

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor do UNIPAM
Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão
Fagner Oliveira de Deus

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças
Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão
Adriana de Lanna Malta Tredezini

Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.

Catlogação na Fonte | Biblioteca Central do UNIPAM

R454 Revista ALPHA / Centro Universitário de Patos de Minas. – v. 1, n. 1
(dez. 2000) – Patos de Minas : UNIPAM, 2016.

Anual: **2000-2015**. Semestral: **2016-**.
Disponível em: <<http://alpha.unipam.edu.br>>.

ISSN 1518-6792 (2000-2015)
ISSN 2448-1548 (2016)

1. Cultura – Periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas.

CDD 056.9

Bibliotecária responsável: Carolina Simões Barbosa CRB6-2110

Centro Universitário de Patos de Minas

Rua Major Gote, 808 – Caiçaras
38702-054 Patos de Minas-MG Brasil
Telefax: (34) 3823-0300 web: www.unipam.edu.br

NEP | Núcleo de Editoria e Publicações

Telefone: (34) 3823-0341
consulte a página do NEP: <http://nep.unipam.edu.br>

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

ano 18 – vol. 18, n. 2, ago./dez. de 2017

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, 18(2):1-201



Centro Universitário de Patos de Minas

Revista ALPHA © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<http://alpha.unipam.edu.br>. e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

Editor

Luís André Nepomuceno

Conselho Editorial Interno

Agenor Gonzaga dos Santos
Carlos Roberto da Silva
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta
Luís André Nepomuceno
Mônica Soares de Araújo Guimarães

Conselho Consultivo

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Dermeval Saviani (UNICAMP)
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG)
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (USP)
Frederico de Sousa Silva (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Hugo Mari (PUC Minas)
Jorge Megid Neto (UNICAMP)
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/ Portugal)
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)
Luciano Marcos Curi (IFRR)
Manuel Cadafaz de Matos (CEHLE, Portugal)
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)
Maria Violante C. F. C. P. Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus/ Portugal)
Perciliana Pena (FUNDEC)
Raquel de Almeida Moraes (UNB)
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)
Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)
Rosa Maria Ferreira (Escrita Criativa)
Selva Fonseca Guimarães (UFU)
Sueli Maria Coelho (UFMG)
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

Avaliação *ad hoc* para este número

Jorge Luis Rodriguez Gutiérrez (Universidade Presbiteriana Mackenzie);
Luís Guilherme Assis Kalil (UFRRJ); Ana Cristina Oliveira Lopes (USP);
José Henrique Motta de Oliveira (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro);
Débora Regina de Paula Nunes (UFRN); Luciene Almeida de Azevedo (UFBA).

Bibliotecária responsável | Carolina Simões Barbosa (UNIPAM)

Sumário

- 7 Apresentação
Luís André Nepomuceno

Dossiê temático: “Religião, cultura e sociedade”

- 9 Educação, Estado Laico e Ensino Religioso: o Ensino Religioso diante do Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil
Robson Stigar
- 20 Da colonização aos dias atuais: um ensaio sobre as tensões religiosas no Brasil
Lázaro Evangelista
- 27 Corpo surdo também recebe orixás: um estudo de caso
Diego Jonata Carvalho Dias & Silvio Santiago-Vieira
- 46 O pluralismo religioso brasileiro: a umbanda nascida para não ser tolerada?
Bruna David de Carvalho
- 63 Marcas da religiosidade popular na canção *Congo*, interpretada por Pena Branca e Xavantinho
Andréa Cristina de Paula

Estudos literários

- 79 De la digresión a la abdicación: trayectoria epistémica de la poética mexicana de Juan Vicente Melo a Julián Herbert
Alfredo Lèal
- 103 “Divinity of hell”: um ensaio acerca das imagens diabólicas em *Othello*, de William Shakespeare
Andrio J. R. dos Santos
- 120 Teatro do Absurdo ou Metateatro? Análise de aspectos de metapeça em *O Balcão*, de Jean Genet
Cristina Matos Silva e Dias
- 134 O maravilhoso em Kipling: análise do conto “Como o camelo arranhou a bossa”
Rodrigo Conçole Lage
- 147 Representação das vítimas do franquismo em Hernández e da ditadura civil-militar argentina em Kohan
Taislane Vieira & Juliana Helena Gomes Leal

Estudos pedagógicos

- 164 Provinha Brasil: um instrumento de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental
Anderson Oramisio Santos & Guilherme Saramago de Oliveira
- 178 Teoria das representações sociais como referencial teórico-metodológico e epistemológico para pesquisas em educação: contribuições e perspectivas
Monaliza Angélica Santana
- 191 Drama and the teaching of culture in the English class
Yuri Andrei Batista Santos

Apresentação

LUÍS ANDRÉ NEPOMUCENO
Editor da Revista Alpha

É com alegria que oferecemos ao público leitor o segundo número do vol. 18 da Revista Alpha, que ora apresenta como dossiê temático as relações entre religião, cultura e sociedade. Não é uma temática simples, a julgar pela complexidade das divergências e radicalizações oferecidas pelo cenário contemporâneo, em que a falência dos modelos iluministas já há muito nos coloca diante dos fundamentalismos e das intolerâncias que grassam por todos os cantos do planeta. Conforme observa Sérgio da Mata (2010, p. 18), “o que importa saber é se, num contexto de radicalização como o atual [...], ainda há espaço para um estudo histórico das religiões numa perspectiva reflexiva e crítica, o que equivale a dizer: teoricamente fundamentado, não confessional e sem quaisquer aspirações de natureza proselitista”.

Foi pensando nessa perspectiva histórica, sociológica e antropológica que o dossiê propôs refletir sobre o espaço concedido às práticas e crenças religiosas no mundo de hoje. Nesse sentido, estudiosos de várias instituições de ensino superior ofereceram suas contribuições, que caminham no sentido de expor um quadro das tensões religiosas no Brasil, voltado essencialmente para o estudo das opressões contra minorias, sobretudo afro-brasileiras, e para um esboço do cenário atual do ensino religioso no país, desde os primórdios da educação jesuítica.

Para iniciar as discussões, Robson Stigar procura compreender, a partir de um acordo assinado em 2008 entre o governo brasileiro e a Santa Sé, como têm se estabelecido as relações entre o estado laico e o ensino religioso diante do Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. O autor ainda apresenta um breve contexto histórico sobre as ambiguidades e contradições do ensino religioso nas diversas legislações brasileiras que permitiram a promulgação desse acordo, levantando questões polêmicas como a ausência de diálogo inter-religioso e a falta de respeito à pluralidade religiosa.

Ainda no plano das questões que envolvem a intolerância religiosa, Lázaro Evangelista levanta um questionamento sobre a omissão do Estado que, de uma forma ou de outra, contribui nitidamente com a intolerância e a violência contra religiões de matriz africana, que ainda hoje representam profundo significado histórico e social para a formação do país.

Na esteira das pesquisas sobre religiões de origem africana, Diego Jonata e Silvio Santiago-Vieira apresentam, a partir de um estudo de caso de caráter etno-

gráfico, uma curiosa reflexão sobre a religião afro-brasileira Tambor de Minas, considerando especificamente o processo de transe e possessão do médium Surdo no cenário do Terreiro Casa Grande de Mina *Jêje-Nagô de Toy Lissá e Abê Manja Huevy*, localizado no bairro do Coqueiro, periferia de Belém/PA. O artigo fecha com a ideia de que o transe pode ser visto como algo que integra o Surdo e lhe confere uma condição de destaque no rito e no ambiente do terreiro.

Bruna David de Carvalho, por sua vez, busca compreender como, em meio à propagação das religiosidades afro-brasileiras, a Umbanda tem sido objeto de preconceito e intolerância, desde as primeiras condenações católicas, até as agressões das iniciativas neopentecostais mais recentes. A autora propõe que é preciso renovar um entendimento mais profundo sobre a natureza dessas experiências religiosas na sociedade brasileira, em especial da Umbanda, uma vez que tiveram impacto histórico decisivo na formação de nossas mentalidades.

O dossiê encerra seus estudos com uma curiosa análise de Andréa Cristina de Paula sobre a canção *Congo*, interpretada pela dupla Pena Branca e Xavantinho, dois artistas importantes dentro da tradição e da cultura popular, buscando identificar neste texto marcas da identidade afro-brasileira, especialmente no que diz respeito à religiosidade. O artigo propõe atribuir à música caipira o instrumento de comunicação capaz de agregar elementos complexos que remetem à diversidade cultural brasileira.

Na seção “Estudos literários”, a revista apresenta análises diversas: Alfredo Leal Rodríguez argumenta sobre as modificações que sofreu a poética mexicana entre 1968 e 2002, a partir das obras de Juan Vicente Melo y Julián Herbert. Andrio J. R. dos Santos sugere uma análise da peça *Othello*, de William Shakespeare, buscando elementos demoníacos ao longo do texto e mostrando que a presença diabólica não se encontra apenas na figura do vilão Iago. Cristina Matos Silva e Dias investiga a peça *O balcão*, de Jean Genet, misturando elementos teóricos que se referem tanto ao conceito de “teatro de absurdo”, de Martin Esslin, quanto ao conceito de “metateatro”, de Lionel Abel. Rodrigo Conçole Lage analisa um conto de Rudyard Kipling, conforme a célebre teoria de “conto maravilhoso”, proposta por Tzvetan Todorov, e a questão do elogio do trabalho proposto pela ética protestante. Por fim, Taislane Vieira e Juliana Helena Gomes Leal analisam textos do espanhol Miguel Hernández e do argentino Martín Kohan, propondo uma proximidade temática entre os dois no que diz respeito à representação das vítimas de regimes ditatoriais.

Na seção de “Estudos pedagógicos”, Anderson Oramisio Santos e Guilherme Saramago de Oliveira analisam a Provinha Brasil, modelo de avaliação proposto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, evidenciando que seus instrumentos não correspondem às reais necessidades das crianças, vistas em suas singularidades, uma vez que os elementos construídos como ferramentas avaliativas não respondem à realidade das crianças avaliadas. Monaliza Angélica Santana

propõe uma análise teórico-metodológica e epistemológica da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, ressaltando suas contribuições e perspectivas para as pesquisas em educação.

Com os artigos aqui apresentados, a Alpha conclui os seus trabalhos deste segundo número de seu vol. 18, apresentando aos pesquisadores os resultados de suas contribuições. É sempre uma gratificação ter correspondido às propostas e expectativas dos autores que submeteram seus trabalhos.

REFERÊNCIAS

Mata, Sérgio da. *História & Religião*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção História & Reflexões).

Educação e estado laico: o Ensino Religioso diante do Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil

ROBSON STIGAR

Doutorando em Ciência da Religião (PUCSP) e professor da Faculdade Herrero.
e-mail: robsonstigar@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O artigo 210 da Constituição de 1988 reconhece a importância do Ensino Religioso como um instrumento para a formação básica do cidadão e institui o mesmo como disciplina curricular. O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também caminha nesta direção. Assim sendo, temos duas grandes leis que amparam e trabalham pelo Ensino Religioso na perspectiva da pluralidade religiosa.

Porém, em 13 de novembro de 2008, foi assinado na Cidade-Estado do Vaticano um acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Dentro deste acordo existem vários artigos, como o artigo 11, que trata sobre a polêmica questão do Ensino Religioso, que institui o Ensino Religioso Confessional, afrontando o Estado Laico e os princípios educacionais da escola laica.

Diante desta situação, passamos a ter um enorme mal-estar com este “retrocesso”, que fez com que várias autoridades e instituições viessem a se posicionar, dentre elas o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), o Grupo de Pesquisa de Educação e Religião (GPER) e o próprio Supremo Tribunal Federal (STF), para avaliar e reavaliar suas posições e conceitos sobre esta questão polêmica, logo na entrada do século XXI, período em que acreditávamos que tínhamos evoluído com o diálogo e pluralismo religioso e que a confessionalidade e os princípios da educação laica eram questões resolvidas na educação brasileira.

Sabemos que a questão do Ensino Religioso é ampla e complexa, e há vários anos a disciplina vem sendo objeto de reflexões e de mudanças legais e institucio-

nais, porém, entendemos que a espinha dorsal da problemática do Ensino Religioso está no tratamento dado a esta disciplina. Temos uma má interpretação sobre a mesma, oriunda do seu histórico voltado ao Ensino Religioso Confessional, que tende a voltar às escolas, se o Supremo Tribunal Federal entender que não existe ilegalidade entre no artigo 11 do acordo da Santa Sé com o Brasil.

O ARTIGO 11 DO ACORDO DA SANTA SÉ E O BRASIL

O artigo 11 do acordo entre a Santa Sé e o governo do Brasil fere o princípio constitucional da separação entre Estado e Igreja e não considera a atual legislação educacional brasileira em relação à LDB e à Constituição brasileira.

Esta foi, sem dúvida, uma conquista da sociedade brasileira, que se mobilizou em prol de um Ensino Religioso que acolhesse e disponibilizasse conhecimentos sobre a diversidade cultural-religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Tal documento levou mais de um ano para ser costurado, pois era pleiteado pela Igreja Católica havia mais de uma década, e foi assinado no Vaticano durante a visita do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao Papa Bento XVI no decorrer da “madrugada”, quando poucos sabiam da existência desta situação.

Tal acordo exemplifica a questão da ambiguidade do artigo 33 da atual LDB. Pelo fato de a lei ser ambígua, temos situações como esse acordo, que, apesar de ferir o princípio de liberdade religiosa, nada mais é que uma tentativa da Igreja Católica de se impor perante os demais grupos religiosos, aproveitando-se da fragilidade da legislação e dos nossos governantes.

Longe de ser apenas uma discussão sobre o direito à liberdade religiosa, a redação do documento despertou o debate sobre a separação entre o Estado e a Igreja, um dos pilares da república brasileira, introduzido pelo marechal Deodoro da Fonseca em 1890 e recepcionado em todas as constituições brasileiras desde então.

Segundo os educadores, as denominações religiosas e até os próprios grupos católicos defensores do Estado laico, o documento sugere a prevalência da fé católica sobre as outras e ameaça o ensino leigo em escolas públicas. A falta de discussões públicas sobre o acordo também é alvo de críticas e de afronto aos princípios democráticos do estado de direito.

Segundo o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), o referido artigo, além de ferir o princípio constitucional da separação entre o Estado e a Igreja, não contempla os avanços da atual legislação educacional brasileira, principalmente em relação à Lei nº 9.475/1997, e contrapõe o princípio de laicidade e o respeito pelo conhecimento da diversidade cultural religiosa.

Temos ainda outra demanda: o Estado deve promover e respeitar a diversidade cultural religiosa, que transita no cotidiano escolar, permitindo que todos os educandos tenham acesso ao conjunto dos conhecimentos religiosos que integram o substrato das culturas e tradições religiosas de modo igualitário, ou seja, sem haver alguma tendência ou influência para esta ou aquela instituição religiosa.

ESTADO LAICO E O ENSINO RELIGIOSO

O Estado laico não tem uma religião oficial, mas adota os princípios da liberdade religiosa dos cidadãos e da autonomia das organizações religiosas da sociedade. A laicidade¹ do Estado implica o respeito do Estado pelos cidadãos e pelas suas escolhas religiosas livres; além disso, garante às organizações religiosas sua livre organização para atingirem seus objetivos, sempre no respeito à lei comum.

Nesta perspectiva não é aceitável que o Estado seja alocado a serviço de uma única corrente de pensamento, e assim sendo, temos a manifestação de diversas instituições e autoridades repudiando o referido acordo.

Para a ASPERSC, o referido artigo fere o princípio constitucional da separação entre o Estado e a Igreja e não considera a atual legislação educacional brasileira em relação à Lei nº. 9.475/1997, sendo necessário um amplo debate, bem como

¹ “A laicidade é um princípio fundamental e fundador da República Francesa, que tem como ideal a igualdade na diversidade, o respeito às particularidades e a exclusão dos antagonismos. É concebida como um fator que favorece a construção de uma sociedade livre, que preserva o espaço público de todo esfacelamento. A laicidade une então, de forma indissociável, a liberdade de consciência, fundada sobre a autonomia de cada um, ao princípio de igualdade entre os homens. É então a garantia da liberdade de pensamento do homem-cidadão dentro de uma comunidade política; a garantia da liberdade de espírito e da liberdade do próprio homem” (Menasseyre, 2003, in: Domingos, 2008, p. 160).

reflexões na sociedade civil e religiosa, de forma geral que haja interesses no assunto.

