção cultural, esses brinquedos, segundo Brougère (2002, p. 28), “transmitem conteúdos e contribuem para a modificação da cultura lúdica [...] e intervêm no jogo na base da interpretação que a criança faz das significações que ela traz”. O autor ainda aponta para a cultura diferenciada: “conforme algumas possíveis categorias, não como determinante, mas influenciada pela: idade, sexo, experiências, interações e meio social” (Brougère, 2002, p. 28). E, de acordo com “essas categorias, as interações e as experiências serão diferentes”. A cultura midiática esboçada por meio das mochilas revela essa diferenciação entre as utilizadas pelas meninas e pelos meninos. É possível identificar e reconhecer as mochilas dos meninos e das meninas pela cor e pelos personagens midiáticos estampados, o que demonstra “o papel que a cultura centrada na visibilidade e nas imagens assume na constituição e modelagem das relações dos humanos com o mundo que os circundam”, bem como nas “práticas pedagógicas que moldam as paisagens escolares de hoje” (Costa, 2005, p. 181). Sem exceção, todas as meninas tinham mochilas cor de rosa ou lilás, a maioria com princesas, enquanto todos os meninos tinham mochilas com estampas de personagens e brinquedos midiáticos, nas cores azul, preto e vermelho, predominando os super-heróis e os carros de séries animadas, esboçando o quanto são influenciados e capturados pela cultura midiática do consumo.

A interpelação midiática e a cultura pós-moderna se revelam não apenas na escolha dos brinquedos, mas também na sua função e significação. Pela análise dos brinquedos que as crianças levavam para a escola, também foi possível observar que os meninos e as meninas daquele contexto faziam escolhas diferenciadas, confirmando “a existência de esquemas em estruturas construídas no contexto de interações sociais e culturais que lhe dão acesso” (Brougère, 2002, p. 28). Conforme os registros do diário de campo, as meninas, em todas as situações observadas, levaram bonecas ou bichinhos de pelúcia, com uma exceção quando a P, além de levar a Minnie, também levou um livro, enquanto os meninos levaram uma diversidade maior de brinquedos, como: carrinhos, caçambas, controles de game, motos, *skate*, avião, capas, máscaras, boneco de super-heróis, *spinner*², rodapé, personagens da Patrulha Canina, robôs, dinossauros, bichinhos, martelo, *kit* cozinha com panelas e bonecos com complementos (Diário de campo, arquivo da autora). Percebemos que os brinquedos levados pelos meninos contemplam um universo muito

² É o brinquedo do momento que se chama *hand spinner* — traduzido livremente como girador de mão — ou *fidget spinner* — algo como girador inquieto.

mais amplo de fantasia do que os trazidos pelas meninas, que partem todos (exceto o livro levado pela P, juntamente com a Minnie) do concreto ou de perspectiva de futuro, como o caso das bonecas e dos bichinhos de pelúcia, acompanhadas pela ideia de cuidado feminino e estímulo ao instinto materno.

Podemos perceber essa diferenciação de brinquedos trazidos pelos meninos e pelas meninas nas figuras a seguir. Nas imagens da figura 2, visualizamos os brinquedos e as brincadeiras dos meninos e os brinquedos e as brincadeiras das meninas, confirmando as escolhas diferenciadas entre os meninos e as meninas da turma investigada.

Figura 2 – Brinquedos e brincadeiras dos meninos e das meninas



Fonte: Acervo da autora

As cores, as estampas e o conteúdo dos brinquedos remetem a outro aspecto cultural muito presente no contexto atual: a questão de gênero. Tanto as cores que prevaleciam nos brinquedos trazidos pelas crianças quanto o tipo, as estampas e seus conteúdos remetem a uma diferenciação na questão de gênero, culturalmente interpretada, associando as meninas a brincadeiras mais calmas e relacionadas à maternidade, e os meninos às brincadeiras mais radicais e agitadas, refletindo e reforçando o papel social que ainda prevalece na sociedade contemporânea. Distinguem-se, nesses brinquedos, conforme Santos (2004, p. 6), “os papéis femininos e masculinos: mulheres donas de casa e mães (ambiente privado) e homens motoristas, esportistas e guerreiros (ambiente público, marcando-se já, dessa forma, a partir da infância, a divisão de gênero nas crianças)”.

Segundo Felipe (2001, p. 65), a partir de “tais comportamentos em relação a meninos e meninas, homens e mulheres são vistos como naturais ou como parte integrante de essência feminina ou masculina, servindo, muitas vezes, para justificar a desigualdade entre

ambos". A divisão de gênero também pode ser percebida por meio do registro de campo, situação em que processos como esse foram vividos pelo grupo pesquisado:

- O M trouxe brinquedo de menina! Enfatizou o L ao visualizar que o colega M havia trazido um *kit* cozinha com panelas e talheres, em meio a vários outros brinquedos.
 - Não existe brinquedo de menina e de menino! Complementou o M.
 - Mas, tem rosa também! Continuou o L.
 - E, o que tem isso? Perguntou a professora.
 - Menino pode brincar com brinquedo de menina, né, professora? Explicou o G.
 - Mas, existe brinquedo que é só de menino e brinquedo que é só de menina? Os brinquedos não são para todas as crianças? Insistiu a professora.
 - Não existe, todos podem brincar! Respondeu o G.
 - O pai de vocês não cozinha e não ajuda a lavar a louça em casa? Perguntou a professora.
 - O meu não! Ele fica mexendo no celular enquanto a minha mãe lava a louça. Respondeu o G.
 - Mas vocês acham que isso está certo? Será que só a mãe suja a louça? Questionou a professora.
 - Não, na minha casa, o pai ajuda, às vezes. Disse o R.
 - Por isso é que tanto os meninos e meninas podem brincar de cozinha e lavar louça, vocês não concordam?
- E várias crianças juntas concordaram: – Sim!
(Diário de campo, arquivo da autora)

Destacam-se na cena apresentada aspectos culturais relacionados à questão de cor e gênero, trazidos pelas próprias crianças ao apresentarem seus brinquedos, reforçando e refletindo os estereótipos quanto aos papéis sociais de homem e mulher, produzidos e reproduzidos culturalmente nas relações que se estabelecem dentro e fora do contexto educativo. Isso evidencia que a divisão generificada de brinquedos, predeterminada socialmente, já está impregnada nas crianças e, ao terem essa visão, a tem como correta, acreditando que meninas e meninos devem brincar com os brinquedos definidos para seu gênero.

Percebemos, na cena, que, por parte de algumas crianças, existe certa naturalização em relação aos brinquedos indicados para os meninos e para as meninas, traduzindo as visões, padrões e comportamentos socialmente construídos e produzidos pela sociedade em se tratando da diferenciação de gênero. Portanto, a professora, ao considerar a observação do L, no momento em que o M apresentava seus brinquedos, foi um tanto sensível, pois promoveu um diálogo reflexivo com as crianças sobre os diferentes papéis sociais que

podem ser assumidos tanto nas brincadeiras quanto na vida cotidiana com suas famílias, sem marcar divisão entre meninos e meninas na forma de se apropriar da identidade sexual.

A problematização em relação ao tipo de brinquedo e aos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, por parte da professora, foi fundamental, uma vez que tais padrões e comportamentos estabelecidos socialmente já vão definindo os comportamentos das crianças, seus modos de se relacionar ou de se portar. Ao problematizar, a professora contribuiu para a diluição de barreiras em relação ao que seja apropriado para meninas e meninos, oportunizando reflexão e novas formas de pensar e agir em relação às relações de gênero. Essa problematização foi importante, uma vez que na pesquisa empreendida os brinquedos trazidos pelas crianças, na maioria, reforçavam “[...] os valores e experiências tradicionais de gênero que a maioria das mulheres aprenderam como meninas e, ao mesmo tempo, preparam as novas mães para que reproduzam estas experiências com suas próprias filhas e filhos” (Santos, 2004, p. 7).

Ao mencionar, portanto, o uso das cores nos brinquedos e nas estampas ou seus conteúdos, é possível enfatizar sua relação com o propósito da informação que ela apresenta no contexto contemporâneo, uma vez que a cor e seu conteúdo ocupam um lugar de grande destaque no esforço de aproximar e capturar os consumidores cada vez mais cedo. Portanto, nessa perspectiva, os brinquedos são artefatos culturais e refletem o mundo pós-moderno, tanto pelos efeitos que causam quanto pela influência que exercem na formação pessoal e social da criança, pois esboçam uma visão de mundo por meio de diferentes modos, interesses e conteúdo, em um processo de construção de identidades individuais e coletivas. Ao fazer essa análise, não é mais possível ver o brinquedo de forma neutra e reducionista em relação à sua produção, consumo e utilização, pois “têm servido à fixação de determinados sentidos para ele, os quais têm se tornado homogêneos na condução de práticas” (Bujes, 2004, p. 220), como percebemos e confirmamos na análise realizada.

A problematização promovida pela professora foi muito importante, pois, além de colocar em questão os sentidos já construídos pelas crianças sobre os papéis e as funções sociais dos meninos e das meninas, também proporcionou um possível rompimento de barreira em relação ao que, e com quem, os meninos e as meninas poderiam brincar.

No entanto, também foi possível observar e considerar que as crianças assumem e assimilam as estruturas e os esquemas culturais de forma personalizada, individual e criativa, por meio dos diferentes arranjos e papéis incorporados e modificados durante as brincadeiras, mesmo que sutilmente e de forma ainda muito pouco perceptível.

HORA DE GUARDAR O BRINQUEDO E PARAR DE BRINCAR!

Indagações

À resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas (Quintana, 2018).

É chegada a hora de finalizar, juntar as peças espalhadas, utilizadas e significadas ao longo deste jogo de palavras. Assim como na brincadeira e no jogo, também na pesquisa é preciso finalizar. No entanto, guardar as peças não significa encerrar, mas consiste em uma oportunidade de recomeçar. Recomeçar com novas estratégias, novas possibilidades e novas perguntas.

Adentrar no universo das crianças de uma escola de Educação Infantil, para captar e compreender suas manifestações no momento das brincadeiras, da definição dos brinquedos e das interações em um dia designado pela Instituição, foi desafiador e fascinante. Desafiador, pois as estratégias metodológicas empreendidas nesta pesquisa resultaram de um esforço e de um exercício constante de conceber a criança como sujeito histórico e ativo, capaz de expressar seu modo de agir e pensar.

É importante reiterar que este estudo se configura em uma leitura contextualizada de um grupo de crianças de pré-escola de uma EMEI — Escola Municipal de Educação Infantil. Enfoca seus modos de manifestar sua cultura lúdica e, portanto, se apresenta como uma análise variável, flexível e crítica da realidade investigada, de modo que o comportamento das crianças não pode ser lido como um padrão universal, mas como importante referência para a reflexão. Dessa forma, reforçamos que as considerações apresentadas neste estudo se relevam provisórias e são datadas, passíveis de diferentes interpretações.

No decorrer das observações e pela convivência com as crianças, percebemos que a escolha dos brinquedos, das brincadeiras e das interações eram permeadas pela cultura

mediática contemporânea, especialmente pelos desenhos e pelas séries de animação. O acompanhamento empírico das experiências vividas pelas crianças no cotidiano da escola de Educação Infantil permitiu perceber, nesse espaço, as manifestações dos atravessamentos entre a cultura midiática contemporânea e a cultura lúdica infantil. Isso aponta a necessidade de considerar o quanto a proliferação dos brinquedos, também observados no contexto da pesquisa, está associada à produção de sentidos e significados na cultura contemporânea.

No cenário observado, também foi possível evidenciar que as relações de gênero estavam compostas e tinham suas bases firmadas nos padrões estabelecidos pela sociedade e perpetuados ao longo dos tempos. Além disso, muitas das crianças da instituição investigada se mostravam subjetivadas por esses discursos generificados e heteronormativos, o que se explicita tanto na escolha dos brinquedos e das brincadeiras quanto em suas interações e concepções de feminino e de masculino bem definidas. Por isso, pode-se dizer que, na Escola de Educação Infantil, há produção de diferenças entre meninos e meninas, seja na escolha e na utilização dos brinquedos seja na prática de brincadeiras e em suas interações. No entanto, algumas já demonstravam ter outra visão sobre a definição de sexualidade.

Constatamos a importância de o/a professor/a dialogar e refletir mais com as crianças, para perceber seus interesses e sua curiosidade pelos brinquedos e pelas brincadeiras, expressos nas interações. Assim, o/a professor/a pode conhecer um pouco mais do universo de cada criança e possibilitar novas aprendizagens, vivências e formas de pensar e agir.

Questionamos a necessidade de refletir criticamente junto às professoras, às crianças e às famílias sobre a função e significação dos brinquedos no Dia do Brinquedo, bem como a própria instituição deste dia na escola como parte do projeto educativo, considerando a cultura contemporânea. Acreditamos, pois, que valores e práticas pedagógicas podem ser ressignificadas em favor da infância na contemporaneidade, tornando a escola um contexto privilegiado de reflexão crítica, de novas aprendizagens e de interações de cidadania, que oferece um potencial de mudança.

Conformamos que muitas vezes, nas instituições de Educação Infantil, o Dia do Brinquedo é adotado destituído de seu caráter cultural e desprovido de reflexões acerca da

influência da cultura da mídia e do consumo na definição e escolha dos brinquedos e brincadeiras pelas crianças. Constatamos, por meio da análise da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil pesquisada, que a institucionalização desse dia se dá com base na convicção de que as brincadeiras e os brinquedos são importantes para as crianças socializarem com seus colegas. Além disso, esse dia é entendido como oportunidade de desenvolvimento, segundo uma visão bastante simplista e acrítica, que não estabelece uma relação entre a proposta pedagógica da Instituição e o contexto contemporâneo. Apesar de a professora ter estabelecido um diálogo com as crianças em relação a alguns brinquedos, tal situação só foi promovida quando as crianças fizeram alguns questionamentos ou expressaram estranhamentos, e não como possibilidade real de refletir sobre como a prática pedagógica também produz sentidos e significados, influenciando a construção da identidade infantil.

A educação, a escola e todas suas práticas pedagógicas, assim como o brinquedo, são sempre manifestações que emergem de uma cultura e refletem e operam ativamente no processo de significações. Isso significa que os modos de conceber a educação, a escola, o projeto educativo e os brinquedos não são universais, mas típicas de determinada cultura.

E, ao finalizar o jogo de palavras até aqui significadas, autorizamos-nos a deixar de fora algumas "peças", que nos fazem transgredir as regras deste jogo, ao mesmo tempo em que não nos fazem querer parar de brincar/pesquisar, em uma constante tensão entre construir e (des)construir aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. G. B. A língua inglesa como imperativo da globalização. In: COSTA, M. V. (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 55-57.

ARAÚJO, V. C. **Criança**: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória, ES: Edufes, 1996.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISCHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e as suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 205-228.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

COSTA, M. E. B. Grupo focal. *In*: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 180-192.

COSTA, M. V. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. *In*: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. E. (org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora da Ulbra, 2006. p. 177-195.

COSTA, M. V. (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, M. V. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 61-66.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. *In*: HORN, C. *et al.* **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação. 2012. p. 13-44.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

KELLER, D. **A cultura da mídia**. Caxias do Sul: Editora: EDUCS, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-44.

MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (org.). **Infâncias: cidade e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

PASCAL C.; BERTRAM, T. Avaliando e melhorando a qualidade do brincar. *In*: MOYLES, Janet (org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 188-199.

QUINTANA, M. **Jornal de Poesia**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/quinta4.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.



REDIN, M. M. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, M. M. *et al.* (org.). **Planejamentos, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 19-38.

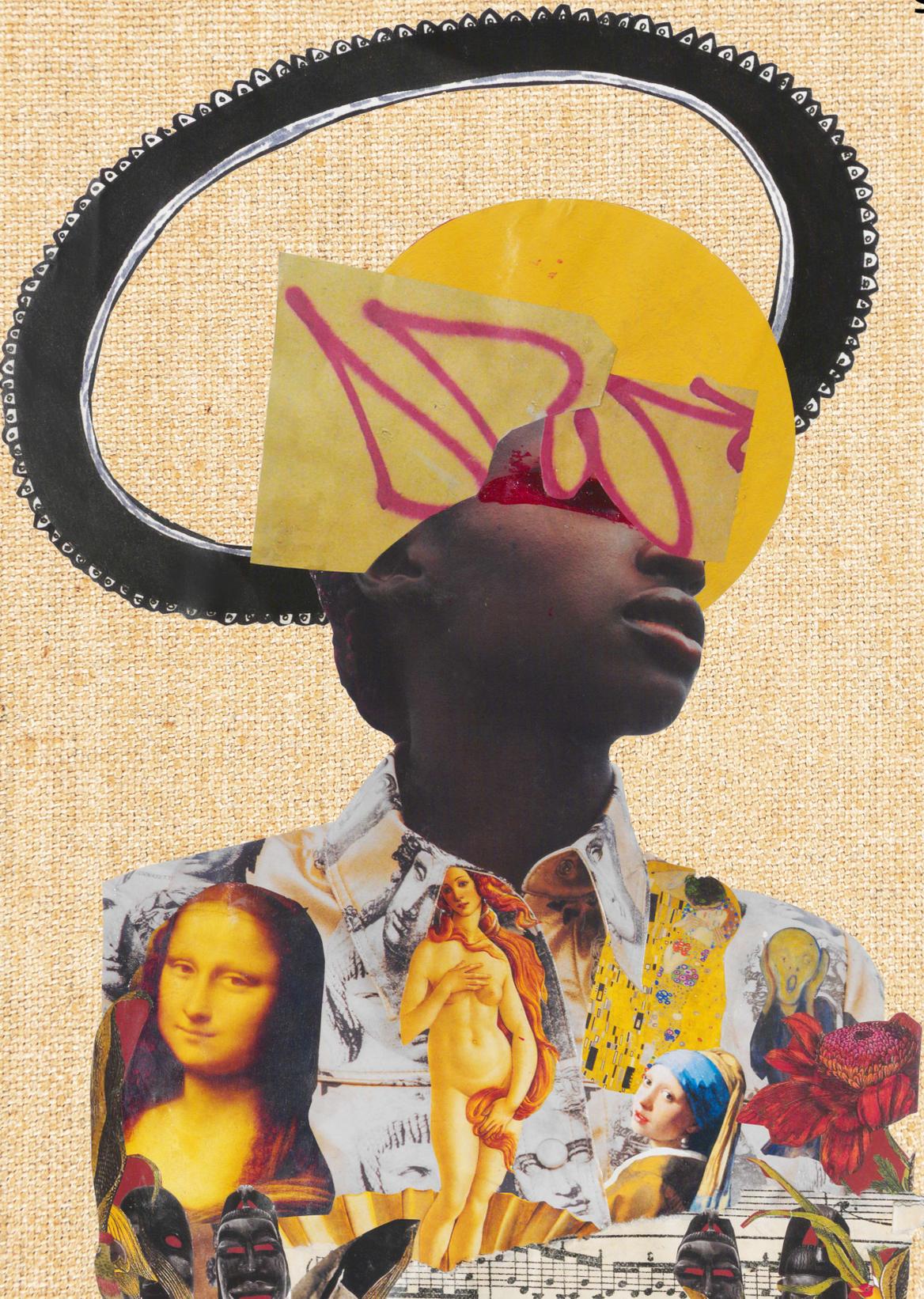
SANTOS, C. A. **A invenção da Infância Genereficada**: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. In: ANPED, 2004, p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t231.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

SILVA, H. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a08.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

SOMMER, L. H.; SCHMIDT, S. P. Formação de professores e consumo: um debate necessário. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 215-221, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/524/128>. Acesso em: 30 set. 2017.

**O OFÍCIO DO BORDADO E SUAS
REPERCUSSÕES NA VIDA DE
MULHERES QUE INTEGRAM A
ASSOCIAÇÃO DAS BORDADEIRAS:
TECENDO MEMÓRIAS, DE IVOTI/RS**

Silvane Inês Heck



INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe a apresentar uma síntese e os principais resultados obtidos na dissertação de mestrado intitulada “Bordar, transbordar, integrar: estudo etnográfico sobre os impactos da prática do bordado na vida das mulheres que integram a Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias” (Heck, 2020). A pesquisa original teve como propósito analisar os impactos da prática do bordado na vida das mulheres que integram a Associação, a partir de uma investigação sobre o grupo Tecendo Memórias, situado na cidade de Ivoti/RS. Através de recursos próprios da abordagem metodológica etnográfica, o estudo foi de ordem empírica, com abordagem Qualitativa e Exploratória (Heck, 2020).

Dentre as intenções da pesquisa, estava a de compreender “como um ofício tido como prática tradicional feminina pode adquirir novos formatos estéticos, mantendo a sua essência técnica, e se transformar em um dispositivo que promove a socialização, o aumento da autoestima e a emancipação de mulheres” (Heck, 2020, p. 14). Deste modo, apresentou uma descrição detalhada do grupo Tecendo Memórias, revelando sua estrutura, formas de organização, modos de fazer, redes de sociabilidade, valores coletivos, além de uma apresentação individual de cada bordadeira que integra da Associação. Levando em conta que todas elas descendem do mesmo grupo étnico – teuto-brasileiro –, o estudo também abordou o breve contexto histórico da imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul para, na sequência, apresentar as narrativas biográficas das bordadeiras, inseridas nessa cultura, apresentadas a partir de quatro categorias de análise: 1) campesinato, infância e vida em família; 2) ensino e língua; 3) os papéis de esposa e mãe; 4) o trabalho. Por fim, a pesquisa demonstrou a relação existente entre as bordadeiras e o ofício do bordado, evidenciando como a prática esteve presente em diversos momentos de suas vidas. Identificou, ainda, as principais motivações que levam as mulheres do grupo a se dedicarem ao ofício, descrevendo os impactos da prática em suas vidas, os quais serão retomados na presente síntese.

A abordagem metodológica eleita no desenvolvimento do estudo de que tratamos foi a etnografia, já que o método permite um contato direto com o grupo que se busca investigar, em uma relação de proximidade, viabilizando uma análise profunda e robusta. De modo geral, a etnografia busca compreender o comportamento humano e seus significados, demandando que, por meio do trabalho de campo, o pesquisador possa emergir no grupo que se propõe a investigar. Segundo Rocha e Eckert (2008), o etnógrafo realiza uma convi-

vência “mais ou menos prolongada” junto ao grupo social que irá estudar, de modo que ambos possam interagir entre si – sendo essa interação uma premissa básica para a realização de um estudo etnográfico. Ainda para as autoras, “a prática da etnografia se torna mais profunda e se constitui como uma forma do (a) antropólogo (a) pesquisar, na vida social, os valores éticos e morais, os códigos de emoções, as intenções e as motivações que orientam a conformação de uma determinada sociedade” (Rocha; Eckert, 2008, p. 3).

O estudo demonstra que no decorrer da pesquisa foram utilizadas diferentes estratégias e técnicas próprias do método etnográfico, como levantamento de dados preliminares, observação direta – ou seja, o exercício de olhar o Outro, que permite a compreensão dos saberes e fazeres característicos da alteridade –, conversas formais e informais, entrevistas não-diretivas e o diário de campo.

2 A ASSOCIAÇÃO DAS BORDADEIRAS TECENDO MEMÓRIAS

A Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias consiste em um coletivo de mulheres, estabelecido na cidade de Ivoti/RS, que atua na preservação da memória histórico-afetiva no que se refere ao saber-fazer do bordado de ponto livre¹. A Associação foi instituída no ano de 2008 e surgiu a partir de um projeto social e cultural de mesmo nome. Na época do estudo, o grupo estava constituído por oito mulheres cujas idades variavam entre 58 e 77 anos. Todas as bordadeiras têm em comum sua trajetória de vida marcada pela influência da cultura teuto-brasileira, visto que descendem do mesmo grupo étnico – os alemães².

¹ O bordado de ponto livre consiste em um saber-fazer manual, artesanal e intangível, vinculado a memória, que envolve técnicas de produção características e cujos ensinamentos da prática são transmitidos de forma oral de geração em geração (Heck; Schemes; Conte, 2019), em um processo que pode se dar tanto de maneira formal como informal. O bordado de ponto livre não se limita à utilização de uma única técnica de ponto para o preenchimento da peça, visto que há uma infinidade de pontos diferentes que podem ser empregados, conferindo à executora uma grande liberdade no exercício de sua criatividade (Heck, 2020).

² Apesar do processo migratório que ocorreu na região Sul do Brasil ser usualmente denominado como “imigração alemã”, no período em que seu deu o fenômeno a Alemanha não passava de um pequeno ducado, não existindo da forma como a conhecemos atualmente. De acordo com Kreutz (2013, p. 38), “[...] os imigrantes germânicos, vindos ao Rio Grande do Sul entre 1824 e 1871, não saíram apenas de um país, mas de vários países (Estados), pertencentes primeiro à Confederação Germânica ou Confederação dos Estados Alemães e, depois, à Confederação da Alemanha do Norte; outros mais saíram da Áustria, Luxemburgo, Holanda e, até mesmo, regiões que, em certos períodos, pertenciam a França. Seyferth (2012) explica que a imigração foi chamada de “alemã” por conta de critérios linguísticos de classificação, de modo que outros grupos que também se comunicavam através da língua alemã também colonizaram a região, como suíços, austríacos e outros grupos do Leste Europeu.

Dentre as peças de bordado produzidas pelo grupo, destacam-se os *Wandschoners*, ou “panos de parede”, que, como o próprio nome sugere, consistiam em peças bordadas em pano e que eram fixadas à parede – principalmente na cozinha, atrás dos fogões à lenha – e continham em seu plano estético um conjunto de imagens e dizeres de efeito moral e educativo (Favaro, 2010). Nas regiões de colonização alemã e italiana do Sul do Brasil, esses artefatos eram bastante comuns, afinal, saber bordar era considerado uma prenda doméstica feminina. Conforme explica Favaro, os discursos e imagens expressos nesses bordados fornecem pistas sobre o imaginário da mulher que os produziu, sobre a comunidade em que estava inserida, bem como sobre a época e o lugar em que foram produzidas:

Assim como os ensinamentos bíblicos e os poucos livros escolares, a visão de mundo, a escala de valores e as regras de sociabilidade eram transmitidas e preservadas por meio de simples objetos de decoração interior, espécie de estandartes pacientemente bordados com figuras e inscrições e pendurados nas paredes das cozinhas coloniais, na sala de visitas ou na intimidade dos quartos de dormir. Tais objetos, conhecidos como panos de parede ou panos de cozinha (*Wandschoner*) e em geral confeccionados, ainda, nos anos de adolescência e juventude, faziam parte do dote de casamento de uma futura esposa. Produto da cultura material trazida pelos imigrantes desde suas raízes europeias, apresentam uma razoável variedade de motivos decorativos, além de inscrições, provérbios e mensagens (Favaro, 2010, p. 793).

Favaro considera que era por meio da produção destes artefatos que as mulheres demarcavam seu domínio no ambiente doméstico. Por meio de seus dizeres, “a voz feminina (...) ecoava numa linguagem muda, mas eloquente” (Favaro, 2002, p. 125). Deste modo os bordados se convertiam em um espaço de expressão através do qual a mulher podia demonstrar o seu modo de perceber a vida social e familiar, se posicionar sobre os valores e a educação da família, além de decorar sua casa.

Os *Wandschoners* podem ser considerados tanto bens da cultura imaterial, quando consideramos os conhecimentos técnicos necessários para a prática do ofício e a transmissão geracional deste saber-fazer, quanto podem ser considerados um bem da cultura material, quando considerado os artefatos que resultam da prática. Nos panos de parede produzidos pela Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, podemos encontrar símbolos e dizeres que refletem suas relações familiares, seus valores (fé, gratidão, amor, amizade, acolhimento, otimismo, trabalho) e sua conexão com a paisagem e a cultura local

– sobretudo quando consideramos os provérbios e palavras expressos em língua alemã, o que reflete a identidade do grupo e seu sentimento de pertencimento a cultura teuto-brasileira (Heck; Schemes, 2019).

Por serem oriundos do mesmo grupo étnico e cultural, o que foi determinante para que vivessem realidades mais ou menos semelhantes, as histórias de vida das bordadeiras que integram a Associação se aproximam em diversos momentos: quando consideramos sua infância no contexto campesino e a vida em família, o uso do idioma alemão e a vida escolar, seu gênero e os papéis sociais de esposa e mãe que performaram no decorrer de suas vidas, o valor dado ao trabalho, sua fé e sua paixão pela prática do bordado. Embora seja possível identificar elementos comuns em suas narrativas biográficas – assimilando que a memória particular de cada bordadeira também reflete a memória coletiva, fornecendo pistas sobre a condição das mulheres na sociedade teuto-brasileira de sua época – cada uma delas protagonizou diferentes batalhas, seja para estudar, trabalhar, para superar a perda de entes queridos, para conquistar sua autonomia ou buscar seu desenvolvimento pessoal. Muitas vezes permeadas por silêncios, suas narrativas retratam mulheres fortes que, apesar das adversidades, sempre estiveram empenhadas na busca por uma realidade melhor para si e suas famílias.