O Colégio Episcopal da Igreja Metodista fez uma declaração pública pedindo a não aprovação do artigo, por considerar que ele fere o artigo 19 da Constituição, que veda relações de dependência ou aliança entre a União e igrejas e a distinção ou preferência entre brasileiros.

Com críticas mais centradas nos aspectos jurídicos, a Igreja Metodista do Brasil também se manifestou contrária à aprovação do documento. A sede nacional da igreja externou sua preocupação com o acordo e defendeu a separação entre o Estado e a Igreja, alegando que o acordo fere o artigo 19 da Constituição, que proíbe alianças entre eles e a distinção entre brasileiros. "O Brasil é laico, e a liberdade religiosa já está garantida na legislação. Não cabe acordo em questões religiosas", defende o bispo metodista Stanley Moraes.

A coordenadora do Grupo Católicas pelo Direito de Decidir, Maria José Rosado Nunes, lembra que o Brasil nunca precisou assinar acordos semelhantes porque a liberdade religiosa é garantida. "Foi um acordo costurado às escondidas da sociedade", diz. Ela acredita que a redação indica a prevalência de uma religião. Como exemplo, cita o trecho do texto sobre "O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas". A professora ressalta ainda a vantagem da Igreja Católica no ensino religioso em escolas públicas: "Com todo seu poder no campo da educação, ela mobiliza todo seu aparato para fazer do ensino um ensino católico.

Desde a assinatura deste acordo, a CNBB tem se esforçado para explicar que não há privilégios ou discriminação. "O reconhecimento do Estado laico é um valor", afirma o presidente da CNBB, Dom Geraldo Lyrio Rocha. O Vaticano, Estado reconhecido pela ONU, tem tratados desse tipo com cerca de 70 países.

Um dos principais objetivos da Igreja Católica é resolver questões jurídicas, inclusive trabalhistas. A Santa Sé reivindicava que não se reconhece vínculo empregatício entre os ministros ordenados: nos últimos anos, houve casos de padres que, ao deixar o sacerdócio, buscavam indenização. O mesmo ocorreu com fiéis que prestavam trabalho voluntário.

No dia 7 de julho de 2009 vários deputados estavam presentes na audiência pública para debater o acordo entre o Brasil e a Santa Sé, quando reforçaram problemas existentes no texto, principalmente no artigo que trata do Ensino Religioso nas escolas.

O deputado Dr. Rosinha (PT-PR), que solicitou a audiência pública, argumentou que o Legislativo não tem a prerrogativa de legislar criando disciplinas no sistema de ensino, enquanto o tratado cria a disciplina de educação religiosa não só católica como para todas as religiões. Isso pode, na opinião do parlamentar, causar um verdadeiro caos nas escolas.

O deputado Pastor Pedro Ribeiro (PMDB-CE) menciona ter visto "múltiplas

inconstitucionalidades" na proposta, apresentou um documento do Ministério da Educação, que é contrário ao artigo e que trata do Ensino Religioso na forma em que está redigido.

Para o deputado Jefferson Campos (PTB-SP), também autor do requerimento para a realização do debate, existe a preocupação de que o Ensino Religioso possa criar constrangimentos às crianças de minorias religiosas, mas nada que com o passar do tempo seja solucionado.

Na avaliação do deputado Ivan Valente (Psol-SP), o tratado não segue a legislação brasileira, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trata do Ensino Religioso de forma genérica, sem mencionar nenhuma confissão religiosa. Ao acrescentar a expressão "católico e de outras confissões", ressalta, a proposta de acordo fere a laicidade do Estado e vai na contramão do que seria desejável: um Estado que caminhe para uma laicidade cada vez mais completa.

Já o deputado Luiz Carlos Hauly (PSDB-PR) discorda dessa opinião e considera que a separação Igreja-Estado está mantida no texto e "é benigna". "É uma relação cooperativa, e o tratado dará segurança jurídica à presença da Igreja Católica no Brasil", defendeu.

O deputado Nilson Mourão disse não estar convencido de que o Estado brasileiro seja totalmente laico, pois "o Brasil se insere numa tradição espiritual cristã", como demonstram a presença do crucifixo e da Bíblia no plenário da Câmara e o próprio preâmbulo da Constituição Brasileira, promulgada "sob a proteção de Deus".

Na data de 26 de agosto de 2009, o Plenário da Câmara Federal aprovou em sessão extraordinária o Projeto de Decreto Legislativo 1736/09, que trata do acordo entre o Brasil e o Vaticano relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado em novembro de 2008.

O deputado Chico Abreu retirou a emenda que havia apresentado e transformou-a apenas em uma recomendação para o Poder Executivo renegociar com o Vaticano. A emenda excluía do texto do acordo a expressão "católico e de outras confissões religiosas", referente ao Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental.

O debate sobre o estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil, na Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional, mostrou que há profundas divergências em relação ao texto do acordo entre o Brasil e a Santa Sé, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em novembro de 2008 no Vaticano.

Em relação às prerrogativas concedidas à religião católica o texto procura ressaltar que elas devem se coadunar com a Constituição e as leis vigentes, além de se estender às outras confissões religiosas, de forma isonômica. Já o ministro-chefe da Divisão de Europa I do Ministério das Relações Exteriores, Cláudio Raja

Gabaglia Lins, garantiu que o acordo está em plena conformidade com a Constituição e apenas sintetiza o que já existe na legislação brasileira.

Segundo Lins (2009), o tratado, que foi intensamente discutido e negociado entre as partes, é com a Santa Sé e não com a religião católica. "É um acordo com um Estado dotado de personalidade jurídica internacional, com um Estado soberano, para tratar de aspectos da atuação da Igreja Católica em diferentes áreas. Todos os órgãos envolvidos se ativeram cuidadosamente à Constituição e à legislação brasileira, dentro de uma perspectiva laica, com absoluto respeito às religiões, sem nenhum ânimo de causar nenhum privilégio", ressaltou.

A INCONSTITUCIONALIDADE DO ACORDO

Segundo Passos (2007), é normal que "a Igreja tente fazer lobby" junto aos governos. Segundo ele, a Igreja Católica encontrou outras estratégias para influenciar a política. Entre essas novas formas de se relacionar, estão "a construção de bancadas políticas dentro dos parlamentos ou a educação do povo para que a partir das bases venham pressões populares que influenciem as decisões de um governo" (Passos, 2007).

"A Igreja sempre vai fazer o seu lobby e sempre vai querer que a moral cristã influencie governos" (Passos, 2007), é por isso que existem discussões sobre a legalização do aborto, a adoção da pena de morte e o combate à fome. De acordo com Passos, o catolicismo se baseia na lei natural de que Deus criou todas as coisas e as criações não devem sofrer intervenções externas.

Um dos pontos questionados foi a constitucionalidade do texto. Vários parlamentares e a professora de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), Roseli Fischmann, convidada do debate, lembraram que o Brasil é um Estado laico e reclamaram de certo privilégio dado à Igreja Católica.

Na avaliação da pesquisadora, o texto inibe a atuação do Parlamento, muda a relação jurídica do Estado Brasileiro com as religiões e fere o artigo 19 da Constituição. "O acordo do Brasil com a Santa Sé é um tipo de aliança jurídico-religiosa e o artigo 19 diz que é proibido à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal firmar aliança com as religiões ou seus representantes", destacou Roseli Fischmann.

Em 24 de maio de 2009, o FONAPER elaborou um documento no qual apresenta as razões para a não aprovação do artigo 11 do acordo internacional entre o Brasil e a Santa Sé. Tal documento apresenta várias considerações sobre as leis vigentes que regulamentam a questão do Ensino Religioso no Brasil, destaca os princípios de liberdade religiosa, o respeito ao pluralismo religioso e à diversidade cultural existente na atual sociedade, bem como os princípios do Estado Moderno e laico:

1. O Ensino Religioso no Brasil já está regulamentado pelo Art. 33 da LDBEN nº. 9.394/1996, em sua nova redação dada pela Lei nº. 9.475/1997. Neste, consta que o Ensino Religioso, “de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (LDB 9394/96, Art 33).
2. A redação do Art. 11 do Acordo Brasil-Santa Sé não está em consonância com a Lei nº. 9.475/1997, pois busca legislar que “o ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes.
3. O Ensino Religioso definido pelo Art. 33 da LDBEN nº. 9.394/1996 não apontam conteúdo de uma determinada denominação religiosa. Em princípio, enquanto componente curricular, deve atender a função social da escola, em consonância com a legislação do Estado Republicano Brasileiro, integrando as diferentes manifestações do fenômeno religioso. O parágrafo 1º do Artigo 11 do Acordo, ao anunciar um Ensino Religioso “católico e de outras confissões religiosas”, limita sua abordagem confessional.
4. Deste modo, o texto do Artigo 11 do Acordo abre espaços para a oferta de um Ensino Religioso na modalidade confessional, o que fere o Artigo 19 e incisos seguintes da Constituição Federal de 1988, que veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios o estabelecimento e a “subvenção a cultos religiosos ou igrejas”. Um Ensino Religioso confessional nas escolas brasileiras só poderia ocorrer sem ônus para os cofres públicos.
5. O Ensino Religioso na modalidade confessional, definido pelo Artigo 11 do Acordo como “católico e de outras confissões religiosas”, não contempla os dispositivos das Leis Nacionais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, de forma interdisciplinar.
6. O Ensino Religioso na modalidade confessional, cuja tarefa é transmitir a doutrina de uma denominação religiosa, é de responsabilidade das respectivas denominações religiosas nos seus espaços específicos de culto e estudo, e não na escola pública.
7. A elaboração do Artigo 11 do Acordo não atendeu a Lei Federal nº. 9.709/1998, em seus Artigos 1º e 2º, que regulamentou o Artigo 14, incisos I, II, III, da Constituição Federal, onde prescreve que a soberania popular é exercida por sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, mediante Plebiscito, Referendo e Iniciativa Popular. O Plebiscito e o Referendo são consultas formuladas ao povo para deliberar sobre matéria de acentuada relevância, de natureza constitucional, legislativa ou administrativa. Neste caso, o povo brasileiro não foi consultado acerca da relevância da assinatura do presente acordo e da alteração na forma e no conteúdo de se ministrar a disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas do país.

8. Numa sociedade democrática e diversa no aspecto religioso, como a brasileira, o encaminhamento da proposta de Ensino Religioso acordada entre o Governo Brasileiro e a Santa Sé não contempla os princípios e fins da educação nacional, ao propor a oferta de segmentar os conhecimentos religiosos segundo cada denominação religiosa. A LDBEN nº. 9.394/1996 prescreve que o ensino será ministrado com base em princípios, entre os quais se encontra “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Art. 3º, inciso II, III, IV).

9. O Estado brasileiro deve promover e respeitar a diversidade cultural religiosa, que transita no cotidiano escolar, permitindo que todos os educandos tenham acesso ao conjunto dos conhecimentos religiosos, que integram o substrato das culturas, vedadas quaisquer formas de proselitismo, em conformidade com a legislação nacional em vigor, assumindo o compromisso da construção de uma escola que proporcione a inclusão de todos (Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008).

O POSICIONAMENTO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

O Supremo Tribunal Federal (STF) promoveu no dia 15 de junho de 2015 audiência pública para discutir o ensino religioso em escolas públicas. A audiência ocorreu com 31 entidades habilitadas para participar das exposições. Cada uma teve 15 minutos para expor seus argumentos.

A audiência foi convocada pelo ministro Luís Roberto Barroso, relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade, na qual a Procuradoria Geral da República (PGR) pediu que a Corte reconhecesse que o ensino religioso é de natureza não confessional, com a proibição de admissão de professores que atuem como “representantes de confissões religiosas”.

O ministro ouviu os argumentos de todos os participantes antes de elaborar seu voto e de liberar o processo para julgamento no plenário da Corte. A interpretação constitucional envolve certa capacidade de o juiz interpretar o sentimento social e as demandas da sociedade. Portanto, o que o ministro pretendia na audiência em que se discute o ensino religioso nas escolas públicas é saber como pensam os representantes das religiões, os representantes de órgãos de educação, intelectuais e pensadores de questões teológicas.

A ação da PGR foi proposta em 2010 pela então vice-procuradora Débora Duprat. Segundo entendimento da procuradoria, o ensino religioso só pode ser oferecido se o conteúdo programático da disciplina consistir na exposição “das doutrinas, práticas, histórias e dimensão social das diferentes religiões”, sem que o professor tome partido. Para a procuradora, o ensino religioso no país aponta para a adoção do “ensino da religião católica” e de outros credos, fato que afronta

o princípio constitucional da laicidade.

O Grupo de Pesquisa de Educação e Religião (GPER), da PUCPR, tem procurado publicar, neste momento em que o Supremo Tribunal Federal discute o perfil do Ensino Religioso, estudos e pesquisas no campo de Educação e Religião, a fim de subsidiar os seus leitores. Tal ação é necessária não só para subsidiar os professores, mas para esclarecer a sociedade de forma geral. Espera-se que o meio jurídico compreenda a dimensão pedagógica

Segundo Junqueira (2015), líder do GPER, a ampliação desta tarefa torna-se importante uma vez que as publicações com estes temas estavam anteriormente nos domínios eclesiásticos, porém hoje é parte da academia. Conclui que a proposta do artigo 33 de formar o cidadão e de divulgar a identidade cultural do brasileiro/a está ocorrendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as legislações sobre o Ensino Religioso, constatamos uma atenção cuidadosa quanto à liberdade religiosa dos alunos, com o objetivo de assegurar-lhes a liberdade de escolha diante do Ensino Religioso oferecido pela escola, como uma das demais áreas do conhecimento.

Assim sendo, constatou-se que o Estado admitiu o Ensino Religioso como uma disciplina escolar, porque o considera um componente importante na educação como um todo do cidadão, respeitando assim os princípios da laicidade do Estado e o direito do cidadão de escolha de sua religião.

Porém, percebemos que a laicidade do Estado é uma via de mão dupla. Por um lado, o Estado deve garantir a liberdade religiosa do cidadão e, por outro, garantir o direito de exercer a sua religiosidade. Assim sendo, o Ensino religioso permanece numa situação crítica, desconfortável e delicada diante da laicidade do Estado e do pluralismo religioso que permite a experiência religiosa individual do cidadão, seja ela exteriorizada no espaço público ou privado.

Como sabemos, há vários anos a disciplina de Ensino Religioso vem sendo objeto de reflexões e de mudanças, e seu grande problema não é propriamente epistemológico, ou seja, de conhecimento e, sim, político, pois temos uma má interpretação sobre a referida disciplina, oriunda do seu histórico voltado ao Ensino Religioso Confessional, que tende a voltar às escolas, a partir da determinação do Supremo Tribunal Federal.

REFERÊNCIAS

- ASSINTEC. *Proposta Curricular para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Estaduais, Municipais e Particulares no Estado do Paraná*. Curitiba: ASSINTEC, 2000.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96*. In: D.O.U. de 20/12/1996. Brasília, 1996.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, in: D.O.U. de 05/10/1988. Brasília, 1988.
- _____. *Lei n° 9475/97*, in: D.O.U. de 23/07/1997. Brasília, 1997.
- Caron, Lurdes. *O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CNBB. *O ensino religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. Estudos da CNBB*, n. 49. São Paulo: Paulinas, 1987.
- Domingos, Marília De Franceschi Neto. *Escola e laicidade: o modelo francês. Interações - Cultura e Comunidade*, 3(4):153-170, 2008.
- Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- Figueiredo, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Fischmann, Roseli. *Ensino religioso em escolas públicas: subsídios para estudo da identidade nacional e o direito do outro*. Universidade de São Paulo. Seminários e debates. Faculdade de Educação, v. 2, 1996.
- Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Lins, Maria Judith Sucupira da Costa. *Ensino Religioso no desenvolvimento integral da pessoa*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos2/desenvolvimento_integral.pdf
- Passos, João Décio. *Como a religião se organiza: tipos e processo*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- _____. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- Religião & Cultura - PUC-SP. *Ensino Religioso no Brasil*. VII, n.º 11, São Paulo: Paulinas/Educ, 2007.
- Sena, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

ARTIGO RECEBIDO EM 05/09/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 05/11/2017

RESUMO: O presente artigo procura refletir sobre a relação entre o Estado laico e o Ensino Religioso diante do Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Num primeiro momento apresenta-se a elaboração do acordo da Santa Sé com o governo brasileiro; e em seguida, um breve contexto histórico, em que temos como pano de fundo as ambiguidades e contradições do Ensino Religioso nas diversas legislações brasileiras que permitiram a promulgação deste acordo e outras situações desconfortáveis para o Ensino Religioso, como a

ausência do diálogo inter-religioso e o respeito à pluralidade religiosa. Mais adiante é apresentada a posição de algumas instituições e autoridades e, por fim, a participação do Supremo Tribunal Federal, empenhado em solucionar a questão sobre se existe ou não alguma ilegalidade do Ensino Religioso Confessional nas escolas, em especial na rede pública de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Estado Laico, Ensino Religioso.

ABSTRACT: This paper discusses the relationship between the secular state and the religious education on the legal status of the Catholic Church in Brazil. At first I present the elaboration of an agreement of the Holy See and the Brazilian government; and then a brief historical context in which we have the background of the many ambiguities and contradictions of Religious Education in several Brazilian laws which consequently led to the enactment of this agreement and other uncomfortable situations for the religious education, such as the lack of an inter-religious dialogue and the respect for religious plurality. Finally, I show the position of some institutions and authorities and the participation of the Supreme Court, committed to solve the matter whether there is any illegality of the Confessional Religious Education in schools, especially in public schools.

KEYWORDS: Education, Secular State, Religious Education.

Da colonização aos dias atuais: um ensaio sobre as tensões religiosas no Brasil

LÁZARO EVANGELISTA

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS.

Músico, produtor, ator e diretor de teatro. Bolsista CNPq.

e-mail: lazarusevangelista@gmail.com

TENSÕES INICIAS – O CONTATO COM O OUTRO

Em meados do século XVI, representantes da esfera política e religiosos de Portugal expandiram as fronteiras do império, com muitos objetivos, entre eles o de conquistar riquezas e terras. Em meio às ambições dos portugueses em expandir seu território e patrimônio, havia também, para além da obtenção de riquezas materiais e da expansão geográfica, o desejo dos líderes religiosos em cumprir sua “missão” de expandir a fé católica aos nativos de outras terras.

Desta forma, estabelecia-se um elo muito eficiente no contexto social daquela época, entre a política e a religião, uma vez que “as duas instituições básicas que, por sua natureza, estavam destinadas a organizar a colonização do Brasil foram o Estado e a Igreja Católica” (Fausto, 2001, p. 29).

Enquanto os então colonizadores da esfera política preocupavam-se em explorar e “civilizar” o novo território, cabia aos colonizadores da esfera religiosa fomentar o ensino do idioma, o ensino religioso (a catequese) e a imposição da fé católica através do batismo dos indígenas como sinal de remissão dos “pecados”. A entrada desse novo grupo de pessoas no catolicismo através do batismo, do aprendizado de uma nova doutrina e da língua portuguesa, fortalecia o referencial do cristianismo como verdade unilateral no contexto da fé.

Outras ações de efeitos simbólicos foram deliberadamente instituídas a fim de imprimir um único referencial de fé, como, por exemplo, renomear a terra colonizada com nomes que remetiam ao “catolicismo”, a exemplo de Terra de Santa Cruz, como símbolo de aceitação e profissão de uma só fé.

Um dos ícones responsáveis pela catequização dos povos indígenas no Brasil foi o jovem padre da ordem da Companhia de Jesus, José de Anchieta. Ele, juntamente com os demais companheiros jesuítas, foi enviado ao Brasil, com a missão

de fortalecer a escolarização e a catequese dos nativos.

Em alguns dos seus manuscritos é possível mensurar a convicção do jovem presbítero quanto à inferência divina no contexto em que se encontrava. Em alguns trechos, ele externa suas preocupações e desejos profundos nas orações clamando: “[...] a infinita misericórdia divina, para que nos conceda por algum tempo acesso para combater outras muitas gerações com a palavra de Deus, às quais todos cremos que, se lhe pregamos, se converterão à fé” (Anchieta, 1988, p. 49).

Tradicionalmente, o imaginário e o senso comum reproduzido por alguns brasileiros configuram o momento de contato inicial entre religiosos europeus e indígenas como um processo natural e de comum acordo. No entanto, resistências e tensões ocorreram de forma bastante contundente.

Os líderes cristãos da Igreja Católica se opunham ao fato de existirem outras manifestações religiosas e de fé, desqualificando todas as práticas espirituais de cura aos enfermos dos indígenas e dos seus anciões, denominando-os de feiticeiros e associando tais práticas a artifícios perversos para ludibriar a doutrina cristã.

Já não ousas agora servir-te de teus artifícios, perverso feiticeiro, entre povos que seguem a doutrina de Cristo: já não podes com mãos mentirosas esfregar membros doentes, nem, com lábios imundos chupar as partes do corpo que os frios terríveis enregelaram, nem as vísceras que ardem de febre, nem as lentas podagras nem os baços inchados. Já não enganaras com tuas artes os pobres enfermos, que muito creram, coitados!, nas mentiras do inferno (Anchieta, 1970, p. 27).

Com efeito, o Estado e o catolicismo temiam perder o controle frente as diversas manifestações e práticas religiosas existentes, proferindo pragas, submetendo castigos e condenando à morte em nome de Deus os “feiticeiros” que as praticavam. As pessoas que mantinham tais práticas eram “pecadoras” e, por consequência, os que eram mortos por expressarem suas crenças em outros deuses, também recebiam um castigo adicional às suas almas, que era a prisão e o sofrimento eterno *post mortem*.

HERANÇA AFRICANA – HIBRIDAR PARA RESISTIR

Em meio a toda esta tensão religiosa entre Estado e religiosos católicos contra as práticas espirituais e religiosas dos indígenas, ocorre também o processo sistêmico de escravização e tráfico de africanos para o Brasil. Este tráfico de pessoas era promovido por diversos países europeus e com o apoio/participação do catolicismo.

Inúmeros povos e etnias dos mais diversos países do continente africano enfrentaram uma profunda ruptura em suas dinâmicas sociais e coletivas. Tratados como animais selvagens, muitos africanos, sendo eles homens, mulheres e também crianças, embarcavam em navios que serviam como verdadeiros “cativéis” marítimos seguindo para uma viagem derradeira. Muitas destas pessoas nem chegavam ao seu destino final, pois as condições insalubres do ambiente, a falta de comida e água, geravam uma série de problemas de saúde, levando-os a adoecer e por consequência perecer.

Os africanos que conseguiram chegar ao Brasil serviam como força de trabalho braçal, nos campos, nas lavouras e nas casas-grandes. Eles eram vistos como propriedades e mercadorias; sofriam reiterados maus-tratos, violências sexuais e muitos eram açoitados até a morte.

Mesmo considerados “mercadorias” que a própria Igreja Católica possuía, esta mesma instituição os batizava na fé cristã. Ainda que vivendo em um novo contexto social de subserviência e desvantagem, os africanos e os seus filhos já nascidos em território brasileiro, conseguiram guardar, através das tradições orais, valores civilizatórios, práticas religiosas e o culto aos seus preceitos sagrados provenientes das mais diversas regiões e países da África, como a ilha de *Gorée*, no Senegal; a região de *Cacheu*, na Guiné-Bissau; a cidade de *Ajudá*, no Benin; a cidade de *Old Calabar*, na Nigéria; e outras localidades de Moçambique e Angola.

Semelhante à situação indígena neste ponto de vista, os africanos e afro-brasileiros também foram submetidos à pedagogia cristã pela Igreja e, do mesmo modo, sofriam por estar em situação de escravizados e por ser forçados a seguir os dogmas de fé da igreja, bem como por ver suas crenças associadas ao “mal” e receber punição, caso viessem a externá-las. Sob este aspecto, as tradições eram passadas dos mais velhos para os mais novos, numa constante forma de resistência e preservação dos patrimônios imateriais.

Um marco que amplifica ainda mais as tensões entre as religiões no Brasil é oficializada através do código criminal do ano de 1830, que estabelecia punição rigorosa: “A celebração, propaganda ou culto de confissão religiosa que não fosse a oficial (art. 276)” (Silva Jr., 2007, p. 308).

Sonoridades, filosofias, línguas e práticas religiosas, mesmo sob pena de condenação perante o Estado e a Igreja Católica, eram socializadas para que circulassem entre todos. Releituras e ressignificações relativas as culturas africanas aconteciam como um processo de preservação do sagrado, como continuidade dos preceitos e como resistência.

Os símbolos litúrgicos adotados pelo catolicismo, como, por exemplo, as imagens dos “santos”, a cruz, o terço, entre outros, não representam apenas uma simples lembrança de sua fé, mas, na concepção de muitos católicos, sugerem que há uma efetiva ligação espiritual entre eles e suas práticas religiosas.

Neste sentido, inúmeros elementos físicos e filosóficos do catolicismo eram absorvidos pelas religiões de matriz africana como estratégia de resistência e de sobrevivência e, com o passar dos anos, essas novas formas de celebrar adotadas pelos afro-brasileiros e africanos permearam também o cristianismo, bem como os seus elementos conectaram-se em certa medida às dinâmicas das religiões de matriz: “Adotaram as imagens católicas e as cultuaram, mas, na verdade, sob as invocações dos santos católicos, adoravam os representantes da divina corte africana.” (Prandi, 2000, p. 58).

Esta nova forma sincrética de cultuar o sagrado dá origem a expressões variadas na composição e na formatação das religiões, criando assim hibridações de doutrinas, através de um movimento orquestrado intencionalmente por questões de sobrevivência às tensões geradas pela política e pelas distintas filosofias. “O sincretismo valeu como uma poderosa arma que de início os negros habilmente manejaram contra a pressão esmagadora da cultura superior dos povos escravizadores” (Sanches, 2001, p. 69).

INTOLERÂNCIA E OMISSÃO – ESTADO E EDUCAÇÃO RELIGIOSA

As religiões de matriz africana no Brasil ainda em tempos atuais vêm sofrendo sucessíveis ataques desde o tempo do Brasil colônia. Ultimamente, grupos e facções armadas que se denominam integrantes de religiões pentecostais e neopentecostais têm efetivamente espalhado o terror entre os adeptos e frequentadores das religiões de matriz africana.

Os veículos de comunicações brasileiros têm noticiado uma série de ataques aos templos, terreiros e aos adeptos das religiões de matriz africana nas mais diversas cidades brasileiras. Em Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, uma notícia que abrangeu a pauta dos noticiários nacionais em setembro de 2017 é o retrato do mais profundo fundamentalismo e da intolerância religiosa que assola o Brasil. Uma série de ataques a terreiros de candomblés são registrados e, em meio a esta série de ataques, duas dessas ações são filmadas e mostram uma sacerdotisa do candomblé sendo obrigada por supostos traficantes que se dizem cristãos a destruir com as próprias mãos os paramentos, os objetos sagrados de sua religião e o seu próprio templo.

A recorrência das notícias sobre violência e barbárie sofridas pelos adeptos das religiões de matriz africana evidencia uma omissão do Estado frente a tais eventos de intolerância religiosa no Brasil, sobretudo contra as religiões que não professam a fé cristã. O jornal *O Estado de São Paulo* em 18 de setembro de 2017, veiculou a notícia sobre a posse da nova Procuradora Geral da União. Em seu primeiro discurso, a então recém-eleita procuradora, cita o líder do catolicismo mun-

dial e faz um paralelo análogo sobre a conjuntura atual do país frente aos sucessivos escândalos de corrupção, ética e falta de decoro.

De fato, é possível conceber que o Estado e as religiões cristãs no Brasil não estão dissociados, pelo menos no que diz respeito às confissões públicas de fé proferidas por alguns dos mais importantes representantes da esfera política nacional ainda em tempos atuais.

Já em reportagem do jornal *O Tempo*, publicada nesta mesma data, também um postulante às eleições presidenciais de 2018, e atual ministro da Fazenda, gravou um vídeo direcionado a um grupo de pastores da igreja Assembleia de Deus, do Rio de Janeiro. No vídeo, o então ministro fala a respeito da realidade econômica do país e pede que os pastores orem por esta situação para que haja uma melhora no quadro.

Muitos têm sido os debates acerca do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. A lei 9.324 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação, faculta a matrícula do estudante nesta disciplina e ainda estabelece que seja feito um amplo debate com a sociedade civil e as mais distintas denominações religiosas para a construção dos saberes nesta disciplina.

As instituições de ensino superior, as secretarias de educação municipais e estaduais buscam em certa medida encontrar um desfecho para esta demanda. No entanto, em 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal, que é a mais alta instância do poder judiciário nacional, em votação acirrada, define que o ensino religioso em instituições públicas no Brasil pode ser confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas.

O Estado brasileiro, em inúmeros dos seus documentos, garante o efetivo direito aos seus cidadãos de cultivar livremente a sua fé. Este princípio de Estado laico é bastante louvado ao redor do mundo político e frente às nações mundiais que têm a democracia como sistema político de gestão.

A partir deste olhar e da definição de laicidade, é possível dissociar de uma democracia as referências de uma só fé ou das religiões dominantes? Quais ações efetivas vêm sendo tomadas pelos governantes e pelas instituições que ajudem a sanar ou minimizar as tensões religiosas no Brasil? Quais tipos de medidas vêm sendo tomadas para assegurar aos cidadãos brasileiros a garantia e o direito de professarem suas religiões e práticas de fé livremente?

Estas interpelações podem ser importantes e necessárias, uma vez que evidências históricas mostram nitidamente um efetivo descaso, bem como tensões e omissões na garantia dos direitos à diversidade religiosa no Brasil desde a chegada dos colonizadores até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

- Anchieta, José de. Quadrimestre de maio a setembro de 1554, de Piratininga, in: *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.
- Anchieta, José de. *Feitos de Mem de Sá*. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1970.
- Fausto, B. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- Negrão, Lísias Nogueira. *Entre a cruz e a encruzilhada*. São Paulo: Edusp, 1996.
- Prandi, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Sanches, Pierre. *Percursos de sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Verj, 2001.
- Silva Jr, H. Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa no Brasil, in: Silva, V. G. (org.). *Intolerância religiosa: impactos do Neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007, p. 303-323.

SITES

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez 1996, p. 27833. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

Ensino religioso no Brasil - https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html

O nome de Deus é misericórdia. Ed. Planeta, 2016, p. 120 -<http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/discurso-de-posse-de-raquel-dodge/>

Jornal online O Tempo - <http://www.otempo.com.br/capa/economia/em-v%C3%ADdeo-meirelles-pede-ora%C3%A7%C3%A3o-pela-economia-1.1521314>

UOL *Notícia cotidiano* - <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/09/13/em-serie-de-ataques-no-rj-homens-obrigam-maes-de-santo-a-quebrarem-terreiros-veja.htm>

ARTIGO RECEBIDO EM 30/10/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 08/11/2017

RESUMO: O presente artigo ilustra de forma ensaística as relações entre tensões históricas e as acomodações das religiões e práticas de fé no Brasil, a partir de uma análise crítica da formação do povo brasileiro, das relações de ensino e catequização dos nativos indígenas até a chegada dos africanos escravizados ao Brasil e dos processos de hibridações e sincretismo das religiões. Ilustra também a chancela e, em certa medida, a omissão do Estado

que por consequência contribui nitidamente com a intolerância e a violência frente as religiões de matriz africana que reverberam até os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Tensões religiosas. Religiões. Estado. Matriz Africana. Igreja. Ensino.

ABSTRACT: The present article illustrates in an essay form the relations between the historical tensions and the accommodations of religions and practices of faith in Brazil, considering a critical analysis of the formation of the Brazilian people, the teaching and catechization of the natives until the arrival of the enslaved Africans to Brazil and the processes of hybridizations and syncretism of religions. It also illustrates the seal and, to some extent, the omission of the State which consequently contributes sharply to intolerance and violence against the African matrix religions that reverberates to the present days.

KEYWORDS: Religious tensions. Religions. State. African matrix. Church. Teaching.

Corpo surdo também recebe orixás: um estudo de caso*

DIEGO JONATA CARVALHO DIAS

Discente do curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE). e-mail: carvalhodias.dd@gmail.com

SILVIO SANTIAGO-VIEIRA

Professor da Universidade do Estado do Pará (DEES/UEPA/CCSE). Mestrando em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (PPGCR/FUV). Líder do Grupo de Estudos Surdos & Interfaces (GESI/IEPA). e-mail: saintvier@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de Surdos¹ nas religiões afro-brasileiras não é algo ordinário pela grande maioria das casas de culto. A partir de Assis Silva (2012), notamos que a inclusão de Surdos nos espaços religiosos está associada às vertentes cristãs, dentre elas: catolicismo, protestantismo histórico (baptistas e luteranos) e pentecostais. Entretanto, não é dos tempos hodiernos a inclusão social de pessoas com deficiência na religião, contudo, essa questão ainda é pouco desvendada, principalmente quando se trata da cultura religiosa afro-brasileira, incluindo o Surdo nesse contexto.