Em seus relatos de vida são frequentes as lembranças da infância, geralmente vivida na colônia, sendo percebida de forma contrastante, como “difícil” por um lado – sobretudo por conta dos recursos escassos e do trabalho que era naturalizado desde cedo, seja no campo ou nos afazeres domésticos –, mas por outro é visto como uma fase “feliz”, “bonita” e “doce” –, neste caso, relembram as alegrias da vida simples, das paisagens naturais, das canções, das brincadeiras ou dos pais amorosos que tiveram. Para a maioria das bordadeiras a comunicação na fase da infância e adolescência era feita quase que exclusivamente através do dialeto alemão, sendo que muitas delas tiveram dificuldades nos estudos por não conhecerem a língua nacional oficial, o português. Os conflitos para o aprendizado foram mais impactantes para as bordadeiras mais idosas, que relatam terem vivido grandes obstáculos para avançar nos estudos, seja por conta da dificuldade para assimilar o idioma, pela distância entre a escola e suas casas, pelo clima rigoroso ou pela necessidade de trabalhar no campo para auxiliar a família. Todas as bordadeiras seguiram o caminho esperado para as mulheres à época, ou seja, se tornaram esposas e mães. Entre altos e

baixos no casamento e na criação dos filhos, batalharam muito para superar as adversidades, construir um lar e educar seus filhos – muitas vezes, abdicando de interesses pessoais para o benefício da família. Se o trabalho já era importante na infância, do mesmo modo seguiu sendo nas demais fases da vida, seja o trabalho realizado no lar (como donas de casa ou realizando serviços para fora) ou o trabalho externo remunerado. Para as bordadeiras o trabalho é percebido como um valor positivo, como uma tarefa capaz de melhorar suas vidas, auxiliar a família, torná-las úteis e, conferir sentido à sua trajetória. Conforme Seyferth (1986), o *ethos* do trabalho é uma marca identitária muito característica do grupo teuto-brasileiro, um valor trazido pelo imigrante e perpetuado pelas gerações subsequentes.

As histórias de vida das bordadeiras, também, aproximam-se quando consideramos seu envolvimento com a prática do bordado. A grande maioria aprendeu a bordar ainda na infância e na juventude, mas acabaram deixando o ofício de lado em determinados momentos para se dedicar ao trabalho e à família. São comuns as lembranças dos bordados elaborados para o enxoval de casamento, para as roupas dos filhos ou para presentear alguém especial. Foi na fase da aposentaria, quando se viram mais ociosas que tiveram um reencontro profundo com a prática, momento em que passaram a integrar também a Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias. Assim, mulheres que não se conheciam em um primeiro momento se viram conectadas pelo bordado.

3 MOTIVAÇÕES PARA BORDAR

O bordado pode ser compreendido como uma representação, conceito que, de acordo com Chartier (1991, p. 184), pode ser definido como a “relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga”. O ato de representar, segundo Hall (1997), está diretamente relacionado à linguagem, pois nos permite atribuir sentido ao mundo, conectando significados e linguagem à cultura compartilhada por um mesmo grupo – que, por compartilhar o mesmo mapa conceitual de significados, possibilita a interpretação do mundo de um modo similar.

Entendendo que a ação de bordar, ou seja, o ato de materializar no plano estético do bordado símbolos, imagens e palavras, através do trabalho com a linha e a agulha, po-

demos assimilar que a bordadeira representa o seu universo, retratando suas memórias, seus valores, seus sonhos, sua narrativa e os símbolos com os quais se identifica.

Heck (2020) destaca que, durante os momentos de proximidade com as bordadeiras do grupo Tecendo Memórias, seja enquanto participou dos encontros semanais e das feiras (através da técnica de observação participante) ou enquanto realizava as entrevistas individuais com as bordadeiras, foi possível elencar as principais motivações que levam as mulheres do coletivo a se dedicarem ao ofício. Para elas a prática permite a vivência de sensações e emoções. Possibilita que evoquem memórias antigas e demonstrem seu afeto. Motiva o preenchimento de seu tempo de forma produtiva, afastando as tristezas e as mazelas da vida, e ocupa o seu tempo de forma útil. Propicia a integração e a interação de mulheres, fazendo com que tenham um espaço de conforto para a vivência da cultura do bordado. Promove a expressão e a repercussão de sua palavra.

Com o propósito de elucidar e compreender como se estabelece essa relação entre bordadeira, bordado e ato de bordar, serão apresentadas a seguir as principais motivações que levam as bordadeiras do grupo Tecendo Memórias a se dedicarem ao ofício.

4 BORDAR PARA RECORDAR, BORDAR PARA AMAR

O bordado – entendido como um saber-fazer de natureza imaterial que possibilita a criação de artefatos da cultura material – está estreitamente relacionado ao âmbito da memória. Conforme Heck (2020) o próprio nome do grupo, “Tecendo Memórias” é bastante emblemático e sugestivo. Se considerarmos o sentido literal do verbo “tecer”, ou seja, como o ato de realizar um trabalho manual com fios e linhas (podendo ser sinônimo de “fiar” ou “tricotar”), podemos entender que o objetivo do grupo consiste em materializar e perpetuar no plano estético do bordado as memórias destas mulheres. Todavia, também é possível assimilar o conceito de “tecer” com a ideia “entrelaçar”, possibilitando que o verbo adquira um viés social. Neste sentido, podemos entender que o propósito do grupo também é entrelaçar as memórias dessas mulheres. De acordo com a autora:

Quando as bordadeiras se reúnem para bordar ou mesmo para conversar sobre seus bordados, também compartilham suas memórias. Assim, as memórias particulares de uma se entrelaçam com as memórias particulares da outra que, em suas

similaridades, vão constituindo um acervo de memórias coletivas para o grupo, as quais reafirmam sua identidade (Heck, 2020, p. 96-97).

Essa “teia” tecida pelo grupo em seus momentos de vivência coletiva faz com que, em diversas ocasiões, as memórias particulares de uma despertem memórias de outra, criando assim uma memória coletiva (Halbwachs, 2006). Pollak (1992, p. 2) assevera que a “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva”, ou seja, a memória também é parte integrante da identidade e, não apenas isso, mas também assegura sentido à essa identidade. Ao evocar suas memórias particulares durante os encontros, tecendo uma memória coletiva do grupo, essas mulheres se sentem pertencentes a um mesmo universo e reafirmam a sua identidade.

Por mais que o ato de bordar não tenha como objetivo primeiro evocar suas memórias, elas surgem como uma consequência do ofício. As memórias permeiam a prática por diversas razões, seja pelo hábito de bordar em grupo, que propicia o diálogo entre as bordadeiras, permitindo sua socialização e compartilhamento de recordações, ou seja pelas lembranças que os próprios bordados elaborados, como objetos em seu fim, evocam. Não raro as integrantes do grupo rememoram, através da contemplação dos bordados, figuras femininas que estiverem presentes em sua vida, como a mãe, a avó, a tia ou a irmã, seja porque bordavam ou possuíam tais artefatos. Até mesmo nas lembranças dos bordados que elas próprias produziram é comum que as bordadeiras rememorem seu passado por meio de lembranças das primeiras peças bordadas, de como aprenderam o ofício e de quem as ensinou, os diferentes momentos em que bordaram, as peças que produziram para ornamentar suas casas, vestir seus filhos ou presentear pessoas queridas (Heck, 2020)

A memória também permeia o ofício quando consideramos o hábito que as bordadeiras têm de reproduzir riscos/desenhos antigos, que já foram executados por outras mulheres no passado. Conforme descrito anteriormente, o grupo Tecendo Memórias atua na preservação da antiga tradição de bordar *Wandschoners*, ou “panos de parede”, por isso muitas vezes copiam riscos de bordados antigos (que já se encontram danificados e comprometidos), a fim de garantir que tais desenhos e frases não se percam. Deste modo, o grupo contribui para o salvaguarda da memória histórico-afetiva que permeia estes artefatos, valorizando os bordados antigos e sua memória. Além disso, a escolha por

reproduzir determinado bordado demonstra que a bordadeira que “copia” se identifica com as imagens, símbolos e discursos que nele estavam representados. Neste sentido cabe destacar que, mesmo reproduzindo um bordado, ele jamais será igual ao primeiro, pois a bordadeira irá incorporar na nova peça traços pessoais, alterando pontos, cores e realizando diferentes intervenções na peça, tornando-a singular.

Outro momento em que bordado e memória se aproximam é quando tratamos da transmissão do conhecimento que permeia este saber-fazer. De modo geral, no grupo Tecendo Memórias, o aprendizado do ofício pelas bordadeiras está relacionado à transmissão familiar e, muitas vezes geracional, sendo passado de mãe para filha. Assim sendo, muitas aprenderam a bordar com suas mães, embora houvesse quem tenha aprendido com alguma tia, irmã, prima ou vizinha.

Para Queiroz (2011, p. 10), “os bordados não são somente adornos, mas repositórios das memórias”, pois permitem que nele sejam materializados pensamentos, memórias, desejos, sentimentos, valores e representados cenários e símbolos. Permite que a bordadeira retrate as formas como enxerga e vive a vida. Assim, além de estar relacionado à dimensão da memória, o bordado também é permeado por uma aura afetiva. Conforme Heck:

A dimensão afetiva da prática é evidenciada, sobretudo, quando tratamos da produção de peças que, em seu fim, são direcionadas à esfera doméstica e familiar, ou seja, quando consideramos as peças que a bordadeira confecciona para expôr em sua própria casa, vestir os seus filhos ou mesmo presentear algum ente ou amigo querido (Heck, 2020, p. 100).

Neste sentido, retomamos o exemplo da bordadeira Valéria, que relembra com carinho as roupas que bordou para seus filhos, as quais mantém guardadas até os dias de hoje. Ao bordar as vestes de um filho a mãe demonstra seu afeto, seu zelo e sua dedicação. Ela evidencia que está disposta a doar o seu tempo em benefício de outra pessoa. No caso de Valéria, que ainda guarda as peças que bordou para seus filhos, podemos assimilar que mesmo depois da peça deixar de servir a eles, ainda se mantiveram valiosas para ela, pois passaram a se configurar em “repositórios da memória” (Queiroz, 2011), evocando lembranças da maternidade, da espera para a chegada dos pequenos, da infância das crianças e do amor entre mãe e filhos.

A ação de bordar uma peça com o objetivo de presentear alguém especial evidencia que, ao mesmo tempo em que a bordadeira despende o seu tempo e energia na produção de um artefato que é pensado no outro, ela também deseja confeccionar uma peça que remeta o outro à ela mesma. Deste modo, ao oferecer um bordado, ela transmite um pouco de si e expressa seu afeto. Da mesma forma, ao presentear com uma peça bordada, ela demonstra o seu desejo de *se fazer lembrada*, permitindo que a pessoa que o recebe possa rememorar-la através da apreciação do artefato que ela produziu.

Os bordados não possuem prazo de validade, de modo que sua preservação irá depender, sobretudo, dos cuidados despendidos pelo proprietário a fim de manter a peça protegida. Sendo a salvaguarda realizada com cuidado, um bordado poderá perdurar por muitos anos, possibilitando que ela possa ser legada para a posterioridade, adquirindo uma dimensão afetiva em termos de herança. Por outro lado, no caso de peças antigas que já se danificaram ou mesmo daquelas que já se perderam, o acesso a elas se dará no âmbito da memória, onde permanecerá a lembrança das peças antigas que não mais poderão ser vistas.

5 BORDAR PARA ESQUECER, BORDAR PARA SE OCUPAR

Se por um lado os bordados instigam a lembrança, por outro lado a ação introspectiva de bordar permite o esquecimento. Enquanto borda, a executora se estabiliza no momento presente, concentrando sua mente, corpo e tempo nas ações técnicas demandadas pelo ofício. Neste sentido, podemos afirmar que a ação de bordar para esquecer também dialoga com a intenção de bordar para se ocupar. Conforme Heck (2020, p. 102) “Ao se *ocupar* com uma tarefa positiva, ela *esquece* os pensamentos negativos (a velhice, as doenças, a saudade)”.

Ao mesmo tempo que a aposentadoria pode se mostrar um desejo para muitas pessoas em processo de envelhecimento, por possibilitar um “descanso” depois de anos dedicados ao trabalho, é preciso cuidar para que essa fase não deixe o indivíduo isolado no ambiente doméstico, sem maiores propósitos de vida. A reclusão, não sendo bem administrada, pode levar à ociosidade, o que, por sua vez, pode trazer à tona outros sentimen-

tos negativos, como a sensação de improdutividade e inutilidade, fazendo com que essas pessoas se sintam sozinhas, desprovidas de propósito e deprimidas.

Todas as bordadeiras do grupo Tecendo Memórias chegaram ao coletivo depois de aposentadas, buscando, justamente, uma ocupação para o tempo livre. Heck (2020, p. 103) relata:

Durante as entrevistas individuais com minhas interlocutoras, questionei a cada uma o que o bordado significava para elas. De forma quase unânime, a resposta que obtive foi a de que o bordado consiste em uma prática que as possibilita “ocupar a mente” e “afastar a depressão”.

[...] Vera me diz que, para ela, bordar é uma terapia. Que às vezes, quando ela tem seus dias estressantes, desanimadores ou frustrantes, ela chega em casa e borda, pois bordar “espanta a tristeza”. Segundo ela, ocupando-se com a prática do bordado, “a depressão não vem”. Ela explica que este sentimento é comum às demais integrantes do grupo: “Às vezes as mulheres me dizem, ‘Ah Vera, hoje eu não queria ter vindo, mas no fim, que bom que eu vim!’”, indicando que a prática coletiva do bordado e a socialização que dela resulta promovem melhorias no humor e instigam a vitalidade e a alegria destas mulheres. Vera relata que os encontros semanais também servem para discutir seus problemas e dialogar, proporcionando a estas mulheres um espaço de fala e de escuta (Fragmento extraído do diário de campo do dia 18/05/2019).

No entendimento das bordadeiras a palavra “depressão” nem sempre está relacionado à noção de doença crônica, sendo, muitas vezes, utilizada por elas como sinônimo para sentimentos como tristeza, abatimento, melancolia ou solidão. Neste sentido, a prática do bordado preenche um espaço que a aposentadoria da vida profissional e/ou a saída dos filhos de casa deixou vazio em suas vidas. A ação de bordar passa a ser então percebida como uma atividade capaz de manter seu corpo e mente ativos. Recobrando a produtividade, por sua vez, elas se sentem úteis ao invés de “inúteis” (Heck, 2020).

A intenção de bordar para “ocupar a mente”, expressa por muitas delas, indica seu desejo de esquecer e afastar pensamentos e memórias negativas – como os sofrimentos, as perdas de entes queridos, as saudades, as doenças, o envelhecimento. Todavia, apesar da pretensão ser *esquecer*, o que conseguem, na verdade, é *silenciar*, ou seja, “confinar ao silêncio” (Pollak, 1989) determinadas memórias dolorosas e/ou pensamentos angustiantes que perfazem suas vidas. Enquanto “esquecer” implica em apagar da memória, “silenciar,” por outro lado, remete à capacidade de emudecer determinada memória. Neste

sentido, podemos assimilar que o ato de “silenciar” indica que aquela memória dolorosa não será esquecida, mas sim evitada por um momento, ou seja, silenciar indica uma vontade de esquecer (Pollak, 1989).

Para as bordadeiras do grupo Tecendo Memórias o ofício do bordado é percebido como uma espécie de “passatempo”, possibilitando que ocupem seu tempo livre e tenham uma tarefa para realizar em suas casas. Segundo Heck (2020, p. 104):

Em momentos de tristeza e ansiedade, quando se encontram sozinhas, a prática surge como uma válvula de escape que as desconecta momentaneamente das memórias do passado e das incógnitas do futuro, centrando-as nas ações técnicas da atividade manual. O bordado, neste sentido, é percebido como algo bom em suas vidas, um ofício que as impacta positivamente, que as faz enxergar a beleza novamente e afasta o que há de ruim ou “feio” em sua história.