Dessa forma, este artigo buscou analisar a religião afro-brasileira Tambor de Mina e o processo de agregação, comunicação e o fenômeno do transe/possessão de um membro Surdo do Terreiro Casa Grande de Mina *Jêje-Nagô de Toy Lissá e Abê Manja Huevy*, localizado no bairro do Coqueiro, periferia de Belém/PA.

* Este trabalho é fruto de uma pesquisa iniciada no segundo semestre de 2016, vinculada ao Grupo de Estudos Surdos e Interfaces (GESI), do Instituto de Educação e Cultura do Pará (IEPA), e financiada pelo Programa de Bolsas de Pesquisa do IEPA.

¹ Conforme defende Sacks (1998), aos que se enquadram nos modelos “audistas” – os surdos que não são culturalmente surdos – são indicados com s minúsculo, relativa à surdez auditiva; os “Surdos” com s maiúsculo, portanto, são aqueles formadores de uma entidade linguística e cultural. Para saber mais, ver Sacks, 1998.

A fim de resguardar sua imagem, ele será denominado neste artigo como médium Surdo. Por consequência, observamos, por meio da pesquisa de campo, o processo de apropriação de alguns dos ensinamentos da Casa e buscamos definir as analogias entre a comunicação pelo tambor e o transe.

Durante o período da coleta de dados, o médium Surdo estava com 44 anos. Detectamos que ele começou a frequentar o terreiro no ano de 2004 e seu processo de iniciação ocorreu em 2006.

Também observamos a necessidade da preservação das culturas africanas nos centros urbanos, em especial em Belém-PA. Para escrever sobre religião de matriz africana no Estado do Pará, é cardeal ressaltar a forma de culto dito “tradicional” que adentrou no território paraense em tal momento histórico: o Tambor de Mina, denominação usual do Maranhão. Trata-se de uma religião afro-brasileira, típica de terras maranhenses, originada por influência de dois terreiros fundados em São Luís por africanas: a Casa das Minas de tradição *Jêje* e a Casa de tradição *Nagô*. Vale ressaltar que o Tambor de Mina chegou a Belém por volta do século XIX trazido por africanos advindos de Daomé, República Popular do Benim (Campelo & Luca, 2007).

Por fim, verificamos como o médium Surdo está inserido no rito e buscamos compreender as comunicações que emergem no seio do terreiro para com ele e o sagrado e entre ele e os membros ouvintes. Dessa forma, observamos que as religiões de matrizes africanas podem ser consideradas como uma religião de integração ou até mesmo de inclusão social, mas é preciso dar maiores condições de permanência destes indivíduos nestes espaços sagrados, a partir do uso da comunicação entre os membros em Língua Brasileira de Sinais – Libras² com intuito de gerar maior acessibilidade para o Surdo.

1. CORPO SURDO TAMBÉM RECEBE ORIXÁS

As religiões afro-brasileiras têm uma especificidade latente: o fenômeno do transe, especificamente, a possessão. Observa-se que esse fenômeno é algo presente em qualquer forma de culto ao sagrado, independentemente da vertente religiosa.

O Tambor de Mina³, como uma vertente afro-brasileira é uma religião em

² Libras é a Língua Brasileira de Sinais. A partir da Lei nº 10.436/02, a Libras se tornou a língua oficial da comunidade surda brasileira e a segunda língua oficial no Brasil.

³ Consoante Pereira (2008), o Tambor de Mina é a modalidade afro-religiosa que se desenvolve principalmente no Maranhão e Pará, de influência *Jêje*, cultura os Voduns, divindades africanas organizadas em família (como as Davice, de Savaluno, de Dambirá e de

que os fiéis, concomitantemente, tornam-se duplo personagem: no primeiro, o indivíduo está sujeito a uma busca espiritual; no segundo, o indivíduo pode ser suporte de manifestação do sagrado, o próprio divino.

Conforme Augras (2008), o transe é analisado como algo indissociável nas religiões afro-brasileiras. O êxtase religioso é um elemento essencial para a vivência religiosa, pois é o veículo que transforma o filho-de-santo no outro, no seu Orixá, revelando o duplo inscrito em sua essência para integrar a ambos – o humano e o Orixá, numa pessoa única – que se constrói através dos múltiplos rituais e das sucessivas etapas de iniciação. Outro fenômeno essencial para o próprio transe é o ritual. Segundo Augras (2008), o rito permite teatralizar e reviver o mito. Vale destacar que “o transe no Tambor de Mina é descrito como apresentando características discretas, evidenciando-se aos não iniciados, principalmente por detalhes do vestuário” (Ferreti & Ferreti, 2000, p. 106).

Por meio da observação direta percebemos que o médium Surdo, no momento do transe, executa a performance do orixá, ou seja, através do ritual ele dança o mito do Orixá, e sua execução independe da condição de ouvir. Ressalta-se que a entidade faz uso dos adereços oferecidos pelo médium Surdo, não limitando o êxtase religioso somente às pessoas sem deficiência. O mito com sua função pedagógica tem a intenção de reafirmação das origens. No Tambor de Mina e nas religiões de matrizes africanas o mito é propriamente manifestado, ou seja, na identidade fundada no sagrado, o “mito” se faz presente.

A partir do médium Surdo, observamos que um dos principais objetos de estímulo para possessão é o atabaque, especificamente, a vibração⁴ que ecoa do tambor, a qual é sentida por sensores naturais do corpo do Surdo, principalmente na palma dos pés, na região da cabeça (têmpora) e na pele, e é por intermédio dessas percepções da vibração dos atabaques que a divindade se manifesta e se faz presente, performando-se no ritual através de seus movimentos e da sua dança. Vale ressaltar que a maior via de comunicação de Surdos é visual-espacial. Dessa forma também, o próprio espaço pode ser algo que estimule o transe, pois ele funciona como uma comunicação não verbal em virtude de seus adornos e representações pictóricas das entidades.

No universo do terreiro, pensa-se o transe como a ligação direta com o sagrado, apresentando-se na plenitude inexprimível advinda da sua contemplação. O transe, a partir de Eliade (2002), é uma sensação de gozo e é uma maneira de o ser humano entrar em contato com o sagrado: uma hierofania.

Quevisio) e não-africanos, como os “encantados” (caboclo), os nobres portugueses e franceses (como Rei Sabatião e Dom Luís, rei de França); e os Turcos ou mouros (como Rei da Turquia).

⁴ Ela se comporta como uma onda, que é capaz de transportar apenas energia, sem a matéria, ou seja, transportam a energia sem carregar os objetos por onde passam. No caso do Surdo, a perda auditiva não compromete a percepção da vibração, pois ela pode ser sentida no corpo, através do tato.

Vale ressaltar que o médium Surdo no universo do terreiro é um canal de comunicação das entidades o qual se configura na forma que o mundo sagrado se revela ao profano. Logo, é passível de análise o poder simbólico das entidades manifestadas no médium Surdo.

No ambiente das religiões afro-brasileiras os indivíduos que se configuram apropriados da mediunidade serão os detentores dos holofotes. Pensamos na possibilidade de as entidades se revelarem como seres que concedem legitimação de saber-poder, no âmbito do terreiro. Na Casa Grande de Mina *Jêje-Nagô de Toy Lissá e Abê Manja Huevy*, o médium Surdo ganha destaque na hierarquia do ritual.

Dessa forma, há uma criação de um sistema de símbolos que legitimam o saber-poder, conferindo a esse uma representação de algo natural ou lógico na estrutura do grupo religioso ou da sociedade. Em sua essência, consoante Geertz (1989), a religião pode ser entendida como um sistema simbólico. Este pode fornecer sentidos gerais ou individuais, na tentativa de suscitar uma cosmovisão.

A seguir apontaremos quais as principais divindades fazem presença junto ao médium Surdo. Trataremos das principais: Iemanjá, Ogum e Xangô que no seio do Tambor de Mina se configuram como Orixás.

IEMANJÁ NO ORI DO MÉDIUM SURDO⁵

Iemanjá é a divindade das águas, também conhecida como a protetora dos pescadores e dos marinheiros, basicamente a rainha dos mares. Vale apresentar que, dependendo da vertente afro-brasileira, Iemanjá pode apresentar aspectos diferentes por consequência do sincretismo. Dessa forma, a Iemanjá brasileira é resultado da dinâmica de miscigenação de elementos europeus, ameríndios e africanos, mas algo indubitável é sua origem africana.

Sobre Iemanjá:

Nos templos mais tradicionais, é cultuada como esposa de Oxalá, mãe de todos os deuses. Reina sobre “todas as águas do mundo”, doces e salgadas. É, portanto, uma divindade antiga, deusas das águas primevas que são, conforme Mircea Eliade (1970: 165), “*fonsetorigo*, matrizes de as possibilidades da existência” (Augras, 2008, p. 157).

Com base nas observações diretas, é notável a teatralização dos gestos que rememoram o mito do (s) Orixá (s), sendo observado como algo típico do ritual,

⁵ A palavra *Ori* vem do yoruba e tem diversos significados. Mas o sentido literal é cabeça, símbolo da cabeça interior (OriInu). Espiritualmente, a cabeça como o ponto mais alto (ou superior) do corpo humano representa o Ori; não existe um Orixá que apoie mais o homem do que o seu próprio *Ori*.

revivendo o mito. No caso de Iemanjá, observam-se as danças como uma imitação do movimento das ondas do mar, da fluidez das águas.

Na cosmologia, no mito, no rito, na iconografia, as águas preenchem a mesma função, qualquer que seja a estrutura dos conjuntos culturais em que se inserem: as águas *precedem* a formas e *sustentam*, a criação. A imersão simboliza regressão no nível pré-formal, regeneração total, e novo nascimento, pois imersão significativa realizar a dissolução das formas, a reintegração no modo indiferenciado da preexistência; emergir das águas é repetir o gesto cosmogônico da manifestação formal” (Eliade, 1970, p. 165).

OGUM NO ORI DO SURDO

Ogum, na cultura africana, é o deus do ferro. Todos os que manejam ferramentas são seus protegidos. Ogum é sincretizado com São Jorge no catolicismo, e sua performance no ritual é observada com aspectos de guerreiro e como patrono da tecnologia, o rei do ferro. Bastide (1978) julga encontrar nisso a herança da escravidão. Sabe-se que nas revoltas dos negros contra os senhores brancos, eles buscavam encontrar apoio em Ogum (a guerra) e Exu (a magia).

Sobre o Orixá Ogum, Mauss (1967, p. 38) nos afirma que “os ferreiros, os homens que possuem o segredo do fogo da transmutação dos metais, são frequentemente feiticeiros e mágicos, ocupando, por conseguinte, um lugar à parte na sociedade”. Mediante essa citação, rememoramos uma das entrevistas efetuadas em que foi relatado que o médium Surdo “[...] é um menino especial, desde pequeno ele apresentou dons, dons de puxar, benzer, rezar e, desde pequeno ele pegava os matinhos do quintal e benzia” (Sacerdotisa de Nanã⁶, 2017).

Compreende-se essa magia ou esse curandeirismo na perspectiva de “magia simpática, o que desempenha um grande papel na maioria dos sistemas de superstição. Considerando, também, a religião como magia se é que são distinguíveis, coexistem desde sempre” (Frazer, 1911, p. 83).

A partir das investigações empíricas, foi possível capturar experiências vividas pelo médium Surdo e perceber que ele herdou na infância “dons” provenientes do curandeirismo – benzedeiro e rezadeiro, conhecidos na região amazônica como medicina popular⁷.

⁶ Sacerdotisa no espaço sagrado do lócus desta pesquisa. Está nos níveis mais altos da hierarquia da Casa Grande de Mina *Jêje-Nagô de Toy Lissá e Abê Manja Huevy*. Ela será denominada de Sacerdotisa de Nanã.

⁷ Ver Maues, 2007.

Por meio das entrevistas com a Sacerdotisa de Nanã, constatamos que a sua raiz familiar se encontra nas culturas indígenas da Amazônia, ademais, as práticas outrora citadas podem ser analisadas como pertencentes à pajelança, que, na visão de Maués (1995), refere-se de um sistema de crença, mas também a um sistema de cura.

XANGÔ NO ORI DO SURDO

Outra entidade que também é “dona” do *ori* do médium Surdo e recebida pelo mesmo é o Orixá Xangô, mitologicamente conhecido como o deus do trovão e dos raios. Outra característica desse orixá é que Xangô odeia mentiras, e é considerado como orixá da justiça, sendo que “todas as estórias de Xangô relatam fatos de bravuras, o gosto pelos desafios, e casos de mulheres, é impossível relatar um episódio em que não intervenha, uma ou outra, ou várias, das *Aiabás*” (Augras, 2008, p. 133).

As interpretações das mitologias a partir do médium Surdo podem servir de modelo, apresentando grande função pedagógica e possuindo eficácia, sendo que o rito não é somente uma encarnação ou uma teatralização e, sim, uma ação que produz resultados e serve de modelo para a vida cotidiana. Contudo, essa mitologia pode ou não ser analisada como parte de características pessoais dos indivíduos, os quais recebem as entidades.

Desse modo, observamos que para a construção do sacerdote médium Surdo, é necessária uma estrutura simbólica, representada pelos mitos das divindades. Como reflexo das múltiplas visitas ao campo, afirmamos que para a comunidade a performance do mito galga fundamental relevância para efetivar a comunicação não verbal e, em consequência do rito, o Surdo apresenta uma linguagem corporal que facilita as interpretações da história dos antepassados para os membros do terreiro.

2. ELOS DE COMUNICAÇÃO COM O SURDO NO RITUAL: A LINGUAGEM DA MÚSICA, DA DANÇA, DO TRANSE

No universo do terreiro de Mina, percebem-se diversos rituais e festas para determinadas divindades, e esses rituais podem ser considerados como ocasiões de dádiva, de “pagamento” de promessas e, também, momento de lazer em que se desenvolvem laços de solidariedade nos meios populares do terreiro. Ferretti (2000) considera que os rituais no terreiro de Mina são considerados espetáculos rituais sincréticos.

⁸ *Aiabás*: rainhas.

Por meio da observação direta, percebemos que após qualquer pós-espetáculo ritual há momentos de socialização, diálogos entre os membros. Nesses momentos o médium Surdo pouco participa dos diálogos, porque os membros da Casa Grande de Mina *Jêje-Nagô de Toy Lissá e Abê Manja Huevy* não são usuários da Libras, o que dificulta a comunicação, cujas tentativas geralmente acontecem de forma oral ou por meio da mímica. Dessa forma, percebemos que ele precisou se enquadrar no processo de comunicação dominante, ou seja, ocorreu uma adaptação do Surdo ao nicho, conforme o sujeito desta pesquisa retrata: “inicialmente, foi difícil me comunicar, pois ninguém sabia Libras e eu não conseguia oralizar muito bem” (Médium Surdo, 2016).

Existem neste último sentido, um conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos. Tais políticas podem ser traduzidas como práticas colonialistas ou melhor ainda como práticas de ouvintização (Janiaki, 2007, p. 28).

Geralmente, isso acontece com o povo Surdo⁹ brasileiro, e esse processo de comunicação por meio da oralização não deve ser observado como uma forma de “cura” e, sim, como uma imposição cultural ouvintista¹⁰ à qual o indivíduo Surdo se submete com a finalidade de manter a comunicação com o grupo dominante no qual está inserido.

Para aquele que ouve, a surdez representa uma perda da comunicação, a exclusão a partir do seu mundo. Em termos cosmológicos, é uma marca de desaprovação. Ela é a alteridade, um estigma para se ter pena e por isso, exilada às margens do conhecimento social [...]. Seu ‘silêncio’ representa banimento ou, na melhor das hipóteses, solidão e isolamento (Wrigley *apud* Skliar, 2013, p. 16).

Nos rituais e nas festas, o transe é algo corriqueiro. Segundo Mundicarmo Ferretti (2000), as religiões de matriz africana no Brasil são religiões de transe e esse transe é algo do cotidiano. Dessa forma, os rituais no terreiro de Mina são analisados como construção simbólica, como também apresentando elementos da identidade social de grupos de classe subalterna.

⁹ Segundo, Strobel, conceitua povo Surdo como “grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão” (Strobel, 2009, p. 6).

¹⁰ Segundo, Skliar, “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 2013, p. 15).

Nesse sentido,

Os ritos religiosos são simbólicos pelas quais os seres humanos tentam produzir conseqüências ou efeitos especiais graças ao concurso do sagrado e das forças sobre-naturais. Dito de outra maneira: cada rito religioso é portador intencional de consecução de finalidades humanas colocadas sob a égide do divino, as quais podem se referir tanto à maternidade da vida como se reportar, em múltiplas combinações internas, a dimensões relacionais e espirituais da existência (Vilhena, 2005, p. 63).