Quando questionadas sobre o quê o bordado significa em suas vidas, muitas respondem que “tudo”. Noemi relata que ao se sentir “alterada” ou “com depressão”, ela se distrai com a prática do bordado. Iria e Valéria destacam que a prática as auxiliou nos momentos de perda de entes queridos, contribuindo com sua recuperação emocional. Através do bordado, ambas encontraram um lugar de sossego e conforto capaz de abstrair-las da saudade e dessa condição de sofrimento. Por ser um ofício que ocupa a mente, o bordado atrai a executora ao momento presente e, assim, evita que sua mente se volte ao passado, esse lugar onde a lembrança das perdas e os questionamentos de porquês ainda mantêm feridas abertas (Heck, 2020).

De acordo com Pollak (1989), ao evitar suas memórias traumáticas, o indivíduo busca proteção, busca uma forma de livrar-se do sentimento de culpa, ou seja, daquela impressão de que, se tivesse agido de modo diferente, quem sabe pudesse ter mudado o rumo do passado. Porém, longe de “conduzir ao esquecimento”, o silêncio com relação ao passado é, na verdade, um caminho que permite ao indivíduo manter-se estável apesar de sua impotência para mudar a realidade – seja por falta de poder ou de força (Pollak, 1989, p. 5).

Entendendo as motivações que levam as bordadeiras a se dedicarem ao bordado, é evidente o artifício de bordar para encobrir memórias traumáticas. Neste sentido, podemos verificar que o bordado possui esse viés terapêutico, já que, por ocupar mente e corpo,

pode ser visto como um exercício de abstração. Ao se ocuparem com um ofício produtivo, afastando os pensamentos e lembranças negativos, essas mulheres promovem o próprio bem-estar. Elas dedicam um tempo à si mesmas, se acalmam e afugentam a melancolia, que remete às dificuldades vividas, e a ansiedade, que se relaciona às incertezas acerca do futuro.

6 BORDAR PARA INTEGRAR, BORDAR PARA SOCIALIZAR

O bordado é um exercício que pode ser realizado tanto de forma individual como coletiva. Durante a participação dos encontros do grupo, foi possível constatar que, apesar de se reunirem semanalmente, as integrantes bordam, predominante, em suas casas. Assim, os encontros semanais são dedicados à outras etapas do ofício, como a escolha dos riscos que serão bordados, a definição das cores que irão compor a paleta da peça, combinações internas e, sobretudo, aos momentos de socialização entre elas e compartilhamento de seus cotidianos. Neste sentido, é possível verificar que a motivação para se dedicarem ao ofício do bordado se deve, também, à possibilidade de poderem *integrar algo*. Essa interação propiciada pelo contexto da Associação é percebida pelas integrantes como um aspecto muito importante. Participando do coletivo elas têm a oportunidade de se relacionar entre elas mesmas, com o público que adquire seus produtos e, ainda, com instituições interessadas em seu trabalho.

De acordo com Brun (2013, p. 105), “ao interagir com as demais participantes [...] a bordadeira amplia sua reflexão sobre suas vivências ao longo da vida, refletindo sobre sua história singular-plural”. Nesta perspectiva, Heck (2020, p. 106) também destaca:

A integração propiciada pelo grupo Tecendo Memórias permite às bordadeiras se sentirem pertencentes a um coletivo onde podem compartilhar um mesmo universo moral, cultural e identitário. [...] Ao integrar a Associação, elas ocupam um espaço feminino, com cultura feminina, que diz respeito às mulheres. Neste espaço elas podem transitar com liberdade, conservar o seu modo particular de ser e socializar com semelhantes, constituindo um ambiente confortável para o exercício de *estar junto*.

Durante a fase de entrevistas muitas bordadeiras apontaram a sociabilidade propiciada pela Associação como um dos principais motivos para mante-las integradas e

dedicadas ao ofício. A bordadeira Welida, por exemplo, destaca que, para ela, o bordado possibilita que se mantenha ocupada e produtiva, que estabeleça laços efetivos com outras mulheres, que possa interagir com os consumidores interessados em seus produtos e, assim, se sentir satisfeita por ver seu trabalho sendo valorizado. Outras bordadeiras também relatam que a interação proporcionada pelas feiras é muito importante, pois ali podem testemunhar o reconhecimento de seu trabalho – o que contribui para o aumento de sua autoestima e as mantêm motivadas a continuar produzindo.

Ao lembrar as melhores vivências propiciadas pelo bordado, Welida recorda as visitas às universidades. Ela se mostra maravilhada pela oportunidade de ter se visto inserida no contexto universitário depois de ter dedicado sua vida à família e ao trabalho na colônia, vivendo assim experiências bastante contrastante por intermédio do bordado.

Durante as entrevistas, as bordadeiras também foram questionadas sobre se já se sentiram ajudadas pelas colegas do coletivo, com o propósito de verificar se havia se consolidado uma rede de apoio entre elas. Ilca conta: “A gente conversa muito entre nós. Quando uma tem um problema, a outra tá dando apoio. É com todas, o nosso grupo é assim” (Kunz, 2019). Valesca e Ilca relembram momentos em que tiveram problemas de saúde e foram confortadas pelas colegas, tanto com visitas quanto por meio de palavras. Welida recorda ainda quando se mudou de sua terra natal para se estabelecer em Ivoti/RS, ocasião em que contou com muito apoio das colegas, inclusive com “rancho” e utensílios domésticos. Iria e Valéria também rememoram o difícil momento em que tiveram de enfrentar a perda de entes queridos. Iria conta: “Elas tavam do meu lado e foram todas na minha casa, e elas foram muito importantes. Até hoje, ainda, quando eu tô muito deprimida, fico falando com elas, e esse grupo é muito importante pra mim. Muito. Muito mesmo. Muito” (Linck, 2019).

Os depoimentos de cada uma das bordadeiras confirmam que existe uma rede de apoio e auxílio mútuo entre elas, seja nos momentos de dificuldade, no enfrentamento de alguma doença ou na perda de um ente querido. Todas elas já se sentiram ajudadas pelas colegas. Essa ajuda é percebida, muitas vezes, na esfera das palavras – que podem ser de conforto, apoio ou encorajamento –, mas são destacadas também as visitas à casa das companheiras que, por alguma razão, se encontram debilitadas ou abatidas. Poder dialogar abertamente sobre os problemas, sobre o que se passa na vida cotidiana, sobre

os traumas do passado ou sobre as incertezas do futuro, requer um espaço confortável e segurança, onde cada mulher possa falar e ser ouvida. O contexto da Associação, que propicia a *integração* entre as bordadeiras, consolida essa rede de amizade, confiança e solidariedade entre elas.

Conforme Pollak (1989, p. 6), “para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta”. Esse espaço de liberdade para se expressar e de escuta para ser ouvida é encontrado no grupo Tecendo Memórias. Segundo destaca Brun (2013, p. 93), os encontros semanais propiciam “momentos de partilha das alegrias e das dificuldades vivenciadas no cotidiano”. É no âmbito da Associação que as bordadeiras se sentem confortáveis para compartilhar suas trajetórias – por mais doloridas que sejam – e buscar conselhos. Valesca conta: “O nosso grupo é um grupo tão unido, uma se preocupa com a outra. Quando uma tem problema de saúde, todas estão preocupadas. [...] então isto faz com que um trabalho destes, um grupo destes, faz bem um pro outro. Faz um bem pra saúde e pra tudo” (Kreutz, 2019).

Diante dos exemplos expostos por cada depoente, é possível verificar que o ato de *bordar* dialoga com o propósito de *curar*, já que “Ao manter o corpo em movimento, a vida social ativa e a mente ocupada com o processo criativo da prática, as bordadeiras melhoram a sua qualidade de vida, o que beneficia sua saúde física e mental” (Heck, 2020, p. 110).

Em certo momento da entrevista, as bordadeiras foram questionadas sobre se haviam pensado na possibilidade de se afastar da Associação. Algumas explicam que já tiveram de se afastar por conta de doenças, outras relatam que já cogitaram a possibilidade por conta do acúmulo de tarefas, mas, de forma unânime, todas se mantêm no coletivo, sobretudo, por conta da integração e interação que ele proporciona. Mas de todos os relatos, chama a atenção o desabafo de Valesca:

Pois é, eu até já cheguei a dizer: “Se não fosse este grupo, eu já teria parado”, isto eu já cheguei a falar. Porque, por exemplo assim, nós estamos fabricando, confeccionando pra vender, **e a venda tá dando tão pouco, tão pouco, o nosso trabalho não tá sendo valorizado, nem um pouquinho porque, se a gente conta as horas que a gente trabalha**, tu deve bem saber... [...] Então, neste sentido, a gente desanima. **Isto é de desanimar!** Mas como o nosso objetivo não é ganhar dinheiro, nosso objetivo é estarmos ocupadas, termos alguém com quem conversar e botar pra fora os sentimentos, né, e é isto que vale (Kreutz, 2019).

O desabafo da bordadeira é comovente. Se por um lado se sente desmotivada a bordar por conta da desvalorização financeira atribuída às peças, por outro lado indica que, por toda união que se estabeleceu no grupo, ela se mantém firme no ofício. Neste sentido, podemos assimilar que a dimensão social da Associação se sobrepõe a qualquer pretensão econômica, já que, destacando mais uma vez a fala da bordadeira, “nosso objetivo não é ganhar dinheiro, nosso objetivo é estarmos ocupadas, termos alguém com quem conversar e botar pra fora os sentimentos”. Esse dizer resume não apenas a opinião de Valesca, mas sim a percepção de todo o grupo sobre a Associação. Em cada relato é possível colher pistas de que, no entendimento delas, um dos maiores propósitos e benefício do coletivo é a consolidação desse espaço que promove a conexão de pessoas e a união de mulheres.

7 BORDAR PARA SE EXPRESSAR

O bordado pode ser considerado tanto um meio quanto um fim. Se configura em um meio quando o tomamos como um *dispositivo* através do qual a bordadeira pode expressar sua palavra e se comunicar com o Outro. Por outro lado, é um fim quando consideramos o artefato que o trabalho findo constitui. O ofício do bordado oferece à bordadeira um meio para que ela possa comunicar e representar, de forma não verbal, sua trajetória, suas memórias, seus valores, sua identidade e seu modo de ver e viver a vida. Neste sentido, podemos assimilar que o bordado, apesar de ser um objeto em seu fim, também consiste em um dispositivo que permite às bordadeiras a materialização e repercussão de sua voz.

A expressão da palavra feminina é uma dimensão intrínseca ao ofício do bordado, ou seja, mesmo que a bordadeira não tenha a percepção consciente de que o bordado permite a manifestação de sua voz, o processo é inerente à prática. Para Queiroz (2022, p. 1), o tecido em que é materializado o bordado pode ser considerado “encantado”, isso porque “encanta quem o produz, lhe dá expressão e nessa relação dialética o concreto formula a emancipação social desses sujeitos”. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a ação introspectiva de bordar induz a executora a refletir sobre si mesma e a retratar, por conseguinte, aquilo que, em sua própria visão, a representa.

Bordar é também uma forma de objetificar a subjetividade, o que se dá nesse processo de interação da bordadeira com sua própria história. Conforme Heck, Schemes e Conte:

Através da expressão de sua palavra no plano estético do bordado, a bordadeira busca conforto e um local de sossego para manifestar e exteriorizar o seu íntimo. Cada palavra empregada e cada símbolo utilizado servem para alentar, confortar, encorajar e dar voz a esta mulher. É pelo bordado que a mulher reconhece a si mesma e é reconhecida pelo outro. Deste modo, o bordado configura visibilidade à bordadeira e constitui um espaço onde ela promove o seu discurso, a partir de sua própria perspectiva e do seu olhar como indivíduo (Heck; Schemes; Conte, 2019, p. 16).

A ação de bordar é permeada pelo sentir, logo, podemos dizer que se trata de um saber-fazer carregado de sentimentos, sensações e impressões. Segundo Heck (2022, p. 112), o bordado “conecta heranças do passado, vivências do presente e sonhos e esperanças para o futuro”. Assim, os sentimentos vivenciados pela bordadeira durante a execução da peça – e que estão materializados nela –, podem também ser compartilhados com aquele que recebe ou adquire um bordado. Quando finalizada, a peça bordada possibilita que a palavra da bordadeira possa ser repercutida por todos aqueles que, com um olhar mais atento, se aventuram a interpretar os significados que ele emana. Inclusive, é comum que, muitas vezes, os próprios consumidores acabem adquirindo certos bordados porque se identificam ou sentem-se representados pelos símbolos, imagens e discursos que a peça expressa – situação que cria uma espécie de conexão ou diálogo entre ambos, bordadeira e consumidor, através do bordado.

Se, por um lado, a prática do bordado possibilita a expressão *não verbal* da identidade e dos modos de ser e perceber o mundo para cada bordadeira, por outro a ação de *integrar* o grupo Tecendo Memórias assegura *voz verbal ativa* para que elas possam manifestar sua palavra diante das colegas, dos consumidores ou de instituições interessadas em seu trabalho. A bordadeira Welida, por exemplo, explica que quando chegou à Associação era bastante tímida, mas que hoje, já enturmado, se sente confortável para dialogar e expressar com liberdade sua palavra. Para ela, o grupo é “como uma família”. Relembrando o quanto o bordado transformou sua vida, Welida recorda como era silenciada enquanto morada na colônia, “É, pensa, na roça [...] não tinha voz de falar muito, de sair. E daí entrar depois numas coisas assim. Minha vida mudou. Demais” (Pratzel, 2019). Após integrar o coletivo, Welida passou a sair, visitar e participar de integrações em universidades e agora se sente protagonista da própria história. Em um relato cheio de emoção, ela demonstra a virada que o ofício do bordado e integração ao grupo Tecendo Memórias proporcionaram em sua vida.

Assim como Welida, que tornou-se consciente de seu valor através do bordado, as demais bordadeiras também relatam se sentirem valorizadas e motivadas pelo ofício e pela inserção à Associação – sentimentos que, diretamente, contribuem para o aumento de sua autoestima, emancipação e fazem-nas sentirem-se produtivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo foi possível identificar uma série de repercussões que o ofício do bordado é capaz de promover na vida das mulheres que integram a Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias. Dentre as principais motivações que as levam a se dedicarem à prática estão a possibilidade de recordar e evocar suas melhores memórias, de demonstrar seu amor e afeto, de esquecer os problemas e amortizar suas dores, de ocupar sua mente e corpo de uma forma produtiva e de integrar um coletivo que instiga a interação entre mulheres e a livre expressão de sua palavra. Cada motivação impacta de forma positiva a vida das bordadeiras, de modo que, a partir do ofício do bordado e da integração à Associação, elas conseguem aumentar o seu bem-estar e sua autoestima, sentirem-se úteis e produtivas, além de calmas e tranquilas. O bordado também promove sua inclusão social, já que integrando o coletivo elas participam dos encontros semanais do grupo, de feiras e visitas à instituições interessadas em seu trabalho. Conforme Heck (2020, p. 128), “Se, antigamente, as práticas manuais eram vistas como uma extensão da vida doméstica, já que as mulheres bordavam reclusas em seus lares, hoje as bordadeiras do grupo subvertem essa condição e ingressam no ambiente público por meio dele”.