Sobre o símbolo, de acordo com Alves (1984), a religião é algo de identificação simbólica e também é um dos elementos essenciais, constituído por meio da cultura de toda a sociedade. O símbolo comunica, pois remete a outro nível da realidade do indivíduo, e Severino Croatto (2001, p. 84) afirma que o ser humano é um “animal simbólico”, o que indica que sua capacidade de simbolizar o diferencia do animal comum.

Vale frisar que, no terreiro de mina pesquisado, o símbolo é observado como uma expressão que se comunica por meio do rito e causa reconhecimentos entre os membros, ou seja, o símbolo implica uma função social de comunicação e, ao mesmo tempo, de vivência. Por conseqüência, a socialização é fundamental para a própria autenticidade do símbolo entre os indivíduos. Durkheim ressalta que

é na religião e nos valores em geral que se encontram a base dos fatos sociais e os fundamentos da estrutura social. Dessa forma, a importância dos elementos recreativos e estéticos para a religião, comparam-se a representações dramáticas e, mostram-se que, às vezes, é difícil assinalar com precisão as fronteiras entre rito religioso e divertimento público (Durkheim, 1989, p. 452-453).

Por meio do autor podemos tentar suscitar um exemplo a partir do terreiro de mina pesquisado. Em alguns rituais, as entidades pós-espetáculo ritual podem ou não sair do corpo do médium. Há momentos de acontecer de a entidade participar do diálogo ou do festejo, mas, como já foi supracitado, no rito, o diálogo também acontece por meio do ritual, da dança, da performance, do sentir da batida do tambor ou da posição do tambor, pelos símbolos ou imagens, entre outras formas.

2.1. A DANÇA E O MÉDIUM SURDO

Dentro do ritual podemos destacar um elemento cardeal para as religiões de matrizes africanas, o qual confere geralmente à dança um ato que não faz jus a

sua importância social e também um elemento de reconhecimento, de identidade. Para as religiões afro, a performance da dança é geralmente percebida como uma atividade não parcial, observada como representação do mito. A dança rememora o mito do Orixá, dos Voduns ou da entidade “chamada” pelo toque do tambor. Sendo assim, observamos que a performance da dança é algo nítido (algo inerente às casas de cultos afro-brasileiras).

No que tange ao sujeito da pesquisa, observamos que as experiências com Orixás que promovem o transe acontecem com Ogum, Xangô, Iemanjá.

QUADRO 1

Linguagem que se manifesta a partir da dança

ORIXÁS	PERFORMANCES
Ogum	Observamos que o médium Surdo faz a representação de um guerreiro com sua espada.
Xangô	É considerado como o Orixá da justiça, Xangô é representada pela machadinha que significa a justiça, o médium Surdo, pode também realizar no campo espacial o desenho de um trovão, pois Xangô é o deus dos trovões.
Iemanjá	O médium Surdo executa a performance corporal simulando as ondas dos mares e afins.

Fonte: arquivo dos autores.

O povo africano dança com o corpo, eles não movimentam apenas os pés com a música. Também destacamos que a breve compreensão das danças no terreiro nos mostra que sua estrutura é significativa para os membros e diferente de qualquer outra dança ou performance. Corroborando com o exposto, Evans-Pritchard (1928) afirmar que ela também tem funções psicológicas e fisiológicas, ou seja, trata-se essencialmente de uma atividade coletiva, e devemos explicá-la, portanto, em termos de função social, o que equivale a dizer que devemos determinar o seu valor social. Enfim, as performances conservam o mito e a capacidade simbólica de criar identidade. No mesmo movimento, ela exprime as formas de resistência.

2.2. A RELAÇÃO MÚSICA-MÉDIUM SURDO

O fenômeno musical também é outro componente de suma importância para o ritual, pois assume múltiplas formas, e a música é um dos elementos instigadores para o transe. Todavia, o fenômeno musical é algo difícil de ser definido

para as religiões afro-brasileira. Por causa de seu aspecto multifacetado, a diversidade está sempre presente. Conforme Cardoso (2006), esse fenômeno musical está diretamente relacionado aos instrumentos musicais atabaque, cabaça e o ferro, também conhecidos como instrumentos de fundamentos. Logo, o conjunto dança, música e instrumentos musicais são artifícios fundamentais para o rito e para o transe. Mediante as entrevistas feitas com o médium Surdo e as observações diretas, pudemos ratificar que o conjunto dos três elementos são essenciais para a concretização do transe, pois pela dança o médium Surdo expressa a sua espiritualidade, e por meio da música e da vibração dos tambores, ele sente o “seu” Orixá, sendo que os tambores são considerados um dos meios de comunicação mais importantes na relação médium Surdo – ritual – transe.

FIGURA 1.

Linguagem que se manifesta a partir da música

INSTRUMENTOS MUSICAIS: atabaque/tambor



DEFINIÇÃO

Considerados os principais instrumentos musicais africanos. Existem dos mais variados formatos, tamanhos e elementos decorativos. É um objeto musical de percussão, é oco e feito de bambu ou madeira. Além de sua utilização nos eventos festivos, os tambores eram uma forma de comunicação entre comunidades distantes, em razão de sua forte potência sonora.

RELAÇÃO INSTRUMENTOS – MÉDIUM SURDO

No Terreiro Casa Grande das Minas *Jêje-Nagô de ToyLissá e Abê Manja* Huevy existem seis tambores, dispostos no salão: “a vibração dos tambores é sentida pelas regiões da têmpera, pés, cabeça e pele” (Médium Surdo, 2016).

INSTRUMENTO MUSICAL: cabaça



DEFINIÇÃO

É um instrumento musical composto de uma cabaça redonda, coberta de uma rede de miçangas (bolinhas)

RELAÇÃO INSTRUMENTOS – MÉDIUM SURDO

No terreiro são tocadas cinco cabaças. Não houve um relato específico para tratar a relação da vibração deste instrumento com o transe do médium Surdo.

INSTRUMENTO MUSICAL: ferro



DEFINIÇÃO

É considerado um dos instrumentos mais importantes para o Tambor de Mina, pois esse instrumento é o que concede ritmos para os outros instrumentos.

RELAÇÃO INSTRUMENTOS – MÉDIUM SURDO

No espaço sagrado pesquisado é tocado um ferro. Não houve um relato específico para tratar a relação da vibração deste instrumento com o transe do médium Surdo.

INSTRUMENTO MUSICAL: adjá



DEFINIÇÃO

Sineta metálica que pode chegar a ter até quatro campânulas acopladas, usado em cerimônias de terreiros de religiões de matrizes africanas.

RELAÇÃO INSTRUMENTOS – MÉDIUM SURDO

É tocado um Adjá: “a vibração do Adjá é sentida pela região da têmpora, quando (...) o pai-de-Santo ou mãe-de-Santo aproximam da minha cabeça o Adjá, aí eu entro em transe” (Médium Surdo, 2016).

FONTE: Arquivo dos Autores

Enfim, nota-se que o fenômeno religioso não é algo restrito a um grupo, ambiente ou até mesmo os sentidos corporais. Há formas diferentes de sentir o sagrado e essas podem ser ressignificadas conforme a necessidade de cada indivíduo. Como afirma Lelis (2000, p. 28), “as experiências musicais são valiosas para a maturação emocional e desenvolvimento do indivíduo, especialmente do indivíduo especial, cujas experiências são algumas vezes, limitadas”. Assim, levar a música para a vida do indivíduo Surdo é habilitá-lo a se comunicar, é conectá-lo com o mundo. Nesse sentido, a música tem um grande valor na relação médium Surdo – Sagrado, porque ela possibilita a autoexpressão, pois a “experiência musical ajuda a ser mais espontâneo, contribuindo para o desenvolvimento mais harmonioso” (Lelis, 2000, p. 29).

2.3. O MÉDIUM SURDO E O FENÔMENO DO TRANSE

A Casa Grande das Minas *Jêje-Nagô de ToyLissá e Abê ManjaHuevy* é uma casa de matriz africana considerada tradicional e referência em Belém e no Estado do Pará. Ela necessita desse conjunto de aparatos, já citados nos subtópicos 2.1 e

2.2 para instigar o transe. De acordo com Gonçalves e Jorge (2012), o transe é elemento fundamental para a cosmovisão das religiões afro-brasileiras. O mesmo autor ressalta que o transe pode ser também facilitado pelo sacerdote, por seus cânticos, encantamentos das danças ou mesmo pelo poder simbólico do ritual. Nesse sentido, podemos perceber essa afirmação, pois “quando demora para eu entrar em estado de transe o pai-de-Santo ou mãe-de-Santo aproximam da minha cabeça o *Adjá*, aí eu entro em transe” (Médium Surdo, 2016). Portanto, o transe apresenta-se de diversas formas ao longo das culturas, não importa se gerais ou específicas.

Diante da possessão, membros da comunidade ouvinte do terreiro, ao presenciarem um sujeito que não ouve apresentando uma relação de estreita intimidade com o sagrado, que se evidencia, em especial, pela linguagem corporal da performance do(s) Orixá(s), vivenciada durante o transe (o que lhe confere visibilidade durante o ritual), acabam por criar indagações como: “Como ele entra em transe, se ele é surdo?” (filho-de-Santo, 2017)¹¹.

Portanto, ele não é mais apenas um Surdo neste terreiro, ele passa a ser médium Surdo, termo este que carrega em si uma construção simbólica relacionada ao mágico/magia. Corroborando com este pensamento, Malinowski (1998) aponta que a magia surgiria a partir da vontade do homem de superar o que parece impossível. O processo mágico se origina, portanto, de uma obsessão mental que conduz o homem a uma “atividade substitutiva” ao desenvolver mecanismos que lhe permitam acessar finalmente seus desejos. Neste sentido, a fé, o acreditar na prática mágica, é o que a torna possível.

3. A CASA GRANDE DE MINA *JÊJE-NAGÔ DE TOY LISSÁ* E *ABÊ MANJA HUEVY* E O SUJEITO QUE SINALIZA

A inclusão é um movimento que pretende modificar a maneira de pensar sobre o indivíduo com “deficiência” e, ao mesmo tempo, um movimento de mudança em relação à oferta de serviços em todos os espaços sociais, de forma que suas demandas sejam atendidas, ou seja, a ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que tenta reconhecer e aceitar a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

Sobre o próprio conceito de inclusão, Sasaki ressalta:

¹¹ Esta fala foi feita na I Roda de Conversa do Grupo de Estudos Surdos & Interfaces (GESI) “Inclusão do Surdo no Terreiro de Mina *Jeje-Nagô* Casa Huevy: um estudo de caso”, ministrada por Diego Jonata Carvalho Dias, ocorrida em abril/2017, em que uma participante, membro do referido terreiro, relatou que alguns filhos de Santo carregavam esta indagação pelo fato de o médium apresentar surdez.

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (Sasaki, 1997, p. 42).

A noção de inclusão perpassa as instituições autônomas, e esse fato é de indubitável importância para os indivíduos. Entendemos como instituição autônoma ambientes em que há uma independência por parte da pessoa nos espaços físicos e sociais que ela pretende frequentar. Ressaltamos ainda que os espaços religiosos têm um papel fundamental nesse contexto social da inclusão, pois a religião não é um local apenas de “fortalecimento da espiritualidade”, também é um ambiente de socialização de pessoas, e entre esses indivíduos encontra-se o Surdo.

Pirollo (2011) ressalta que a religião tem a função de integrar as pessoas de diferentes formações sociais, vindas das mais variadas formas de culturas, com intuito de beneficiar um melhor desenvolvimento da comunidade em que estão inseridas, e conseqüentemente colaborando com a cidadania. Não obstante, os locais de cultos afros, no seu cerne, já carregam o título de instituições inclusivas, pois seus cultos sempre foram compostos de indivíduos marginalizados pela sociedade.

Corroborando com o exposto, Vergolino e Silva (1976) afirmam que os terreiros “eram” considerados lugares de “pessoas baixas”, “atrasadas”, “fracas de espírito”, ou seja, os terreiros eram tidos como ambientes subalternos, pois serviam de válvula de escape para as pessoas excluídas socialmente, sendo que os locais de cultos afro-brasileiros eram universos desprezados pela sociedade e, portanto, funcionaram e funcionam como locais de agregação de indivíduos excluídos. Também, nessa perspectiva podemos observar que os terreiros, em sua maioria, estão localizados nas áreas periféricas.

Dentro desse ambiente de agregação de indivíduos socialmente excluídos, podemos citar o lócus da pesquisa. A partir da observação direta foi possível suscitar que o médium Surdo é integrado no terreiro e há momentos que o mesmo é incluído, especificamente, nos rituais.

Os dois vocábulos — “integração” e “inclusão” — conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos divergentes. Destacamos os termos porque ainda se faz necessário frisá-los, embora admitamos que essa distinção já pudesse estar bem definida no contexto terreiro.

Mantoan (2003) retrata que a integração é uma alternativa em que tudo se mantém e nada se questiona, dependendo assim da adaptação do indivíduo às opções do sistema. Já a inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema, sendo

mais radical quanto a isto. Assim, a adaptação será do sistema, tendo que se ajustar às particularidades do indivíduo.

Como fruto da observação direta no ambiente do terreiro pesquisado, foram detectados momentos de inclusão, momentos de integração do médium Surdo, a saber:

- **Inclusão:** a gira pode ser observada como um dos momentos ápice de inclusão do médium Surdo. É no bailar que o sujeito da pesquisa experimenta uma condição de pertença plena sem a necessidade de buscar se adaptar ao sistema simbólico ouvintista.
- **Integração:** No que tange à comunicação, observamos que os diálogos entre o médium Surdo e os filhos-de-Santo ouvintes são limitados, e quando eles ocorrem, é de forma oral, forma de comunicação não apropriada para o médium Surdo, que é usuário da Libras, ou por meio de mímicas. Observamos que os maiores diálogos se fazem com seus familiares, os quais não são usuários da Libras, como segunda língua. Outro ponto observado se refere ao estudo do Evangelho segundo o Espiritismo, que acontece às segundas-feiras. Nesses momentos o médium Surdo pouco interage, pois não há no terreiro pessoas fluentes em Libras que possam traduzir/interpretar o estudo da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais Brasileira.

Dessa forma, faz-se necessário que o terreiro compreenda a particularidade étnico-linguística do médium surdo e promova curso de Libras para seus membros interessados, buscando oportunizar o rompimento desta barreira linguística que hoje se apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa de campo podemos considerar que o fenômeno do transe para o médium Surdo tem suas especificidades, pois para ele a possessão pode ocorrer por diversas formas (possíveis facilitadores): por meio das vibrações dos instrumentos musicais, por influências dos símbolos, por toques corporais de pessoas em transe, por estímulos da percepção visual e afins. Ademais, notamos que para o médium Surdo se incluir no ritual, é necessário “desenvolver” diversas habilidades para agregar-se ao rito, diferentemente dos ouvintes, que obtêm determinadas facilidades de “sentir o rito”, por meio da audição.

Podemos observar o Tambor de Mina e as religiões de matrizes africanas como instituições de agregação, as quais tendem a desenvolver mecanismo próprio para facilitar a comunicação do grupo, mas os mecanismos nem sempre são acessíveis para tais especificidades, a exemplo do indivíduo Surdo. Por meio da

observação direta, identificamos que os mecanismos de comunicação com o indivíduo Surdo na atmosfera do terreiro foram na perspectiva oral ou por uso de mímica, em que nem sempre as metodologias utilizadas são acessíveis à comunidade surda. Por consequência, notamos que a atmosfera pesquisada inclui, mas essa inclusão acontece de forma parcial, pois as práticas educativas, os saberes do terreiro não repassados de forma oral, não tendo ainda sido traduzidos para a Libras, e esse fato pode dificultar a dinâmica de aprendizagem, o que faz notar possíveis dificuldades do terreiro em comunicar-se com o médium Surdo.

Ademais, notamos que o Médium Surdo possui determinado status, pois já tem anos de vivência na tradição, já tendo cumprido diversas obrigações. Outrossim, é explícita essa relação com o sagrado no fenômeno do transe, pois este faz a performance de “suas” divindades, dos Orixás.

Por fim, a pesquisa etnográfica nos fez observar que o médium Surdo propôs possíveis ressignificações a partir de suas necessidades. Observamos que as divindades do surdo se comunicam por meio da Libras, ou seja, nota-se que as divindades se ajustaram às particularidades do médium, fazendo uso das qualidades físicas e psicológicas do veículo da comunicação.