O estudo também demonstrou que, apesar das bordadeiras do grupo Tecendo Memórias comercializarem os seus bordados, a principal motivação que as leva a se dedicarem ao ofício se deve principalmente à integração à Associação. Compondo esse coletivo elas se veem inseridas em um espaço de cultura feminina, que promove a interação e o diálogo entre mulheres. Participar da Associação e dos encontros semanais propicia a vivência de momentos onde podem “tecer” juntas uma relação de amizade e solidariedade, consolidando uma rede de apoio e auxílio mútuo entre elas.

A ação técnica de bordar, esse trabalho manual e vagaroso, que as integrantes do grupo realizam principalmente em suas residências, também é percebido como muito

importante para elas, pois permite que mantenham sua mente, corpo e tempo ocupados. Muitas bordadeiras destacam que “manter-se ocupada é o segredo para afastar a depressão”, assim bordam para se distrair dos problemas, das dores, das tristezas e das preocupações. Bordar, neste sentido, é visto como um artifício para abstrair sua atenção de pensamentos negativos e ocupá-la com algo belo, como é o caso dos bordados. O ato de bordar está estreitamente relacionado à dimensão da memória, pois, se por um lado possibilita que esqueçam suas aflições, por outro permite que evoquem suas memórias mais queridas.

O bordado, com seu emaranhado de fios, pontos, cores e tecidos, possibilita o exercício da criatividade, conferindo à bordadeira liberdade para se expressar através dele e, assim, manifestar o seu íntimo. No plano estético do bordado a executora pode materializar sua subjetividade e retratar sua trajetória, memórias, sonhos, valores e símbolos e discursos com os quais se identifica. Se a ação de bordar permite a expressão não verbal da mulher por um lado, a integração ao grupo Tecendo Memórias, por outro, garante voz ativa a todas elas para que possam manifestar suas opiniões e compartilhar seus cotidianos com as colegas. Assim, podemos afirmar que o bordado se configura em um instrumento que ecoa e repercute a voz das bordadeiras, consolidando um espaço de conforto para a expressão de sua palavra.

REFERÊNCIAS

BRUN, M. **Bordando Cidadania:** Projetos de conhecimento de mulheres na preservação cultural do wandschoner em Ivoti (2007-2013). 2013, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

CHARTIER, R. **O Mundo como Representação.** Estudos avançados. Vol 5. No 11. São Paulo, Jan/Abril. 1991.

FAVARO, C. E. **Imagens Femininas:** contradições, ambivalências, violências. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, 258p.

FAVARO, C. E. Penélopes do Século XXI: a cultura popular revisitada. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.17, n.3, jul-set. 2010, 791-808 p. Disponível em: ht-

[tps://www.scielo.br/j/hcsm/a/nqgVxBMprbjmPm3t9VNsYbF/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/hcsm/a/nqgVxBMprbjmPm3t9VNsYbF/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 20 out. 2022.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. p.17-52.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, Stuart (org). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HECK, S. I. **Bordar, transbordar, integrar: estudo etnográfico sobre os impactos da prática do bordado na vida das mulheres que integram a Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias**. 2020, 143 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Feevale, Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000026/0000268f.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

HECK, S. I.; SCHEMES, C. A construção social da mulher no plano estético do bordado. In: RAHMEIER, A. H. P.; *et al* (orgs.). **Migrações, Educação e Desenvolvimento: volume 1: convergências e reflexões**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, 513 p. Disponível em: <https://www.editorafi.org/673migra>. Acesso em: 30 out. 2022.

HECK, S. I.; SCHEMES, C.; CONTE, D. O bordado como morada e local de fala da mulher: exposição “Mulheres de Luta”, do projeto Bordado Empoderado. **Estudios Históricos**, n. 21, p. 1-16, 2019. Disponível : <http://www.estudioshistoricos.org/21/eh2109.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

HOCH, L. N. **Entrevista com Noemi**: entrevista [set. 2019]. Entrevistadora: Silvane Inês Heck. Ivoti, 2019. 1 arquivo .mp3 (1h 13min 41s).

KREUTZ, R. A. Antecedentes Históricos dos Imigrantes Germânicos. In: KREUTZ, Roque Amadeu (Org.). **Bom Jardim – Ivoti no palco da história**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. 519 p.

KREUTZ, V. **Entrevista com Valesca**: entrevista [set. 2019]. Entrevistadora: Silvane Inês Heck. Ivoti, 2019. 1 arquivo .mp3 (1h 4min 57s).

KUNZ, I. B. **Entrevista com Ilca 1**: entrevista [set. 2019]. Entrevistadora: Silvane Inês Heck. Ivoti, 2019. 1 arquivo .mp3 (53min).

LINCK, I. M. **Entrevista com Iria 1**: entrevista [out. 2019]. Entrevistadora: Silvane Inês Heck. Ivoti, 2019. 1 arquivo .mp3 (16min 27s).

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 3-15 (1/12). Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 10 nov. 2022.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

PRATZEL, W. R. **Entrevista com Welida**: entrevista [out. 2019]. Entrevistadora: Silvane Inês Heck. Ivoti, 2019. 1 arquivo .mp3 (1h 00min 28s).

QUEIROZ, K. G. O Tecido Encantado: o cotidiano, o trabalho e a materialidade no bordado. **O Cabo dos Trabalhos**, Coimbra, Portugal, n.5, p.1-26. 2011. Disponível em: https://cabodos-trabalhos.ces.uc.pt/n5/documentos/5_KarineQueiroz.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. **Iluminuras**: Revista Eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, Porto Alegre, RS, v. 9, n.21, 23 f., 2008. Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>. Acesso em: 16 out. 2022.

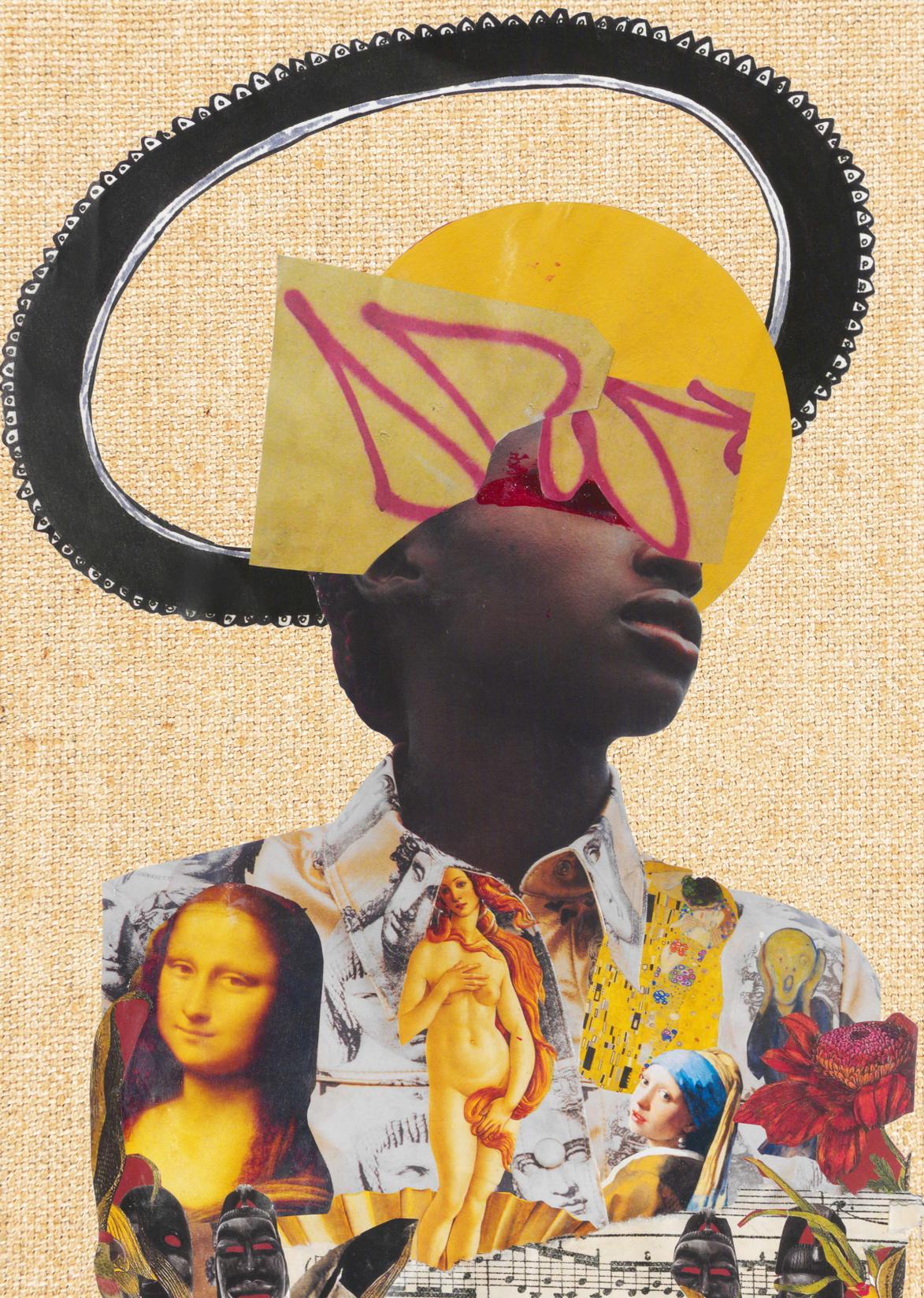
SEYFERTH, G. Memória coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no Sul do Brasil. **MÉTIS: história & cultura**, v.11, n.22, p. 13-39, jul/dez 2012.

SCHNEIDER, V. R. K. **Entrevista com Vera**: entrevista [nov. 2019]. Entrevistadora: Silvane Inês Heck. Ivoti, 2019. 1 arquivo .mp3 (58min 44s).

WAGNER, V. F. **Entrevista com Valéria**: entrevista [nov. 2019]. Entrevistadora: Silvane Inês Heck. Ivoti, 2019. 1 arquivo .mp3 (45min 43s).

RECURSOS MATERIAIS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E PROCESSOS LITERÁRIOS DECOLONIAIS

Tainã do Nascimento Rosa



1 O INÍCIO DA HISTÓRIA

Cresci ouvindo histórias sobre a origem da minha família no interior do Rio Grande do Sul e por meio delas conheci o meu bisavô - e como ele escapou de uma vida sofrida e miserável - e sua mãe, como resultado aprendi muito cedo o significado da palavra “escravidão”. Em outro contexto, na escola, durante minha trajetória enquanto estudante, as professoras apenas sabiam situar as pessoas negras dentro desse cenário, marginalizando os meus outros conhecimentos sobre a nossa raça: nossas roupas, comidas, animais, ervas e mais. Terminado o Ensino Fundamental, decidi iniciar o magistério e contar as minhas próprias histórias aos alunos, primeiramente de uma forma empírica e, a cada ano, refinando minha metodologia com referências e conceitos incorporados da academia; vivências que me conduziram à pesquisa de contação de histórias, epistemologia oral e decolonial, e seus distintos processos, como veem a ser o emprego dos Recursos Materiais de Contação de Histórias. Nessa direção, esse capítulo de livro apresenta resultados finais da pesquisa “Decolonialidade e ancestralidade: os Recursos Materiais de Contação de Histórias em *performance*”, realizada entre os anos de 2019 e 2021, como atividade necessária para a minha obtenção do título de Mestra em Letras - Estudos Literários, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, o objetivo geral desta investigação está em compreender em que contextos de atuação e com quais receptores contadores de histórias porto-alegrenses empregam, ou não, recursos materiais em suas *performances*.

Para a formulação desta pesquisa etnográfica, entrevistei quatro contadores de histórias contemporâneos, que atuam em diferentes contextos. A primeira contadora de histórias investigada atua na biblioteca de uma escola pública municipal de Porto Alegre, em que se realizam contações de histórias com todas as turmas, do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental e com a Educação de Jovens e Adultos. O segundo contador entrevistado atua na ala pediátrica de um hospital de Porto Alegre. A instituição conta com profissionais da saúde e voluntários que promovem contações de histórias aos pacientes. A terceira contadora de histórias é uma das lideranças de uma aldeia Kaingang porto-alegrense e conta histórias sobre sua cultura ancestral para crianças, jovens e adultos dentro e fora de sua comunidade. E o quarto contador de histórias é um Griô morador de Porto Alegre, militante do Movimento Negro gaúcho, e conta histórias afrocentradas para crianças, jovens e adultos.

A escolha para a investigação das *performances* apresentadas é intencional e são três os motivos basilares para serem selecionadas. O primeiro deve-se ao fato de que tais contadores de histórias possuem um tempo significativo de atuação em seu ofício e atendem a um público variado, com diferentes contextos. O segundo motivo deve-se a todas as ações acontecerem em Porto Alegre, cidade que se constitui em centro urbano, a capital do Rio Grande do Sul, perfil em que ocorre o “retorno” dos contadores de histórias – afirmação a ser discutida no aporte teórico dessa escrita. E, o terceiro elemento, corporifica-se, pois os contadores de histórias investigados fazem parte do círculo profissional da pesquisadora, a qual também integra o conjunto de contadores de histórias de Porto Alegre e região e integra essa investigação como pesquisadora-participante.

2 CONCEITUANDO OS PROCESSOS DECOLONIAIS

O mito, retomado na modernidade pela ciência europeia, passou a preencher considerações lacunares do conhecimento produzido de forma distante ao mundo cotidiano. Explicar à sociedade o sistema solar ou fórmulas entendidas apenas por um grupo de especialistas não a atingiria de todo, assim, termos metafóricos ou associações foram e são empregadas para estas compreensões (Lévi-Strauss, 1993). Portanto, conceber a ciência mitológica como possibilidade de tradução do real ou como o real em si é tão legítimo quanto conceber a ciência europeia como expressão da realidade. Por outro lado, os mitos não são, necessariamente, reflexos da sociedade, eles podem apresentar reflexões inexistentes no real, explicar as coisas como são ou, ainda, como poderiam ter sido (Moisés, 2006). Nesse sentido, como prática literária decolonial que abarca possibilidades múltiplas, a contação de histórias está presente em todos os continentes da Terra, seja em reinvenções narrativas que se reatualizam na fala, seja na materialidade da escrita por meio de pesquisas e antologias sobre essas produções orais. A decolonialidade caracteriza-se pela radicalização do pós-colonialismo - estruturado para fomentar processos de independência, libertação e emancipação de sociedades exploradoras (Ballestrin, 2013) - por meio de ações voltadas em específico para a libertação física e epistemológica das Américas, esta última a partir da revisão historiográfica do continente, como a incorporação da contação de histórias em práticas e estudos do campo literário.