REFERÊNCIAS

- Alves, Rubem A. *O que é religião*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.
- Assis Silva, César Augusto. *Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos* (Tese). São Paulo: USP, 2011.
- Augras, Monique. *O duplo e a metamorfose: a identidade mítica em comunidades Nagô*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Bastide, R. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo, Pioneira, 1978.
- Boissard, Catherine. *A cidade em festa: símbolos de identidades lugar de resistência*. Grupo de Estudos Urbanos, vol. 1, n.1, 2004.
- Bourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- Campelo, M. M. & Luca, T. T. Os espaços de memória: o povo-de-santo constrói a sua cidade, in: *VI Reunião Regional de Antropólogos do Norte e Nordeste*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2007.
- Cardoso, Ângelo Nonato Natale. *A Linguagem dos Tambores*. (Tese). Salvador: UFBA, 2006.
- Cardoso, J. P. *Uma rosa de Iemanjá*. (Dissertação). Belém: UFPA, 1999.
- Cavalcanti, Maria Laura Viveiros de Castro. Ritual e performance em Victor Turner, *Sociologia e Antropologia*. 3(6):411-439, jul./nov. 2013.
- Cordovil, Daniela. *Religiões afro: introdução, associação e políticas públicas*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

- Costa, Valéria, Gomes, Flávio (org.). *Religiões dos negros no Brasil: da escravidão à pós-modernidade*. São Paulo: Selo Negro, 2016.
- Croatto, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.
- Durkheim, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- Dutra, Luiz Carlos. *Pastoral da Inclusão: pessoas com deficiências na comunidade cristã*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- Eliade, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Lisboa: Livros do Brasil, 2002.
- Evans-Pritchard, Edward Evan. *Antropologia Social da Religião*. Rio de Janeiro: Campus, 1928.
- Ferretti, Mundicarmo Maria Rocha. *Desceu na guma: o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luís – a Casa Fanti-Ashanti*. São Luís: EDUFMA, 2000.
- Ferretti, Sergio Figueiredo. *Querebentã de Zomadônu: etnografia da casa das Minas*. São Luís: EDUFMA, 1996.
- Ferretti, Sérgio Figueiredo; ferretti, Mundicarmo Maria Rocha. Transe nas religiões afro-brasileiras do Maranhão. *Cad. Pesq.*, São Luís, 11(1):106-127, jan./jun. 2000.
- Frazer, Sir James. *O ramo de ouro*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1911.
- Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Koogan S/A., 1989.
- Gluckman, Max. *Ritos de rebelião. Caderno de Antropologia*. Brasília: Ed. UnB, 1974.
- Gonçalves, S. M. & Jorge, É. F. C. *O corpo no transe religioso afro-brasileiro*. São Paulo: USP, 2012.
- Habermas, Jurgen. *A inclusão do outro: estudo de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.
- Janiaki, Rosana Ribas Machado. *Um estudo sobre os significados atribuídos à língua portuguesa por surdos universitários*. (Dissertação). Florianópolis: UFSC, 2007.
- Lélis, Cláudia Maria Carrara. A educação especial musical e a musicoterapia. In: *Anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belém: ABEM, 2000, p. 27-31.
- Lévi-Strauss, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.
- Malinowski, Bronislaw. A arte da magia “e o poder da fé”, in: *Magia, Ciência e Religião*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- Maués, Raymundo Heraldo. Religião e Medicina Popular na Amazônia: etnografia de um romance. *Revista Antropológicas*, 18(2):153-182, 2007.
- Mauss, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1967, vol. 2.
- Pereira, José Carlos. *O poder simbólico da religião: a dialética da exclusão e inclusão nos espaços sagrados da Igreja Católica na religião metropolitana de São Paulo (Tese)*. São Paulo: PUC, 2008.
- Pirollo, Maria Amélia Miranda. Ação religiosa e formação cidadã: uma abordagem específica de conceitos polifônicos. *XI Congresso Lusocom*, São Paulo, ago. 2011.

- Sacks, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Trad. Alfredo B. P. de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- Santiago-Vieira, Silvio. *Devir Surdo normatividade e resistência: o papel dos agentes religiosos na construção da comunidade surda Belém/Pará*: PPGCR/UEPA (Anais), pp. 120-128, 2016.
- Sasaki, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- Silva, Wellington Teodoro da. *O sagrado e o urbano: diversidade, manifestações e análise*. São Paulo: Paulinas, 2008 (Coleção estudos ABHR).
- Skliar, Carlos. Os estudos surdos sobre educação. Problematizando a normatividade, in: Skliar, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- Stobel, Karin. *História da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.
- Tompakow, Roland. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- Turner, Victor. *Floresta de símbolos*. Niterói: Eduff, 2005.
- Turner, Victor. *O processo ritual*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1969.
- Vergolino e Silva, Anaíza. *O Tambor das Flores: uma análise da federação espírita umbandista e dos cultos afro-brasileiros do Pará (1965-1975)*. Belém: Pakatatu, 2015.
- Vilhena, Maria Ângela. *Ritos: expressões e propriedades*. São Paulo: Paulinas, 2005.

ARTIGO RECEBIDO EM 09/10/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 27/10/2017

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo analisar a religião afro-brasileira Tambor de Mina e o processo de agregação, comunicação e o transe/possessão do médium Surdo no cenário do Terreiro Casa Grande de Mina *Jêje-Nagô de Toy Lissá e Abê Manja Huevy*, localizado no bairro do Coqueiro, periferia de Belém/PA. A pesquisa utilizou como percurso metodológico um estudo de caso, com caráter etnográfico. Por consequência observamos o processo de apropriação dos ensinamentos e buscamos compreender o fenômeno do transe no indivíduo pesquisado. Tendo o médium Surdo como referência dentro do universo pesquisado, o símbolo do transe pode ser visto como algo que o integra e lhe confere uma condição de destaque no rito e no ambiente do terreiro.

PALAVRAS-CHAVE: Tambor de Mina. Transe. Surdo. Comunicação.

ABSTRACT: The present research aimed to analyze the Afro-Brazilian religion Tambor de Mina and the process of aggregation, communication and the trance/possession of the medium Deaf in the scenery of *Terreiro Casa Grande of the Mina Jêje-Nagô of Toy Lissá and Abê Manja Huevy*, located in the neighborhood of Coqueiro, periphery of Belém/PA. The research used as a methodological course a case study, with an ethnographic character. Consequently, we observe the process of appropriation of the teachings and seek to understand the phenomenon of the trance in the individual searched. Having the Deaf medium as a

reference within the researched universe, the symbol of the trance can be seen as something that integrates it and gives it a prominent condition in the rite and the environment of the *terreiro*.

KEYWORDS: Tambor de Mina. Trance. Deaf. Communication.

O pluralismo religioso brasileiro: a Umbanda nascida para não ser tolerada?

BRUNA DAVID DE CARVALHO

Mestranda em Ciências da Religião pela PUC/SP e bacharela em História pela UNESP/Franca. Pesquisadora bolsista do CNPq. e-mail: bruna.david19@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Num primeiro momento da história brasileira, a religião esteve pautada pela legalidade – ou não – de suas práticas; com o advento da laicidade do Estado, no fim do século XIX, os agentes religiosos foram transferidos para o âmbito social, o que garantiu notórias mudanças em suas vivências.

Se, por um lado, manifestações religiosas de origem branca e europeia, mesmo que diferentes da hegemonia católica, eram respeitadas e até mesmo apoiadas por camadas tradicionais da sociedade brasileira, por outro, religiosidades oriundas de classes subalternas, ou de origem não branca, eram reprimidas e até mesmo perseguidas.

Durante todo o século XX o campo religioso brasileiro se transforma, atravessado pelas mudanças políticas e sociais, adequando-se às novas realidades do povo brasileiro. É importante frisar que a convivência entre as religiões não ocorreu de forma pacífica, seja na tentativa de manter a hegemonia entre os fiéis, como no caso da Igreja Católica, seja para legitimação social e consolidação de suas práticas, como no caso de religiosidades afro-brasileiras e das igrejas de origem pentecostal, principalmente aquelas denominadas neopentecostais.

As tensões ficam evidentes quando fazemos uma análise detalhada dos diversos comportamentos religiosos e especificamente, no presente texto, um estudo de caso sobre a Umbanda, desde seu nascimento e consolidação, passando pelas relações mantidas com agentes oficiais do estado e outras denominações religiosas. E, portanto, mesmo tratando-se do fragmento de um trabalho maior, este artigo explicita *a priori* que grande parte dos comportamentos de agentes religiosos brasileiros estão permeados por ações de cunho beligerante.

2. BRASIL: DE COLÔNIA CATÓLICA A REPÚBLICA LAICA

Enquanto colônia, a legislação brasileira esteve vinculada às leis de Portugal, como colonizador, fruto de uma construção católica. As leis instituídas eram chamadas de ordenações, e as que vigoraram por mais tempo foram as Filipinas, ou Código Filipino, vigente a partir de 1603 até o fim do período colonial, em 1822. Nessas ordenações ficou estabelecida a relação do padroado entre a Coroa e a Igreja Católica, na qual o rei de Portugal (e conseqüentemente do Brasil) era considerado protetor e patrono das igrejas. Portanto, segundo Haroldo Heimer,

[...] por meio da estrutura do padroado, a Igreja Católica gozava do absoluto monopólio em termos religiosos no Brasil, excetuando-se, é claro, os casos de sincretismo entre a fé oficial e práticas populares, o que se dava especialmente no caso de conexões entre a fé católica oficial e os cultos de matriz africana (Heimer, 2013, p. 46).

Durante o período colonial no Brasil também houve outras presenças religiosas cristãs, como no período conhecido como Brasil Holandês, entre 1630 e 1654 que “trouxe um colorido protestante e judeu ao nordeste brasileiro” (Heimer, 2013, pag. 49). Porém, a religião católica continuava como religião oficial do Brasil, e apenas após a vinda da família real portuguesa e a abertura dos portos às nações amigas, em tratado de 1810, é notada maior presença protestante, que pode ser considerada “como um primeiro passo a trazer outro tom religioso em meio à dominância do catolicismo romano em terras brasileiras, além da constância da religiosidade indígena e do sincretismo religioso junto aos escravos negros” (Heimer, 2013, p. 50). Religiosidades subalternas, mesmo já presentes no cotidiano brasileiro, eram reprimidas juntamente com qualquer tipo de manifestação cultural que não fosse de origem branca e cristã.

Dois anos depois da independência do Brasil, em 25 de março de 1824, foi promulgada a primeira constituição brasileira. Considerada centralizadora, ela, portanto, manteve o padroado em terras brasileiras e trouxe, no artigo § 5º, mais especificamente, os assuntos religiosos:

A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo (Constituição Federal, 1824)¹

¹ Texto integral de norma jurídica; disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm (acesso em setembro/2017).

Com a escravidão ainda vigente e, conseqüentemente a liberdade de expressão ainda vetada de muitas maneiras aos indivíduos escravizados, “o mais provável é que no dispositivo constitucional estavam contemplados somente as comunidades dos europeus, mormente ingleses, residentes no Brasil e atuantes especialmente no comércio e em serviços estratégicos” (Gomes *apud* Reimer, 2013, p. 53). Ou seja, durante a história do Brasil império, a liberdade religiosa esteve amarrada aos aparatos constitucionais, garantindo os cultos domésticos, mas respeitando-se a Igreja Católica como religião hegemônica oficial e controladora dos costumes.

Em 1889, é proclamada a República no Brasil. Dois anos depois, em 1891, é promulgada a primeira constituição republicana, garantindo a separação entre igreja e estado e, conseqüentemente, constituindo-se a laicidade do estado brasileiro. Isso pode ser notado em dois artigos, segundo compilação de Haroldo Heimer: o artigo §3º determina que “todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum” (Heimer, 2013, p. 56), e de acordo com o artigo §7º, “[...] nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados” (Heimer, 2013, p. 56). Porém, o Código Penal decretado anteriormente à constituição, em 1890, em seu capítulo III, denominado “Dos Crimes Contra a Saúde Pública”, regulamenta várias ações que podem ser consideradas como religiosas, principalmente no artigo §157:

praticar o espiritismo, a magia e seus sortilegios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de odio ou amor, inculcar cura de molestias curaveis ou incuraveis, emfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica (Código Penal, 1890),²

determinando como penalidade a prisão dos indivíduos e o pagamento de multas em dinheiro, com aumento das penalidades dependendo das particularidades de cada caso. Com a laicidade do estado garantida pela constituição, os costumes religiosos foram transferidos para a esfera social, pois

A liberdade de crença estava plenamente estampada no texto constitucional. Da mesma forma, a liberdade de culto estava claramente insculpida em sede constitucional, assegurada agora a liberdade de organização para todas as religiões, inclusive com proteção do Estado (Heimer, 2013, p. 56).

² Texto integral de norma jurídica; disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>. Acesso em setembro/2017.

Garantindo maior possibilidade de organização de cultos com origens e crenças diversas, principalmente aquelas de origem branca, como defende Brigida Malandrino “o que assistimos foi que essa possibilidade [a de organização religiosa] também foi negada à população africana e afrodescendente, caso desejassem recuperar a sua tradição” (Malandrino, 2010, p. 293).

Como já defendeu Lísias Negrão, após a abolição da escravatura e a Proclamação da República, apesar do “medo da revolta negra e do uso da sua feitiçaria contra o branco” (Negrão, 1996, p. 47) tenha desaparecido, foi possível acompanhar o início de movimentos de repressão às religiosidades de origem negra, contrapostas às religiões notadamente brancas, como é o caso do espiritismo chamado de kardecista³. Ainda segundo Negrão (1996, p. 57),

o “alto” Espiritismo seria, portanto, religião protegida pelo Estado, culto semelhante aos demais e livre, inspirado nos nobres princípios da caridade, envolvendo pessoas instruídas de elevada condição social. O “baixo” Espiritismo seria a prática de “sortilégio”, de feitiçaria e curandeirismo enquadráveis no Código Penal, despidos de moralidade e motivados por interesses escusos, envolvendo pessoas desclassificadas socialmente e ignorantes. É óbvio que as práticas mágico-religiosas de origem negra enquadravam-se dentro dessa última categoria.

3. A UMBANDA, A LIBERDADE RELIGIOSA E A TENSÃO COM O CATOLICISMO HEGEMÔNICO

Em um panorama histórico, fazendo um retrocesso ao Brasil colônia, num primeiro momento, toda e qualquer manifestação africana – religiosa ou não – era nomeada como “calundu”, e podem ser analisados:

De um estágio inicial, em que “fragmentos da cultura religiosa” foram retomados e postos em prática por pessoas carismáticas que atuavam de forma relativamente individual e independente (em interações pessoais, visando principalmente a fins de cura e adivinhação), passou-se pela formação das primeiras congregações religiosas de caráter familiar ou doméstico, geralmente dedicadas ao culto de uma só divindade, até se chegar à formação de congregações extrafamiliares, socialmente ainda mais complexas nas suas estruturas hierárquicas e práticas rituais [...] (Parés, 2007, p. 118).

³ Religião decodificada por Allan Kardec (por isso intitulada kardecista), na França, em meados do século XIX e trazida para o Brasil por intelectuais hegemonicamente brancos, de origem nas classes mais ricas da sociedade.

A essas novas formas de religiosidade surgidas – além dos Calundus e da estruturação do Candomblé, regionalizado na Bahia – convencionou-se o uso do termo “Macumba” ou “Macumba Urbana”, com maior difusão na região sudeste brasileira, principalmente no Rio de Janeiro. Muito menos que um culto organizado, a macumba pode ser considerada como um elemento agregador de práticas oriundas de diversas origens como o Candomblé, a Cabula – ritual bantu de culto aos antepassados –, os rituais ameríndios e as tradições do catolicismo popular, sem um suporte doutrinário consistente o bastante para proporcionar formas de legitimação. Portanto,

é deste conjunto heterogêneo que nascerá a Umbanda, a partir do encontro de representantes da classe mais pobre com elementos da classe média egressos do espiritismo kardecista. Foi este último grupo que se apropriou do ritual da “Macumba”, impôs-lhe uma nova estrutura e, articulando um novo discurso, deu início ao processo de institucionalização (Oliveira, 2003, p. 34).

Na formação do culto, inclusive no primeiro terreiro de Umbanda “Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade”, fundado por Zélio de Moraes⁴, é notável a participação de médiuns oriundos do espiritismo kardecista, pois, segundo Oliveira, estavam “insatisfeitos com a excessiva intelectualização do Kardecismo” (Oliveira, 2003, p. 35). Ou seja, espíritos considerados como provenientes do “baixo espiritismo” – cultos de origens afro-brasileiras de maneira ampla, não necessariamente apenas se referindo à Umbanda – eram dispensados dos trabalhos mediúnicos desenvolvidos em centros kardecistas.

Segundo a antropóloga Diana Brown, empenhada em acompanhar o movimento umbandista no Brasil, os primórdios do culto datam da década de 1920, porém esta análise pode ser associada ao fato de que, sob a supervisão de Zélio de Moraes e do Caboclo da Sete Encruzilhadas, foram fundados terreiros em diversas localidades, entre os anos de 1918 e 1935. De acordo com Oliveira, “ao todo, foram criadas sete tendas por orientação da entidade. Da mesma forma, os responsáveis pela direção das novas tendas foram também indicados pelo caboclo” (Oliveira, 2003, p. 38). Ainda seguindo o mesmo raciocínio, “além destas, várias tendas foram fundadas sob orientação do Caboclo das Sete Encruzilhadas em São Paulo, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Belém do Pará” (Trindade *apud* Oliveira, 2003, p. 38).

Independentemente de ser considerada como uma religião anunciada pela manifestação do Caboclo das Sete Encruzilhadas, ou como uma construção social,

⁴ Existem registros sobre o mito fundador da Umbanda, que consiste na anunciação da religião pelo Caboclo das Sete Encruzilhadas em uma sessão de Kardecismo, através do médium Zélio de Moraes, em Niterói, em 1908. Transcrições e discussões sobre este tópico podem ser encontrados na obra de Leal de Souza (1933) e, mais recentemente, no trabalho de Alexandre Cumino (2010).

conforme analisam diversos estudiosos das ciências humanas⁵, a sua propagação e manutenção são notoriamente atos de enfrentamento das condições sociais vividas no Brasil, remetendo-nos às análises que caracterizam as manifestações religiosas como “[...] um fenômeno complexo, construído socialmente, que carrega em si uma extrema variedade, vista na formação das inúmeras culturas populares e nas suas expressões. A Umbanda é um fenômeno de religiosidade popular” (Malandrino, 2010, p. 325). Adotando o discurso de Michael Löwy, é possível analisar as religiões e, conseqüentemente, a Umbanda como construção social dialética, pois é a expressão da aflição das camadas populares e, em contrapartida, protesto contra essa mesma aflição. Ou seja, “[...] apreendia o caráter contraditório da aflição religiosa: às vezes legitimação da sociedade existente, às vezes protesto contra ela” (Löwy *apud* Malandrino, 2010, p. 324). Portanto, “a fragmentação presente na religiosidade popular se caracteriza pelo seu caráter de reprodução social, como também pela sua dimensão contrária – a resistência” (Malandrino, 2010, p. 326).

Os anos iniciais registrados como nascimento e consolidação da Umbanda, entre 1908 e o início da década de 1930, coincidiram com o transcorrer e os finais do período conhecido como “República Velha” no Brasil. E como já dito anteriormente, com o crescimento da prática umbandista, começou a existir a separação entre “alto” e “baixo” espiritismo, como define Lísias Negrão: “[...] um que congregava brancos cultivados da mais “alta sociedade”, outro dirigido por “pretos boçais” e “mulatos pernósticos” exploradores de uma plebe multirracial sem qualificação” (Negrão, 1996, p. 59).

Com o advento do Estado Novo, a repressão acontecida durante a República Velha se mantém ou até mesmo se torna mais intensa, pois,

no campo religioso, os cultos afro-brasileiros, em todo o Brasil, tiveram a primazia, talvez a exclusividade, da ira do Estado Novo, ainda em nome do combate ao arcaísmo e à ignorância. O não tão moderno, mas certamente arbitrário e autoritário regime, tanto por sua aliança com a hierarquia católica, como pelos seus compromissos com a medicina institucional em que assentava sua política previdenciária, lançou-se decididamente contra as formas arcaicas e heterodoxas de práticas curativas” (Negrão, 1996, p. 70).

Nos fins da década de 1930, e especialmente no decorrer da década de 1940, é possível acompanhar maior institucionalização e organização da Umbanda, com a criação da União Espírita de Umbanda no Brasil e com a realização do Primeiro Congresso Nacional de Umbanda, contando com a participação de intelectuais, pensadores e pensadoras de práticas e filosofias de Umbanda, que trabalharam em

⁵ Além de Diana Brown, podemos citar Roger Bastide (1971), Lísias Negrão (1996), Vagner Gonçalves da Silva (2005), entre outros.

um “esforço racionalizador do movimento umbandista” (Oliveira, 2003, p. 41). Nesse congresso,

a nova religião era apresentada como totalmente inserida em um modo de vida urbano e civilizado, no qual o esforço racionalizador da doutrina umbandista baniu as práticas africanas, tendo em vista a discrepância entre as práticas rituais de matriz africana e a vida cidadina (Oliveira, 2003, p. 40).

Em meados da década, no ano de 1946, foi promulgada a quarta Constituição do Brasil republicano, contendo dois artigos que garantiam a liberdade religiosa: o artigo §6º, no qual estava “sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (Constituição Federal, 1946)⁶; e o artigo §8º, garantindo que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei” (Constituição Federal, 1946)⁷.

Ao mesmo tempo em que a Umbanda se consolidava no campo religioso brasileiro, era possível acompanhar um certo tipo de estagnação da Igreja Católica, “pois [esta] não havia se atentado para as especificidades de ser igreja católica (*sic*) no Brasil, pensava-se como “romana”, o que a fazia repetir [...] as eternas verdades emanadas do Vaticano de Pio XII” (França, 2010, p. 86), mantendo como base, durante a década de 1940, uma “pastoral de cristandade bem ao gosto das elites tradicionais” (Pierucci; Souza; Camargo *apud* França, 2010, p. 86), e ao mesmo tempo, mantendo o foco de suas ações no discurso apologético, de autodefesa “diante de uma sociedade que se transformava e já nutria uma crítica à religião hegemônica” (França, 2010, p. 87).

Após a promulgação da lei de liberdade religiosa e da maior organização de parte dos seguidores da Umbanda, “ao longo dos anos 50 a Umbanda tornou-se predominante dentro do campo religioso mediúnico, com mais de dois terços [...] das 1393 unidades religiosas registradas no país” (Negrão, 1996, p. 85). Ao mesmo tempo, diante desse visível crescimento, a Igreja Católica começa a se mostrar beligerante. Como defende Negrão, a Igreja

substituiu a polícia no combate a ela (a Umbanda), usando para isso todos os recursos que sua pretensa autoridade lhe conferia, inclusive ameaçando com violência simbólica da excomunhão. A proverbial tolerância do catolicismo brasileiro foi

⁶ Texto integral de norma jurídica; disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em set/2017.

⁷ Idem. Acesso em set/2017.

substituída por atitude de enfrentamento, assumindo a campanha caráter de guerra santa” (Negrão, 1996, p. 85).

Portanto, é notável a mudança de comportamento da Igreja Católica em relação aos cultos chamados “mediúnicos”, principalmente os de origem afro-brasileira, como forma de manter o seu posto de religião hegemônica brasileira, transformando assim o comportamento repressivo em atitude nacionalista. Como defende Elaine Soares Sampaio de França (2010, p. 104):

combater o espiritismo era equivalente e ser um bom patriota, afinal, o que estava em jogo era a constituição do Brasil como nação, desse modo, não poderia permitir a religião oficial que o “nefasto” espiritismo continuasse a enganar pessoas ingênuas e a produzir loucos pelo país”⁸ (França, 2010, p. 104).

A Igreja Católica e seus representantes começam então a demonstrar esforços de reconstruir a identidade católica, reprimindo a dupla pertença religiosa cada vez mais presente na vida dos fiéis. P. J. Correia, no periódico *O Lampadário*⁹, publica um texto intitulado “Psicologia da Superstição”, que defende o seguinte:

Superstição, eis uma praga que corrói o caráter do povo brasileiro [...] até muitos de nossos melhores católicos, até gente de comunhão diária, quando menos se espera, quando chega uma hora de prova, cai na superstição mais grosseiras... (sic).

A superstição, antes de tudo, em quaisquer de suas formas: emprego de objetos para afastar desgraças... feitiçarias... espiritismo... macumba... benzeções... quiromancia, etc, etc, é um pecado, um escândalo, um perigo e uma tolice (Correia *apud* França, 2010, p. 117).¹⁰

Em seu projeto de “guerra santa”¹¹, a Igreja Católica contou amplamente

⁸ É importante ressaltar que nos discursos católicos não havia, nessa época, ainda separações claras sobre os “espiritismos”: a linguagem era de cunho generalista, categorizando o Kardecismo e as religiões afro-brasileiras da mesma maneira.

⁹ Periódico semanal fundado por entidades católicas, na cidade de Juiz de Fora, em 1926 com a intenção de “levar aos lares católicos da Diocese a palavra oficial do Pastor, a par de notícias sobre religião [...]” (França, 2010, p. 75).

¹⁰ Publicação original em *O Lampadário*, 7 de julho de 1951, p. 1: a transcrição completa pode ser encontrada em *De fora do terreiro*, de Dilaine Soares Sampaio de França (2010, pp. 117-119).

¹¹ Termo discutido, a priori, por Antônio Flavio Pierucci em sua obra *Realidade Social das Religiões no Brasil*, organizada em conjunto com Reginaldo Prandi (1996), e também utilizado por Lísias Negrão em *Entre a Cruz e a Encruzilhada* (1996).

com o empenho de frei Boaventura Kloppenburg, designado já no começo dos anos de 1950, pela recém-formada Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para fazer pesquisas em centros kardecistas e terreiros de religiões afro-brasileiras, até mesmo sem sua farda clerical. Os resultados finais de sua pesquisa seriam publicados apenas em 1961 no livro intitulado *Umbanda no Brasil: orientações para católicos*. Porém, durante toda a década de 50, Kloppenburg já era responsável por publicações periódicas sobre o assunto e, portanto, “adquiriu fama e enorme credibilidade no meio católico, afinal, tornou-se um especialista sobre o espiritismo e a Umbanda” (França, 2010, p. 160).

Em entrevista para o jornal *A Gazeta*, em 1956, alguns anos antes da publicação de sua pesquisa final, Boaventura Kloppenburg já adianta algumas de suas conclusões sobre o assunto:

O que mais se acha espalhado no Rio de Janeiro é a Umbanda. É uma proliferação verdadeiramente espantosa desses centros de superstição, leviandade, em que se misturam práticas fetichistas e ritos católicos, deuses africanos e santos nossos, doutrinas espíritas e ensinamentos católicos, num sincretismo bárbaro de necromancia, magia, politeísmo, demonolatria e heresia (*apud* Negrão, 1996, p. 84).

Como forma de consolidar a movimentação repressiva, no mesmo período é lançada a “Campanha Nacional Contra a Heresia Espírita”, que contava com a distribuição de cartazes para serem afixados nas igrejas, deixando claro que o “espiritismo negava todas as verdades da religião católica” (França, 2010, p.140). Entretanto, a campanha tem o efeito contrário ao esperado, e ao invés de convencer os fiéis católicos de se manterem na vivência da Igreja e os leigos de se aproximarem do catolicismo, “acabou por irritar pessoas indiferentes à questão religiosa, que terminaram antipatizadas com o clero” (França, 2010, p. 140). Ou seja, mesmo com a redução da campanha, é visível o início de uma postura anticlerical por alguns setores da sociedade civil que começaram a enxergar os espíritas como “vítimas da intolerância da igreja católica, aumentando ainda mais a distância entre o clero e ampla faixa de fiéis” (França, 2010, p. 140).

É possível considerar que a Umbanda se encontrava, com o decorrer da década de 50, no fogo cruzado entre o intelectualismo positivista, que tentava adequá-la aos conceitos de religião tradicional, e a ortodoxia religiosa, com a movimentação católica de repressão para manter sua hegemonia na vida do povo brasileiro. Portanto, como defende Negrão, “tivessem ainda a Igreja e os conservadores o poder de influenciar o Estado que possuíram algumas décadas atrás, certamente novas tragédias teriam ocorrido” (Negrão, 1996, p. 86).

A nova década, de 1960, trouxe novas perspectivas. Para Dilaine França,

“[...] a partir dos anos 60 a igreja inicia um processo significativo de mudanças em

nível interno e com relação ao mundo a sua volta. Assim como os anos 60 tiveram, em todo mundo, uma peculiaridade histórica no que se referem às transformações sociais, políticas e culturais, a igreja católica, como instituição, também efetuou mudanças que marcaram profundamente a história do catolicismo” (França, 2010, p. 224).

Evidentemente essas mudanças não foram repentinas. A realização do Concílio Vaticano II, entre os anos de 1962 e 1965, foi o grande desencadeador do comportamento ecumênico da Igreja Católica, que por ser obrigada a lidar com o pluralismo religioso cada vez mais presente na realidade brasileira, começou a enxergar as práticas umbandistas como “religião dos humildes, mas com grande participação de pessoas de todas as classes sociais, digna de ser estudada e portadora de valores reais, estéticos e religiosos” (Negrão, 1996, p. 99).

Sendo assim, juntamente com o fim do comportamento agressivo do catolicismo em relação à Umbanda, é possível acompanhar maior organização desta religião, com grande movimentação dos órgãos reguladores para sua legitimação social. As federações e seus representantes começaram a “incorporar as críticas que eram dirigidas à Umbanda. Procurando fugir de seus estigmas de origem, tentaram extirpar de seus rituais tudo aquilo que pudesse ser percebido como primitivo, bárbaro ou evidentemente negro” (Negrão, 1996, p. 86), através da utilização de conceitos espíritas kardecistas e, ainda além, passando por uma “cristianização” com a apropriação de dogmas católicos.

É fato que as movimentações contrárias à Umbanda se tornaram menos intensas, contando a religião com certo prestígio social e apoio político claro. Exatamente por isso, porém,

os envolvimento políticos que a comprometeram eleitoralmente com o governo, se de um lado a promoveram, de outro lado granjearam-lhe violenta campanha contrária [...] Com intenção de combatê-lo [o governo], combatia-se a Umbanda [...] (Negrão, 1996, pp. 112-113).

Entretanto, mesmo que comportamentos beligerantes pudessem ser encontrados na mídia brasileira, ao mesmo tempo, surgiam materiais midiáticos de enaltecimentos da religião, bem como maior divulgação de seus eventos oficiais e, ainda além, elementos umbandistas eram utilizados em letras de músicas, ou enredos de filmes, “resultado dos movimentos de renovação cultural e de conscientização política, de aliança com membros da classe média, acadêmicos e artistas [...]” (Silva, 2007, p. 24).

4. UMBANDA E OS NEOPENTECOSTAIS NO PLURALISMO RELIGIOSO

Em toda a história do Brasil, o campo religioso pode ser classificado como diversificado e cheio de nuances e, obviamente, não foram apenas as matrizes afro-brasileiras que abarcaram o nascimento e a transformação de cultos e religiões. No seio das religiões pentecostais, dissidentes dos protestantes históricos, também podem ser acompanhadas mudanças por todo o século XX, de acordo com o sociólogo Ricardo Mariano:

Por mais que demonizassem as religiões afro-brasileiras e espíritas, as lideranças dessas igrejas pentecostais não as atacavam direta, pública, sistemática e até fisicamente como veio a ocorrer a partir dos anos de 1980. Seu papel nesse sentido constituiu, sobretudo, em pavimentar o terreno para a posterior radicalização empreendida pela Universal do Reino de Deus, que não só tornou a demonização aos cultos afro-brasileiros um de seus principais pilares doutrinários como partiu para o confronto direto contra eles, elevando a hostilidade a esses grupos religiosos a um patamar inédito na história do pentecostalismo brasileiro (Mariano, 2007, p. 135).

Dessa maneira, por mais que a Umbanda e seus adeptos começassem a gozar de certo prestígio e o culto começasse a ser visto como religião legitimada, segundo Vagner Gonçalves da Silva, “não se tinha notícia da formação de agentes antagônicos tão empenhados na tentativa de sua desqualificação” (Silva, 2007, p. 24), como as novas denominações de origem protestante categorizadas como “neopentecostais”. Pela adição do prefixo “neo”, é notável o novo tipo de abordagem que essas novas igrejas, surgidas principalmente depois da metade do século XX, tendem a adotar. Ainda segundo Silva:

Pelo acréscimo do prefixo latino “neo” pretendeu-se expressar algumas ênfases que as igrejas identificadas nessa fase assumiram em relação ao campo do qual, em geral, faziam parte: abandono (ou abrandamento) do ascetismo, valorização do pragmatismo, utilização de gestão empresarial na condução dos templos, ênfase na teologia da prosperidade, utilização da mídia para o trabalho de proselitismo em massa e de propaganda religiosa [...] e centralidade da teologia da batalha espiritual contra as outras denominações religiosas, sobretudo as afro-brasileiras e o espiritismo (Silva, 2007, pp. 192-193).