A fim de exemplificar a presença mundial da contação de histórias, cito uma amostragem. Na África, estão presentes os mitos de criação do mundo, como a história Yorubá que carrega a religiosidade de Orum, espécie de paraíso celeste (Artero, 2014). Na Ásia, as *1001 Noites* narram as histórias de Sahrazad¹, personagem que usou a narração como estratégia de sobrevivência, considerada uma das primeiras contadoras de histórias registradas na ficção (Jarouche, 2017a; 2017b). Na Europa, personagens como a Branca de Neve foram colhidas na fala de povos do interior da Alemanha e registradas pelos irmãos Grimm a fim de propagarem a moral e os costumes da época (Grimm; Grimm, 2012). Na Oceania, simbolizando o céu e a terra, a luz e a escuridão, estão difundidas as lendas indígenas Maori de Rangi, o pai-céu, e Papa, a mãe-terra, (Merleau-Ponty; Mozziconacci, 2007), essa última figura também representada em mitos das Américas, nas histórias de “Pachamama” (mãe-terra) e sua força ancestral. Nas Américas, estão presentes as lendas ameríndias e negras que podem ser nomeadas, no Brasil, histórias “afro-pindorâmicas²”. Conforme Antônio Bispo (2015), líder quilombola do Quilombo Saco do Curtume do Estado do Piauí (Brasil), essas últimas desenvolveram-se de forma situada por meio de saberes locais ligados à terra. Dentre tais narrativas estão os mitos de criação do mundo em que a “cobra-canoa” do povo Desana se expressa (Kehíri; Pãrõkumu, 1995), bem como as histórias de formação de quilombos brasileiros, lugares de fuga e resistência negra no Brasil (Coletivo Narrativas Negras, 2020).

Matos e Sorsy (2009) expõem que o conto oral é uma produção das sociedades tradicionais africanas – entre outras – que integra o corpo e a voz e, que por meio de mitos primitivos, construídos no coletivo, busca transmitir conhecimentos sobre o cosmos e a humanidade. Na tradição oral, a repetição do conto representa a memória viva das gerações anteriores. McCallum (2002) amplia esse conceito ao estruturar suas observações antropológicas sobre as histórias contadas pelos indígenas Huni Kuin, no Brasil – as quais se configuram como conhecimentos construídos por essa sociedade complexa por meio do acúmulo de relatos orais –, entre narrativas do “tempo mítico” e do “tempo histórico”. Nas

¹ Grafia original em árabe. Em português, a personagem é frequentemente descrita como “Shahrazad” ou “Sherazade”.

² O autor produz essa palavra-conceito por meio da união do radical “afro”, de africanos, e a palavra “pindorama”, de origem indígena tupi e que significa “terra de palmeiras”, o primeiro nome do Brasil, para denominar os povos africanos e ameríndios que viveram na América durante a colonização e que habitam este território até os dias atuais.

histórias míticas, os Huni Kuin contam que o tempo mítico, em que viviam os seus antepassados Incas, prevalece. “Os mitos sobre os Incas contam a criação do mundo social dos Huni Kuin desde a época mais remota, em que viviam na ignorância e sem as vantagens do dia e da noite, do calor e do frio [...]” (Mccallum, 2002, p. 389), tentavam vivenciar a imortalidade por meio da união com os Incas, entre outras vivências imateriais. No tempo histórico, localizado por eles entre o período colonial e o contemporâneo, os indígenas contam sobre fatos vividos fisicamente e lembrados pela coletividade do povo “[...] em que os Huni Kuin atingiram a socialidade mortal por meio de uma endogamia imperfeita” (Idem, 2002, p. 389). Nesse período, também vivenciavam as técnicas de produção Inca e os fatos cotidianos, como a retomada de suas terras. Sem a intenção de universalizar os povos afro-pindorâmicos, mas com o propósito de dialogar em uma perspectiva brasileira transcultural, nessa pesquisa, ampliamos a interpretação de que as contações de histórias dos Huni Kuin podem ser míticas ou históricas para a compreensão de que esse fenômeno também constitui as *performances* de outros contadores de histórias contemporâneos, sejam eles parte dos povos tradicionais ou não. Além disto, no Brasil contemporâneo, a relação ancestral de fala e escuta, presente nas práticas de contação de histórias, é mantida pelos povos afro-pindorâmicos, possuintes de uma tradição oral, e seus aliados não-tradicionais, sujeitos circunscritos etnicamente em ideologias dominantes, mas que buscam romper estas barreiras, em maior ou menor grau, por meio da manutenção de epistemologias orais. Nesse sentido, o contador de histórias tradicional contemporâneo ou o contador de histórias não-tradicional contemporâneo seguem compartilhando essa prática a partir do princípio comum de coletividade, de forma a existirem, resistirem e re-existirem em meio ao insistente genocídio cultural (Nascimento, 2016), que tenta solapar a tradição oral no Brasil desde a colonização europeia.

O colonialismo europeu empreendeu a escravização de povos, a espoliação do solo, o desapossamento de terras e bens materiais, dentre outras formas de controle e subjugação. Foi também um fenômeno de dominação epistemológica. Nessa ordem, na modernidade, Quijano (2004) reflete sobre a continuação da situação colonial e do colonialismo por meio do fenômeno de “colonialidade do poder”, a saber, um sistema de exploração com caráter capitalista restrito aos brancos/europeus que se estrutura por meio do imperialismo atrelado a variadas práticas de dominação e que tem o racismo como eixo estruturante do sistema-mundo-capitalista. O autor expõe que a categoria de “raça” se constrói como

distinção mental moderna “[...] para naturalizar as relações sociais produzidas pela conquista, torna-se a pedra basal do novo sistema de dominação [...]” (Quijano, 2004, p. 77). O eurocentrismo, assim, se impõe como modelo da modernidade, utilizando-se de estratégias sociais, políticas, econômicas e epistemológicas para subjugar sujeitos não-brancos e subalternizá-los em minorias políticas. Em mesma medida, o genocídio cultural refere-se aos ataques constantes e deliberados aos conhecimentos de um grupo racial ou político com a intenção de extinguir os seus sistemas políticos, econômicos, epistemológicos e/ou sociais, esse último no caso de extermínio físico. Tal processo procura desumanizar os sujeitos pertencentes ao grupo não hegemônico a fim de que não resistam a violências, dominações e opressões de caráter exploratório, como ocorreu na situação colonial brasileira e que se propaga, nos dias atuais, pelos reflexos do colonialismo com os povos negros e indígenas no Brasil, na América e na África, de forma geral. Nesse contexto, as artes e as histórias dos povos se constituíram/constituem como relicários de suas ontologias, o que se comprova pela existência, dentre outras produções, da contação de histórias e dos mitos afro-pindorâmicos, mesmo após cinco séculos do início da colonização.

Em *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, Benjamin (1994) aponta indícios que culminariam na morte do contador de histórias tradicional no século XX. Nessa teoria, dois fenômenos destacam-se dentre os impactos para o desaparecimento do narrador de histórias: o primeiro está no surgimento do romance, que se estrutura por meio da escrita em saberes individuais e que propõe a leitura solitária; e, o segundo, está na difusão da informação pelos jornais, que explicam todo e qualquer fato acontecido e retiram os encantamentos promovidos pela narrativa oral. Tendo vivido no final do século XIX até a década de 1940, no século XX, durante o aparente desaparecimento dos contadores de histórias promovido pelo surgimento de novas tecnologias de escrita, faz-se natural a interpretação do autor de que o narrador de histórias tradicional se encaminhava para a extinção. Contudo, outras teorizações sobre a contação de histórias nos apontam que ao longo da modernidade o contador de histórias tradicional não morreu, mas sofreu uma espécie de “hibernação”. Após seu breve desaparecimento ressurgiu transformado no contador de histórias contemporâneo.

Matos (2014) elucida-nos que no continente europeu o “desaparecimento” dos contadores de histórias tradicionais ocorreu após a Primeira Guerra Mundial. Em muitos casos

os serões de contos foram substituídos pela leitura em voz alta. Na África, um processo semelhante aconteceu devido à colonização europeia, pois os saberes tradicionais, transmitidos pela tradição oral, foram substituídos pela escola ocidental centrada na escrita. Além disso, grupos de jovens foram convidados a servir na guerra ou a estudar em outros países – ações do sistema imperial na tentativa de aculturar essas regiões. No Oriente Médio, a Segunda Guerra Mundial favoreceu o desaparecimento dos contadores de histórias tradicionais nas grandes cidades. E, na América do Sul, a partir do início do século XX, os contadores de histórias tradicionais dissiparam-se nos centros urbanos, mantendo algumas raízes ainda no interior. Associada a essa aparente ausência dos contadores de histórias, está a modernidade, com o perfil do sujeito moderno solitário, centrado no individualismo e distante do coletivo (Hall, 2006). A coletividade é caracterizada como fenômeno essencial para a permanência de eventos em que se constroem as narrativas orais (Matos, 2014). Entretanto, o “desaparecimento” do contador de histórias tradicional não ocasionou a “morte” das narrativas tradicionais, estas ficaram guardadas na memória dos povos e retornaram aos centros urbanos por meio de outras vozes, as dos contadores de histórias contemporâneos. Matos (2014) relata que o retorno dos narradores, em diversos países do mundo, ocorreu em meados de 1970. No Brasil, a contação de histórias reapareceu por volta de 1990, em Belo Horizonte como um contraponto da sociedade escrita e tecnológica, o que impulsionou alguns sujeitos a buscarem o resgate de formas pessoais de comunicação, a relação entre os pares e a ancestralidade da palavra. A autora estabelece que o conto, nas sociedades tradicionais e nas contemporâneas, possui tanto um perfil recreativo, quanto instrutor, em que transmite de uma geração à outra as regras morais, sociais e tradicionais do bem-viver. A autora cita Hampâté Bâ expondo que um mesmo conto e, por conseguinte, os seus ensinamentos, podem ser transmitidos a uma criança de sete anos e a um erudito, e o que vai se modificar é a complexidade da compreensão de cada um. Assim, observa que

“[...] o critério para definir o contador de histórias contemporâneo, considerado o legítimo descendente do contador de histórias tradicional, está mesmo na forma como ele constrói seu texto: junto de seus ouvintes, na situação de *performance* própria do estilo oral em que, ao contrário do teatro, a presença do diretor de cena é dispensável” (Matos, 2014, p. 178).

Nesse sentido, os encontros entre *performer*-texto-receptor são basilares para a formação do contador de histórias, pois é no cotidiano performático que o mesmo experencia as possibilidades narrativas de seus contos. Posto isto, compreende-se que fomentar conhecimentos além da ciência hegemônica é uma forma de promover a manutenção de saberes alternativos a tal ciência e romper com a opressão e as tentativas de epistemicídio através do “problema da história única” (Adichie, 2019). Não se trata de ignorar ou solapar a ciência europeia, parte do conhecimento humano, mas de problematizá-la como uma das epistemologias possíveis. Para Adichie, a história única de uma sociedade e os estereótipos sobre ela desenvolvidos, como a inferiorização intelectual, acontecem, pois, a sociedade global não tem acesso a uma variedade de narrativas destes outros espaços-tempos, ausência decorrente da falta de estrutura econômica e literária de sociedades não europeias ou não estadunidenses para ampliar a visão de mundo construída pelo Ocidente sobre si mesmas. Segundo a autora, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26). A contação de histórias, parte da literatura decolonial, se configura como prática oral que rompe com os saberes imperialistas e vai além destes dentro de uma historiografia ancestral americana. Nesse sentido, saber mais sobre os recursos materiais na *performance* do contador de histórias porto-alegrense é uma forma de ampliar a história única conhecida sobre a literatura brasileira e romper com o epistemicídio alimentado pela epistemologia hegemônica fomentada desde a colonização.

Para compreender a *performance* do contador de histórias contemporâneo, faço uso das teorizações de Zumthor (2012). Conforme o autor, a *performance* é comumente definida com ênfase em seus aspectos oral e gestual, contudo, para além destes, destaca a emergência de sua forma ritual, em que comunica um discurso e integra expressão e recepção e que não somente transfere uma informação ao receptor, pois sugere uma verdadeira transformação. A poesia (literatura) configura-se ritualisticamente mesmo despojada de sua conotação sacra, “esse discurso se dirige talvez, por intermédio dos participantes do rito, aos poderes sagrados que regem a vida; no caso da poesia, o discurso se dirige à comunidade humana: diferença de finalidade, de destinatário; mas não da própria natureza discursiva” (Zumthor, 2012, p. 45-46). Para tanto, fazem parte do rito os “textos identificados como tal, produtores assim identificados e público iniciado” (Idem, 2012, p.

47). Fazem parte da *performance* toda e qualquer prática que tenha transmissão e recepção e que passe pela boca e pelo ouvido – a exemplo estão as contações de histórias, do mesmo modo que a transmissão de um texto e da escuta desse em rádio ou em CD. A tradição oral implica, entretanto, não só estes fatores, como também a produção de um texto, a conservação desse pela memória e, em geral, a repetição do mesmo (Zumthor, 1997). Corroborando as teorias de que o narrador tradicional não desapareceu na modernidade, somente hibernou como em outros momentos históricos, Zumthor (2012), por meio das formulações de Goody, afirma que

[...] em toda sociedade humana se produz um “equilíbrio homeostático” entre a sociedade e as tradições vocais que ela comporta: a cada momento da história dessa sociedade, certas tradições orais ou certas funções assumidas pela voz humana se encontram, por quaisquer razões, como objeto de uma “amnésia estrutural” em benefício de outros meios de comunicação ou de transmissão de autoridade. Mas essa amnésia é sempre provisória e alterna, ao longo do tempo, com fenômenos de ressurgência (Zumthor, 2012, p. 57-58).

O teórico Zumthor (2012) delinea três tipos de *performances*: a) a *performance* completa, que necessita de um corpo presente que conduza o ato imediato e poético através de todos os canais sensoriais do *performer* e do receptor; b) a *performance* vocal direta, que ocorre sem o corpo presente do *performer* e que é receptada por meio da audição (discos ou rádio); c) a *performance* puramente visual, que ocorre por meio da leitura solitária em que o leitor tende a restituir o prazer do poético através de suas emoções expressas pelo corpo. Nessa pesquisa é a *performance* completa que se faz presente na experiência do encontro *performer*-texto-receptor. A presença plena, com intérprete e ouvinte, é carregada de apelos sensoriais.

[...] O corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. [...] É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível” (Idem, p. 77-78).

A *performance* diz por si só para além do texto, se constrói no vivido, pelo encontro de cada um dos participantes. O sentido do que é ritualizado figura na relação entre o eu-nós dos corpos significantes e significados. O texto por si só, mesmo produzido pelo *performer*, não se expressa em ritual, pois somente na ação com o receptor é possível completar a

performance exteriorizada pelo corpo. Ele procede de uma organização antecipada e sua transmissão se dá pela voz, pelo gesto e pelo cenário. O autor afirma, através das proposições de Josette Féral, que o espaço em que a *performance* acontece pode auxiliar o receptor a percebê-la ou não, de acordo com a “[...] distinção entre ‘teatralidade’ (quando esse espaço ficcional se enquadra de maneira programada) e ‘espetacularidade’ (quando não o faz)” (Zumthor, 2012, p. 40). A exemplo expõe duas situações: em uma sala de teatro todos os receptores compreendem a teatralidade do ambiente mesmo sem a presença do ator; já em uma cena ficcionalizada, em um metrô em que os transeuntes não sabem que está acontecendo uma *performance*, o fato dá-se tão somente como parte do cotidiano.

A condição necessária à emergência de uma teatralidade performancial é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando o texto. Isso implica alguma ruptura com o “real” ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade (Idem, p. 41).

Por sua vez, os recursos materiais conduzem o receptor a identificar uma situação de *performance* em qualquer espaço, lugar ou território pois, quando o contador de histórias se utiliza de figurinos, de fantoches ou de instrumentos para ficcionalizá-la, os sujeitos à sua volta, independentemente do ambiente em que a mesma ocorra, reconhecem o ritual.

3 METODOLOGIA E ANÁLISES DECOLONIAIS

Com o intento de atender aos objetivos propostos, a metodologia Qualitativa de Pesquisa Etnográfica foi empregada. Essa definição do método decorre do fato de que esta “[...] pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” e “[...] os dados coletados são predominantemente descritivos” (Ludke; André, 1988, p. 11-12). Nesse processo, posicione-me como pesquisadora-participante, por meio da ação de observação-participante (Idem, 1988), relatando a minha *performance* no lugar de contadora de histórias pertencente ao quadro geral dos contadores contemporâneos de Porto Alegre e região.

Foram realizados os seguintes processos metodológicos: a) entrevistas com os quatro contadores de histórias, gravadas em plataformas digitais de áudio; b) recolha digital de fotografias dos recursos materiais utilizados nas contações de histórias dos *performers*;

c) análise das entrevistas com os contadores de histórias e produção de um quadro-síntese de suas *performances*. Os dados recolhidos em campo foram transcritos e analisados por meio de suporte teórico de autores vinculados à teoria pós-colonial, à literatura oral e à *performance*. Tais análises compuseram um quadro-síntese com aproximações e distanciamentos sobre o emprego de recursos materiais na *performance* dos contadores de histórias contemporâneos investigados, atrelados à minha *performance*, no lugar de pesquisadora-participante. Assim, a Contadora A refere-se à profissional da escola pública de Porto Alegre; o Contador B ao narrador pertencente ao quadro de funcionários de um hospital da Capital; a Contadora C se constitui como uma das lideranças de uma aldeia Kaingang da cidade citada; e o Contador D integra o Movimento Negro rio-grandense e porto-alegrense. Vale ressaltar que na etapa preliminar da pesquisa, foram realizados os primeiros contatos com os contadores de histórias, via telefone, a fim de agendar reuniões com os mesmos para ler e esclarecer o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o qual fora assinado por todos os integrantes da mesma e permitindo sua execução.

É necessário destacar que as *performances* apresentadas a seguir são uma síntese das ações propostas na pesquisa “Decolonialidade e ancestralidade: os Recursos Materiais de Contação de Histórias em *performance*” e o quadro-síntese disponibilizado constitui-se como panorama geral fundamentado nos dados coletados.

3.1 A *PERFORMANCE* DA CONTADORA A

Mulher branca, moradora da zona urbana de Porto Alegre e professora com atuação intensa na biblioteca da instituição escolar em que atuou nas últimas duas décadas, a Contadora A atribui o início de suas *performances* à sua caminhada no ensino. Seu projeto contou com ações próprias, de monitores da escola pública em que atuou por 16 anos e de estudantes entre 7 e 12 anos de idade provenientes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O trabalho da professora consistia em contar histórias para os alunos pertencentes ao grupo, na biblioteca, e encantá-los pelas narrativas *performadas* a fim de prepará-los para contarem as mesmas histórias de sua própria forma, seja na escola, seja em outros espaços.

A Contadora revela que as contações de histórias realizadas pelo grupo eram *performadas* por um aluno, o narrador, acompanhado de encenações produzidas ao fundo do

palco por seus pares por meio de um repertório frequentemente alicerçado em contos maravilhosos. Tais narrativas

[...] nos conduzem a florestas encantadas, sombrias e cheias de perigos. Palácios são encontrados nos fundos dos mares. Criaturas estranhas raptam jovens indefesas. Príncipes e heróis passam por duras provas para merecer a princesa prisioneira na torre de marfim. Feiticeiras lançam maldições, encantam princesas, transformam-nas em gazelas, cadelas ou panelas. Sapos viram príncipes. [...] Assim é o universo dos contos maravilhosos. Povoado pelo mágico, pelas metamorfoses, pelos elementos sobrenaturais, pelos personagens bizarros ou fascinantes que se entrelaçam em sua estrutura complexa (Matos; Sorsy, 2009, p. 74-75).

Em relação às ações apresentadas, os recursos materiais utilizados pelos estudantes, que ampliaram as suas vivências e as suas leituras de mundo, caracterizaram-se por figurinos (roupas, capas e rabos), bonecos e máscaras adquiridos pela professora ou pela escola, construídos pelos alunos ou emprestados pela comunidade escolar. Esses eram escolhidos a partir da disponibilidade dos mesmos na instituição de ensino e de acordo com o contexto da história. A finalidade deles é exemplificada na fala a seguir: «Quando a gente fez o chapeuzinho vermelho era uma forma de caracterizar a Chapeuzinho» (comunicação pessoal, 22 de janeiro de 2021). A professora relatou que poucos recursos foram empregados nas contações de histórias realizadas, de modo a aproximarem os alunos da literatura e destacarem-se ao serem utilizados, metodologia aprendida com outro grupo narrativo, segundo ela. O intento da Contadora A de possibilitar o acesso à literatura por meio da contação de histórias, revela o tempo-espaço em que a professora construiu o grupo, contextualizado no retorno do contador de histórias contemporâneo, nas formações do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), implementado na década de 1990, no Brasil, bem como na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003; 2008). Nesse sentido, a oralidade vivenciada nas *performances* pela Contadora e por seus alunos foi potencializada com a incorporação dos recursos materiais presentes, os quais permitiram a aproximação dos estudantes para com a literatura e a integração da professora e de seus alunos/contadores/receptores com outros receptores de suas *performances* por meio do jogo literário, tanto na escola, quanto em instituições parceiras.

3.2 A PERFORMANCE DO CONTADOR B

Homem branco, morador da zona urbana de Porto Alegre, bonequeiro e fisioterapeuta com atuação voltada para a ludicidade por meio da contação de histórias e da animação de objetos, o Contador B elucida que sua formação enquanto contador de histórias aconteceu no entrecruzamento das experiências proporcionadas pela professora sua mãe, dos encontros de palhaçaria dos quais participou, das *performances* artísticas e das oficinas de escrita que realizou, das músicas e das poesias sobre as quais refletiu e interveio, assim como da sua vivência hospitalar voltada para a ludicidade, a qual desperta a sua via poética diariamente.

Há 15 anos, o artista intensificou o seu trabalho com a contação de histórias nos leitos hospitalares pediátricos da instituição em que atua como fisioterapeuta. Para tanto, por um lado, o Contador B conta histórias para as crianças e, por outro, elas sentem-se confiantes para ingressarem no tratamento e contarem suas próprias narrativas. Charon (2008) aponta a “Medicina Narrativa”³ como forma de encontro e de cuidado através da fala e da escuta entre paciente e médico, “[...] um meio de homenagear as histórias de doenças, sejam elas contadas pelo paciente, familiar, médico ou enfermeiro” (Charon, 2008, p. 25-26, tradução nossa).

O artista diz que os recursos materiais utilizados em suas contações de histórias são construídos por ele mesmo por meio de experimentações, sejam os bonecos criados desde sua base para as suas *performances* enquanto bonequeiro, sejam as adaptações realizadas em objetos não estruturados e em instrumentos hospitalares para serem animados em leitos hospitalares. A escolha destes últimos se deve à importância de manter um ambiente asséptico para a completa recuperação de seus pacientes durante suas *performances*. A animação de objetos e a busca do Contador B por recursos materiais não estruturados se deve à síntese percebida pelo artista, após anos de experiência, de uma maior possibilidade de construção poética pelo receptor durante a *performance* com a utilização de recursos menos estruturados. Por conseguinte, observa-se que as contações de histórias *performadas* pelo Contador B potencializam o tratamento e o cuidar de seus pacientes e se situam entre o cuidado médico, a educação médica e a reflexão do médico/contador de histórias

³ No original: *Narrative Medicine*.

(Idem, 2008). Os recursos materiais presentes em sua *performance* estão imbuídos de empatia, de poética e de cuidado. Portanto, a contação de histórias assume a centralidade na relação médico/paciente-receptor/*performer* e a possibilidade de integrar estes sujeitos artística, afetiva e empaticamente.

3.3 A PERFORMANCE DA CONTADORA C

Mulher indígena Kaingang, moradora de uma aldeia urbana periférica de Porto Alegre e reconhecida liderança nacional por diversos movimentos indígenas brasileiros, a Contadora C expressa o tempo espiral de suas histórias, o qual integra passado, presente e futuro por meio de narrativas e costumes. Nessa direção, a contação de histórias da líder está também associada às práticas xamânicas indígenas, com narrativas do passado, do presente e/ou do futuro, e estas podem se manifestar em sujeitos ou grupos de modo diferencial e plural (Cunha, 1998; Collet, 2013). Segundo a líder indígena, estudantes de graduação comumente buscaram-na em sua aldeia com o intuito de ouvir histórias sobre a colonização, os costumes do povo Kaingang, as ervas medicinais utilizadas em sua aldeia e a integração dos seres humanos na natureza. Assim, a Contadora compartilha histórias seguindo o seu propósito de guardiã, revelado por seus ancestrais.

Os recursos materiais utilizados nas contações de histórias da Contadora também são embebidos em sua tradição: “O cocar eu uso quando eu vou contar a minha história. Que os mesmos que eu falo usavam pra guerrear, pra defender o seu território, pra defender o seu povo” (comunicação pessoal, 27 de setembro de 2021). Ao ser questionada sobre a derivação do cocar utilizado em suas *performances*, a líder expõe que o recurso material foi construído por um parente da Amazônia que lhe presenteou em reconhecimento ao seu trabalho na qualidade de guardiã das histórias Kaingang. Esse tem como finalidade transportar a força da mesma como liderança escolhida pelos ancestrais. Conforme a líder, o recurso material se faz presente em suas contações de histórias com todas as faixas-etárias atendidas.

Vale ressaltar a importância da intencionalidade da contadora de histórias ao fazer uso do cocar em suas *performances*. Ela conta: “Já que tu fala da cultura [...] tu faz uma homenagem a eles, homenageando eles te fortalece, te ilumina a tua visão, te dá coragem. Quando tu é preparado pra isso, tu usa, tu vai usar [o cocar]” (comunicação pessoal,

27 de setembro de 2021). A narração evidencia a essencialidade do cocar na *performance* da contadora de histórias e, ao mesmo tempo, a centralidade da relação entre a líder e o recurso material para a expressividade de sua força ancestral, agindo enquanto extensão de seu corpo.

3.4 A PERFORMANCE DO CONTADOR D

Homem negro, do interior do Rio Grande do Sul, morador da zona urbana de Porto Alegre, membro ativo do Movimento Negro gaúcho e reconhecido “Mestre Griô”⁴ por seus pares, em entrevista, o Contador D narrou a sua trajetória como contador de histórias. Ao ser questionado sobre quando iniciou as suas *performances*, relatou: “quando muito pequeno, quando minha mãe chegou em casa, que ela tinha saído, e eu contei o que havia acontecido comigo” (comunicação pessoal, 25 de setembro de 2021), exposição que sugere indícios de uma epistemologia aprendida no cotidiano, e confirmada pela fala do contador de histórias ao narrar que a sua formação foi possível “ouvindo os outros, e outros, e outros, e outros, e outros, que a gente conta histórias. E lendo. E dentro dos terreiros” (comunicação pessoal, 25 de setembro de 2021).

O Griô expõe que carrega o cantar, o contar e o tocar dentro de si por meio da agência de seu orixá, o qual destinou, através do tempo, a sua motivação para contar histórias. Portanto, em sua prática, este ser, saber, poder está vinculado à contação de histórias das divindades por meio de um corpo expandido, em que memória, voz, gestos e tambor se vinculam. Conforme o Contador, “[o tambor] é como uma lança, ele é como uma espada, na guerra a lança e a espada são a extensão do guerreiro, na música o tambor é a extensão do músico”. Nesse sentido, o recurso material figura conjuntamente com a memória, o elemento principal para contar uma história, para o Griô, e incorpora-se à voz e ao interesse do público.

Soyinka (2005) expõe que a poesia e a dança na mitologia africana se integram em ritos miméticos. Nessa direção, a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2018) do Contador D, que aplica a contação de histórias com o corpo e o tambor enquanto extensão do mesmo, é histórica e mitológica. O recurso material tambor de sopapo na *performance*

⁴ Indivíduo de origem africana ou afro-diaspórica que tem por vocação preservar e transmitir os conhecimentos do seu povo.

do Contador, demanda uma preparação especial para imprimir o tom de seu Mestre: “Eu e outros amigos meus que produzem. Eu faço os meus tambores”. Assim, com o intuito de manter a contação de histórias e a produção de tambores de sopapo, o Mestre relata ter promovido oficinas de construção do instrumento em quilombos, contando a história do mesmo. Em outras palavras, o tambor de sopapo, recurso material, é essencial para a *performance* da contação de histórias do Mestre Griô.

3.5 A *PERFORMANCE* DA PESQUISADORA-PARTICIPANTE

Mulher negra, membra ativa do Movimento Negro gaúcho, professora, escritora e produtora cultural com *performances* massivas em Porto Alegre e região, identifiquei-me com os quatro contadores de histórias investigados pelos seus comprometimentos com as suas atuações e dedicações empregadas ao elaborar suas contações de histórias. Iniciei o meu percurso com a contação de histórias por meio da escuta de narrativas familiares sobre a luta pela sobrevivência dos meus no interior do Rio Grande do Sul, inventei histórias orais para a minha comunidade e, se em um primeiro momento, construí narrativas somente em ambientes situados fora da academia, elas, por si só, agarraram-se às minhas vivências acadêmicas, docentes e artísticas. Vivenciei a contação de histórias academicamente por meio de cursos e projetos de extensão dentro e fora da UFRGS; *performed* histórias em ambiente escolar através da docência para crianças, majoritariamente, adolescentes e adultos e, como parte da classe artística, contei histórias em instituições culturais públicas e privadas.

No trabalho com a contação de histórias, anteriormente a essa investigação, busquei estudos e experiências de outros contadores de histórias sobre os processos envolvidos nesta arte literária e, para além do trabalho com o corpo e a voz, fui seduzida pela perspectiva da inserção de recursos materiais em minha *performance*. Há 13 anos, desde o início de minha trajetória no magistério, venho experienciando quadros possíveis sobre a minha Palavra (Hampâté Bâ, 2010) em relação aos recursos materiais. Durante essa investigação, na relação constante com o objeto de pesquisa e no lugar de pesquisadora-participante, solidifiquei a minha palavra e a minha *performance* por meio da construção e do emprego de bonecas negras. Em diferentes práticas performáticas, passei a me inscrever sob a ótica da coletividade e da memória não só nas histórias narradas, mas também na extensão dos recursos materiais.

As bonecas que utilizo em minhas *performances* complementam o meu corpo, pois são a representação do meu eu que age em representatividade. Possibilitam inter-relações entre passado, presente e futuro, pois são construídas por mim e alicerçadas em representações de personalidades da história real, como Dandara dos Palmares ou Antonieta de Barros. hooks⁵ (2019) posiciona a representação negra como a presença dos nossos corpos e dos nossos saberes em diferentes produtos culturais por meio de viés positivo, seja na música, nas artes visuais, nas artes cênicas ou na literatura, por exemplo. A autora ressalta que “amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser” (hooks, 2019, p. 63) e, nessa via, constrói-se a representatividade, na presença de pessoas negras em todo e qualquer lugar como produtoras de conhecimento. As narrativas de dominação e supremacia branca mantêm e reforçam um *status* inferiorizado aos sujeitos negros; portanto, romper com estereótipos racistas que nos colocam em lugares subalternizados, desconstruir o auto-ódio impregnado neste olhar e criar novas possibilidades de existir por meio da representação e da representatividade negra é imprescindível. Para tanto, hooks nos chama à construção de ações revolucionárias. Nesse sentido, a minha Palavra, constitui corpo, voz e recursos materiais de forma revolucionária e disruptiva. Em minha *performance*, representação e representatividade caminham juntas, processo possível na criação singular de meus Recursos Materiais de Contação de Histórias, os quais exalam intencionalidade, aquilombamento, Sankofa e Ujamaa.

3.6 QUADRO-SÍNTESE: *PERFORMANCES* E SEUS RECURSOS MATERIAIS

Por meio do quadro 1, logo abaixo, é possível observar um panorama geral das *performances* dos quatro contadores de histórias investigados, assim como da pesquisadora-participante, conforme os seus contextos de atuação, os temas das histórias contadas, os recursos materiais utilizados, os critérios de escolha e as finalidades dos mesmos, bem como suas construções e suas formas de emprego. Para além disso, algumas aproximações e distanciamentos entre os *performers* são evidenciados, demarcando, uma vez mais, o contexto de atuação de cada um destes.

⁵ A professora e teórica bell hooks mobiliza seu nome escrito em letra minúscula como forma de destacar as suas ideias para além do sujeito do discurso, subvertendo a norma padrão de língua inglesa por meio de uma possibilidade de recriação.

Quadro 1 - Quadro-síntese produzido na investigação (ROSA, 2021, p. 87-88).

Quadro 1 - Síntese das *performances* dos contadores de histórias investigados

	CONTEXTOS DE ATUAÇÃO	TEMA DAS HISTÓRIAS CONTADAS	FINALIDADE DAS HISTÓRIAS CONTADAS	RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS	FINALIDADE DOS RECURSOS MATERIAIS	CONSTRUÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS	EMPREGO DOS RECURSOS MATERIAIS
Contadora A	Escola	Contos maravilhosos	Aproximar os estudantes de práticas literárias	Figurinos, máscaras e bonecos	Aproximar os alunos da literatura e integrá-los com os seus receptores por meio do jogo literário	Recursos adquiridos pela professora ou pela escola, emprestados pela comunidade escolar ou confeccionados pelos alunos	Recursos utilizados pela Contadora, seus alunos contadores/receptores e outros receptores
Contador B	Leitos hospitalares	Histórias de repetição, contos maravilhosos e narrativas inéditas	Potencializar as práticas de cuidado em saúde por meio de poéticas artísticas	Instrumentos hospitalares e objetos não estruturados	Desconstruir o estranhamento dos instrumentos hospitalares e potencializar as práticas de cuidado em saúde	Instrumentos hospitalares e objetos não estruturados remodelados ou adaptados pelo contador	Instrumentos hospitalares e objetos não estruturados utilizados pelo Contador com crianças
Contadora C	Aldeias, eventos acadêmicos, formação de professores e técnicos	Cultura Kaingang, colonialismo e integração dos seres humanos na natureza	Disseminar a cultura Kaingang	Cocar	Transportar a força da contadora de histórias	Cocar construído por um parente indígena da Contadora	Cocar utilizado pela Contadora com crianças, jovens e adultos
Contador D	Escolas, feiras do livro e instituições culturais públicas e privadas	Mundo dos Orixás	Educar os receptores a partir de fatos históricos não registrados em livros eurocêntricos	Tambor de sopapo e outros instrumentos de percussão complementares	Envolver o público na história contada para educá-lo pela cultura	Tambores construídos pelo Contador ou por seus amigos tamboreiros	Tambor utilizado pelo Contador com crianças, jovens e adultos, e seus receptores
Pesquisadora-participante	Escolas e instituições culturais públicas e privadas	Histórias afrocentradas	Educar os receptores para a cultura negra por meio da representação positiva e da representatividade	Bonecas	Exercer representação positiva sobre a cultura negra	Bonecas construídas pela Contadora	Bonecas utilizadas pela Contadora com crianças, jovens e adultos, e seus receptores

Fonte: arquivo pessoal.

Durante a minha trajetória enquanto contadora de histórias e na construção dessa pesquisa, busquei referenciais teóricos sobre o conceito de Recursos Materiais; encontrei algumas pistas que foram expressas em diferentes seções desta escrita. Rememoro que tais elementos foram anteriormente nomeados “recursos externos” (Machado, 2004), “acessórios” e “instrumentos musicais” (Matos, 2014) ou, ainda, “objetos” e “recursos naturais” (Pereira; Medeiros, 2017). Optei por nomeá-los “Recursos Materiais”, pois não os reconheço como “recursos externos” à *performance* do contador de histórias ou “acessórios” a esta prática. Também não incorporei o termo “objetos” por não sinalizar a relação desses com a *performance* realizada, o mesmo acontece no caso de “instrumentos musicais” ou “recursos naturais”. Por meio das reflexões dessa investigação, o termo “Recursos Materiais de Contação de Histórias” se estabelece potente para evidenciar a integração entre a oralidade expressa na *performance* do contador de histórias com os recursos. Esses são compostos pelos elementos expressos, porém, vão além destes, pois possibilitam a extensão do corpo do narrador, impregnada nas memórias do *performer*-texto-receptor-recurso e expressam a concretude de uma prática que se mostra efêmera pela transparência da voz, mas que se perpetua na ancestralidade e na materialidade. Nessa direção, em meio às múltiplas discussões suscitadas, faz-se importante definir tais recursos. Recursos Materiais de Contação de Histórias são objetos cotidianos, objetos não estruturados, objetos adaptados ou construídos, como figurinos, tambores, cocares e bonecas,

com a finalidade de comporem a *performance* de um contador de histórias. Os Recursos podem ser empregados com sujeitos de quaisquer faixas etárias, sejam crianças, jovens ou adultos, de acordo com o contexto a ser narrado. As contações de histórias integradas aos mesmos possuem temas variados, tais quais: cultura negra, contos maravilhosos, cultura indígena, narrativas inéditas, entre outros. Elas podem ser *performadas* com a intenção de oportunizar o acesso à literatura e às poéticas artísticas; educar sujeitos para diferentes culturas; auxiliar receptores em seus processos de cura e, possivelmente, estão relacionadas a outros fins que não foram constatados durante a pesquisa. Prolongamento do corpo do *performer*, o Recurso Material de Contação de Histórias corporifica e expande sua força, sua literariedade e sua *performance* demarcando espetacularidade em qualquer ambiente.

4 CONTRIBUIÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa apresentada esteve em compreender em que contextos de atuação e com quais receptores contadores de histórias porto-alegrenses empregam, ou não, recursos materiais em suas *performances*. Durante a investigação, foi possível constatar que os quatro contadores de histórias investigados, bem como a Pesquisadora-participante, empregam Recursos Materiais de Contação de Histórias em suas *performances*, que eles são centrais em suas ações e que agem na extensão do corpo dos narradores. Os contextos em que os Recursos foram utilizados se inter-relacionam com os demais ambientes de atuação dos contadores de histórias. A Contadora A atua na escola com crianças; o Contador B, em leitos hospitalares com o mesmo público; a Contadora C, em aldeias ou eventos acadêmicos com adultos na formação de professores e técnicos; o Contador D, majoritariamente, com jovens em instituições culturais. E, em minha *performance*, atendo, significativamente, o público infantil, estendendo as ações aos jovens e aos adultos. Também foi possível verificar que os Recursos Materiais de Contação de Histórias podem ser adequados de acordo com o contexto de atuação dos Contadores ou serem utilizados sem alteração, independentemente do contexto a ser *performado* e conforme a proposta de cada Contador. As histórias narradas, por sua vez, são sempre adequadas aos cenários performáticos. O emprego dos Recursos é compartilhado entre os contadores de histórias e os receptores em concordância com o estilo individual dos *performers*, pois cada Contador possui um objetivo para a utilização dos mesmos, passando pela arte, pela

educação, pelo cuidado ou pela representação e pela representatividade. Manifestações qualificadas pelo encontro, pela poética e pelo emprego dos Recursos Materiais de Contação de Histórias, lugar comum que se ramifica em diferentes finalidades. Por conseguinte, os relatos dos quatro contadores de histórias, entrelaçados à minha própria Palavra, delineiam caminhos sobre o *status* dos Recursos Materiais de Contação de Histórias na *performance* do contador de histórias contemporâneo, elementos essenciais para os *performes* investigados e que visibilizam a complexidade da tradição oral, a qual não é produzida ao acaso, pois possui finalidade, intencionalidade e critérios de aplicação.

Nessa acepção, o ensino, a pesquisa e a extensão sobre contação de histórias em diferentes áreas se mostra como ação revolucionária, de ativismo e necessária aos pesquisadores, um resgate cultural para preservar e valorizar a cultura ancestral vivida por meio da *performance* oriunda das sociedades tradicionais ameríndias e negras africanas e diaspóricas. Preservar, vivenciar, escrever, pesquisar, divulgar e analisar epistemologias de origem afro-pindorâmicas são ações potentes para ampliar a história mundial conhecida. Portanto, espera-se que o conceito de Recurso Material de Contação de Histórias aqui definido, em conjunto com as análises das entrevistas realizadas e as reflexões teóricas suscitadas e que expandem a tríade de Zumthor (2012) "*performer-texto-receptor*" para "*performer-texto-receptor-recurso*" possam articular as reflexões teórico-práticas de profissionais da área de Letras, da tradição oral e da *performance*, do mesmo modo que em outras áreas possíveis. E que para além de subvertermos epistemologias, possamos criar as nossas próprias.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARTERO, O. **A criação da Terra e do Homem**: releitura da história e mitologia yorubá. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BENJAMIN, W. O narrador considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1994, 7ª Ed. p. 197-221.

BISPO, A. **Colonização, Quilombos:** modos e significações. Brasília: CNPQ, 2015.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de maio de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

CHARON, R. Where Does Narrative Medicine Come From? Drives, Diseases, Attention, and the Body. *In: RUDNYTSKY, P. L; CHARON, R. Psychoanalysis and Narrative Medicine.* Albany: State University of New York Press, 2008.

COLETIVO NARRATIVAS NEGRAS. **Narrativas negras:** biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras. Curitiba: Voo, 2020.

COLLET, C. L. G. A escrita alfabética e o xamanismo indígena. **Muiraquitã:** PPGLI-UFAC, v. 2, n. 1, jul/dez, 2013. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/mui/article/view/689>. Acesso em: 07 jan. 2021.

CUNHA, M. C. da. Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução. Rio de Janeiro: **Mana**, v. 4, n. 1, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100001. Acesso em: 23 dez. 2020.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **Contos maravilhosos infantis e domésticos** – 1812 – 1815 [tomos 1 e 2]. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. *In: KI-ZERBO (ed.). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.* Brasília: UNESCO, 2010.

HOOKS, B. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

JAROUCHE, M. M. (tradução). **Livro das mil e uma noites:** volume I: ramo sírio. 4. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017a.

JAROUCHE, M. M. (tradução). **Livro das mil e uma noites**: volume II: ramo sírio. 4. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017b.

KEHÍRI, T.; PÃRÕKUMU, U. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Kehí-ripõrã. São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995, 2. ed.

LÉVI-STRAUSS, C. **História de Lince**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MATOS, G. Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MCCALLUM, C. Incas e nawas. Produção, transformação e transcendência na história Kaxinawá. In: ALBERT, B.; RAMOS, A. (orgs.) **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no Norte-Amazônico. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2002. p. 375-401.

MERLEAU-PONTY, C.; MOZZICONACCI, C. **Histórias dos Maori, um povo da Oceania**. São Paulo: SM Paradidático, 2007.

MOISÉS, B. P. Mitos ameríndios e o princípio da diferença. **Artepensamento**, 2006. Disponível em: <https://artepensamento.com.br/item/mitos-amerindios-e-o-principio-da-diferenca/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PEREIRA, V. H. A.; MEDEIROS, M. A. de. Políticas públicas para a leitura e a literatura: o legado autoritário e a influência do mercado. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 50, p. 293-310, jan./abr. 2017.

QUIJANO, A. O movimento indígena e as questões pendentes na América Latina. **Política Externa**, v. 12, n. 4, São Paulo, p. 87-103, 2004.



SOYINKA, W. Morality and aesthetics in the ritual archetype. *In*: SOYINKA, W. **Myth, Literature and the African World**. New York: Cambridge University Press, 2005.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: CosacNaify, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Augusto Reinke

Doutor e mestre em Processos e Manifestações Culturais; especialista em Modelagem de Vestuário e graduado em Moda pela Universidade Feevale.

E-mail: carlosaulamoda@gmail.com

Jéssica Schmitz

Pós-doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale; doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; mestra em Processos e Manifestações Culturais e graduada em Letras pela Universidade Feevale.

E-mail: jessicaschmitz221@gmail.com

Kelly Bernardo Martinez

Doutoranda e Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale; especialista em Arte e Educação pela Uniasselvi; graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: kelly.b.martinez@hotmail.com

Lauren Maria Feder da Silva

Mestra em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e em Arte e Educação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

E-mail: laurenmfeders@hotmail.com

Letícia Moraes Marques

Doutoranda e Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale; graduada em Letras Universidade Feevale.

E-mail: leticia_m_marques@hotmail.com

Raquel Dilly Konrath

Doutora em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale; mestra em Teologia pela Faculdade EST; graduada em Pedagogia pela Universidade Feevale.

E-mail: Raquel.konrath@institutoivoti.com.br

Silvane Inês Heck

Mestra em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale; graduada em Gestão de Turismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

E-mail:silvaneheck91@gmail.com

Tainã do Nascimento Rosa

Mestra em Letras/Estudos Literários; especialista em Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura na Educação Básica e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: tainaproducaocultural@gmail.com

ISBN:

978-65-86341-26-3