Robert McAlister, canadense radicado no Brasil, foi o pioneiro na batalha contra os cultos afro-brasileiros. Fundador da Igreja da Nova Vida, desde o início da prática de sua igreja, “já obrigava os demônios a se manifestarem nos cultos públicos, conversava com eles, descobria seus nomes e os identificava com os cultos afro-brasileiros e espíritas” (Mariano *apud* Silva, 2007, p. 198), além de, ainda

na década de 1960, publicar o livro *Mãe-de-Santo*, no qual deixa muito claras as suas intenções de combate:

Creio que o Brasil tem que se libertar desse mal que já domina – segundo atestam algumas autoridades – mais de um terço da população, que se curva perante pais e mães-de-santo e obedecem às leis e ordens dos orixás. É às vítimas do poder diabólico do Candomblé e da Umbanda, portanto, que dedico esse livro (McAlister *apud* Silva, 2007, p. 196).

Mesmo sendo pioneira no comportamento beligerante, a Igreja da Nova Vida e seu fundador não tiveram grande expressão no campo religioso brasileiro. Sua maior contribuição foi por ter servido de berço para lideranças neopentecostais posteriores, como Edir Macedo e Romildo Soares (mais conhecido como R.R. Soares), fundadores, junto com Roberto Lopes, da Igreja Universal do Reino de Deus, que por disputas acabou sendo liderada apenas por Edir Macedo e se consolidando como “a mais importante e influente igreja do movimento neopentecostal” (Silva, 2007, p. 199). Desde o início, as práticas de Edir Macedo na constituição de sua igreja basearam-se no investimento massivo em mídias televisivas, radiofônicas e principalmente em publicações próprias, em que sempre estiveram claros seus ataques:

A primeira publicação da igreja universal foi a revista Plenitude, criada pouco tempo depois da sua fundação e, desde seu primeiro número, o ataque à Umbanda e ao Candomblé imperaram como matérias principais. A folha universal, que substituiu posteriormente a revista, traz todas as semanas diversas reportagens a respeito dos males causados por essas religiões (Almeida *apud* Silva, 2007, p. 199).

É ainda de Edir Macedo a autoria da publicação *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?*, no ano de 1988, que pode ser considerado como o maior trabalho de cunho explicitamente de ataque e críticas às religiões afro-brasileiras e seus rituais. Em consonância com a publicação de McAlister, acaba se mostrando mais eficaz nos objetivos pretendidos pelo “uso de uma farta ilustração que se vale do próprio status da dimensão estética e ritualística das religiões afro-brasileiras para julgá-las como demoníacas” (Silva, 2007, p. 201).

Na esteira do trabalho de Edir Macedo, e mesmo com atitudes legais sendo tomadas contra seu comportamento agressivo¹², outros pastores neopentecostais

¹² Edir Macedo, em 1992, foi preso durante 12 dias sob a acusação de delitos de charlatanismo, estelionato e lesão à credence popular, mas livrou-se das acusações. Essas e outras investigações e denúncias contra Edir Macedo e a Igreja Universal do Reino de Deus, podem ser encontradas em <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,relembre-as-denuncias-e-investigacoes-sobre-a-igreja-universal,416987>. Acesso em out/2017)

também têm se empenhado na literatura de condenação às outras religiões, como em *Espiritismo, a Magia do Engano*, de R. R. Soares, mas também “se diversificado e estendendo seu foco de ataque para outras religiões consideradas “heresias” ou “seitas” (Silva, 2007, p. 204), como em *Profetas das Grandes Religiões*, também de R.R. Soares, que direciona seus ataques a personagens como Buda e Maomé, além do trabalho de outros agentes do campo neopentecostal, como Raimundo de Oliveira. Portanto,

a produção de uma literatura de divulgação religiosa, seja por meio de livros ou jornais, passou a ser um traço característico importante das igrejas neopentecostais, muitas delas constituindo para isso suas próprias editoras. Além da produção impressa, a produção e venda de material audiovisual também tem sido muito explorada por essas igrejas” (Silva, 2007, pp. 204-205, notas de rodapé).

Porém, se essa divulgação por meio da mídia e de obras escritas nos dá uma introdução ao tipo de comportamento em que estão empenhados os dirigentes neopentecostais, é na vivência diária das práticas das igrejas, em seus rituais, que a mensagem tem gerado maior eficácia e visibilidade, seja no interior dos espaços religiosos, seja em espaços públicos. Como já escreveu Ricardo Mariano,

desfazer a macumba, a magia negra, a bruxaria, o feitiço: eis o cotidiano das atividades mágico-religiosas e dos cultos da Igreja Universal. Seus rituais exorcistas e suas correntes de oração destinados à resolução de problemas materiais, familiares, afetivos e físicos constituem, antes de tudo, contrafeitiços (Mariano, 2007, p. 138).

Edir Macedo, durante sua trajetória, deixa claro, principalmente em seu trabalho da década de 1980, *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?*, que a melhor forma de combate é o ataque: “os cristãos é que devem perseguir os demônios. Nossa luta é muito mais de combate do que de defesa [...] a igreja deve ser triunfante e estar sempre na ofensiva” (Macedo *apud* Mariano, 2007, p. 137). O pastor, portanto, se empenhou em “uma guerra santa contra toda a obra do diabo” (Macedo *apud* Mariano, 2007, p. 136).

Conseqüentemente, alinhados ao comportamento do líder religioso – que goza de grande influência –, seus seguidores de diferentes níveis na hierarquia, desde pastores e obreiros até fieis, abandonaram o ataque discursivo e partiram para ações práticas: “saíram das trincheiras e puseram a artilharia das tropas do Senhor para atacar os supostos representantes terrenos do diabo” (Mariano, 2007, p. 137).

É possível, a partir desse comportamento, acompanhar nas últimas décadas, de maneira crescente, casos de violência contra as religiões afro-brasileiras,

não só na violação de lugares sagrados e símbolos religiosos, na esfera pública e privada, mas também em ataques direcionados a indivíduos portadores de qualquer tipo de identificação com estas religiões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber através do presente trabalho, a estrutura social brasileira sempre esteve permeada pela ação religiosa. Num primeiro momento, a Igreja Católica era a religião oficial do Brasil colônia, e assim se manteve após a independência, perdendo a oficialidade constitucional apenas com a Proclamação da República e a promulgação da primeira constituição republicana, em 1981. Mesmo assim, não deixou de ser hegemônica na realidade brasileira, continuando como responsável pelo controle da moral e dos bons costumes numa sociedade tradicionalista.

Por outro lado, é necessário reconhecer que a cultura brasileira foi, e ainda é, construída baseada em influências diversas, não se restringindo apenas aos costumes dos colonizadores brancos – e, portanto, cristãos –, mas também às influências de povos considerados subalternos, como os negros africanos escravizados e os índios catequizados.

É dessa convergência de origens, gerando relações múltiplas – e aqui não se pode fazer a confusão com relações pacíficas – que se dá o surgimento da Umbanda, como forma de visibilidade àqueles que durante séculos foram silenciados e apagados de sua própria vivência, impossibilitados de serem agentes de sua própria história, e como forma de resistência às perseguições de indivíduos apegados a saberes e fazeres considerados como tradicionais, mantidos através da uma hegemonia consolidada que não representa a totalidade da cultura brasileira.

No campo do pluralismo religioso brasileiro, a Umbanda e seus fiéis precisaram se reinventar, como forma de sobrevivência. Em um primeiro momento deveriam resistir à intolerância legalizada, com aval e auxílio da Igreja Católica. Para tanto, houve tentativas internas de embranquecimento do culto, com a aproximação das práticas kardecistas e o uso de dogmas católicos como forma de legitimação social. E, mais recentemente, no decorrer das últimas décadas tem-se a necessidade da criação de mecanismos de defesas, pois nunca havia tido adversários tão qualificados e empenhados no comportamento beligerante quanto as igrejas neopentecostais, que não se restringiram apenas ao discurso, mas também partiram para ações práticas como a destruição de terreiros e agressões ao povo-de-santo.¹³

¹³ Para maiores informações ver o trabalho de Vagner Gonçalves da Silva (2007). Além de diversos casos de violência relatados pela mídia nos últimos anos, como o caso da menina que levou uma pedrada enquanto estava vestida com roupas de culto. O caso completo

Portanto, a Umbanda e os cultos afro-brasileiros de uma maneira geral, mesmo que inseridos no campo religioso brasileiro em suas dimensões variadas, foram eleitos como alvos principais dos agentes religiosos majoritários, por motivos diversos, que passam desde o proselitismo religioso, até preconceitos sociais mais complexos, como o racismo e a xenofobia, numa clara tentativa de manter o *status quo* da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastide, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1971, vol.2.
- Brown, Diana. Uma história da Umbanda no Rio, in: *Umbanda e Política. Cadernos do ISER*, Rio de Janeiro: Marco Zero/ ISER, 1985, n. 18, pp. 9-42.
- Cumino, Alexandre. *Umbanda não é macumba: Umbanda é religião e tem fundamento*. São Paulo: Madras, 2014.
- Heimer, Haroldo. *Liberdade religiosa na história e nas constituições do Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2013.
- França, Dilaine Soares Sampaio de. “De fora do terreiro”: o discurso católico e kardecista sobre a umbanda entre 1940 e 1965. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2010.
- Malandrino, Brigida. “Há sempre confiança de se estar ligado a alguém”: dimensões utópicas das expressões da religiosidade bantú no Brasil. São Paulo, 2010. 433 f. Tese (doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica, 2010.
- Mariano, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros, in: Silva, Vagner Gonçalves da (org.). *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 119-147.
- Negrão, Lísias Nogueira. *Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- Oliveira, José Henrique Motta. *Das macumbas à Umbanda: a construção de uma religião brasileira (1908-1941)*. Rio de Janeiro, 2003. 57 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História) – Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos, 2003.

está disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1642_819-apos-sair-de-culto-de-candomble-menina-de-11-anos-leva-pedrada-no-rio.shtml. Acesso em out/2017.

- Ortiz, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- Parés, Luís Nicolau. *A formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia*. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- Pierucci, Antônio Flavio. Liberdade de culto na sociedade de serviço, in: Pierucci, Antônio Flavio; Prandi, Reginaldo (org.). *A realidade social das religiões no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Pierucci, Antônio Flavio; Prandi, Reginaldo. Assim como não era no princípio: religião e ruptura, in: Pierucci, Antônio Flavio; Prandi, Reginaldo (org.). *A realidade social das religiões no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Prandi, Reginaldo. *Segredos guardados: orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- Silva, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira*. São Paulo, Ática, 1996.

_____. Prefácio ou notícias de uma guerra nada particular: os ataques neopentecostais às religiões afro-brasileiras e aos símbolos da herança africana no Brasil, in: Silva, Vagner Gonçalves da (org.). *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2007, pp. 9-27.

_____. Entre a gira de fé e Jesus de Nazaré: as relações socioestruturais entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras, in: Silva, Vagner Gonçalves da (org.). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 2007, pp. 191-260.

ARTIGO RECEBIDO EM 20/10/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 08/11/2017

RESUMO: O campo religioso brasileiro é vasto, complexo e repleto de nuances próprias, resultado das mais diversas influências e origens, além de representações ocorridas de maneira plural ao longo da história do país. Em meio à propagação de religiosidades afro-brasileiras, especificamente a Umbanda, são notáveis as movimentações de agentes atuantes em diferentes áreas, especialmente religiosas e sociais, agindo de maneira explícita ao reprimir a prática umbandista, tanto de maneira subjetiva, quanto na experiência ritual. Portanto, além do desmembramento das perspectivas históricas da Umbanda, é necessária a interpretação dos aspectos sociais que moldam as relações inter-religiosas e seus reflexos nos comportamentos e na realidade dos fiéis, seja na esfera pública, seja na esfera privada. É necessário que sejam estudados comportamentos que podem ser considerados intolerantes ou repletos de preconceitos, buscando-se, então, um maior entendimento sobre as experiências religiosas presentes na sociedade brasileira e, isoladamente, na prática da Umbanda.

PALAVRAS-CHAVE: Umbanda. Religiões afro-brasileiras. Intolerância religiosa. Pluralismo religioso.

ABSTRACT: The Brazilian religious field is vast, complex and full of nuances, result of diverse influences and origins, besides representations that have occurred in a plural way throughout the history of the country. In the midst of the propagation of Afro-Brazilian religiosities, specifically the Umbanda, there are notable movements of agents working in different areas, especially religious and social, acting explicitly in repressing the umbandist practice, both subjectively and in ritual experience. Therefore, apart from the dismemberment of the historical perspectives of Umbanda, it is necessary to interpret the social aspects that shape interreligious relations and their reflections on the behavior and reality of the faithful, whether in the public or private sphere. It is necessary to study behaviors that may be considered intolerant or full of prejudices, seeking, then, a greater understanding on the religious experiences present in the Brazilian society and, in this case, in the practice of Umbanda.

KEYWORDS: Umbanda. Afro-Brazilian religious. Religious intolerance. Religious pluralism.

Marcas da religiosidade popular na canção *Congo*, interpretada por Pena Branca e Xavantinho¹

ANDRÉA CRISTINA DE PAULA

Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), câmpus Patos de Minas. e-mail: paulacristinaandrea@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os compositores e intérpretes Pena Branca (1939-2010) e Xavantinho (1942-1999) são considerados genuínos representantes da música caipira, devido à postura de resistência da dupla, frente ao surgimento da variante moderna da música sertaneja, não cedendo às pressões do mercado fonográfico e, sobretudo, preservando as características tradicionais da cultura e da música caipira.

J. Jota de Moraes redigiu um texto comentando sobre a importante função social que a dupla desempenha por meio da arte musical. Seu texto pode ser encontrado no encarte de um dos CDs gravados por Pena Branca e Xavantinho – o *Pingo D'água*. Segundo esse autor, os irmãos, mediante suas canções, mantêm viva a memória de um povo, pois conduzem o pensamento humano ao passado, possibilitando-lhe reviver momentos que fazem parte da sua história, impedindo que esta caia no esquecimento:

Pena Branca e Xavantinho mantêm viva uma das riquezas fundamentais da cultura de um povo, a sua memória. É ela que ajuda a dar substância à identidade de uma comunidade, auxiliando o povo do lugar a encontrar sentido nos seus feitos, no jeito, nos seus gestos. Reviver a experiência passada e fazer viver mais intensamente o presente – aí está um dos papéis fundamentais da memória, essa janela aberta para o passado [...] Pena Branca e Xavantinho preservam, através do seu

¹ Este artigo faz parte de dissertação de mestrado, intitulada *A religiosidade na voz de Pena Branca e Xavantinho*, defendida em 2012, orientada pela professora doutora Kênia Maria de Almeida Pereira, no curso de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

trabalho [...] a maneira de pensar e sentir do lado mais interiorano de nossa população. E muitos de nós nos identificamos com o seu canto exatamente porque ele nos ajuda a lembrar, a trazer de volta ao momento que vivemos, algo que fazia parte de nós, da nossa memória, e que estávamos quase a esquecer (Moraes, 1996).

Machado e Reis (2009), ao estudar a trajetória artística da dupla, também destacam estes artistas como peça relevante para a disseminação e valorização da cultura caipira – elemento indissociável da história das raízes brasileiras:

Diversos compositores de música sertaneja, particularmente aqueles que trazem consigo experiências concretas do mundo rural as exploram em suas músicas. A exemplo disto temos a dupla caipira Pena Branca e Xavantinho, que viveu as dificuldades de migrar do campo para a cidade no decorrer de suas vidas. Estes sertanejos foram em busca de melhores condições de subsistência, conheceram toda sorte de sofrimento e discriminação que dois caipiras negros poderiam padecer e conseguiram se tornar uma das duplas sertanejas de maior expressão nacional. Talvez, por isso, uma das características marcantes das gravações e composições que tornaram esses músicos conhecidos nacional e internacionalmente, seja a nostalgia da vida no campo, a valorização da natureza e a tentativa de mostrar toda a brasilidade que o país carrega entranhada em suas tradições (Machado; Reis, 2009, p. 127).

Certamente, uma dessas tradições que o país carrega em suas entranhas é a tradição religiosa que também se revela no trabalho musical desses artistas e que poderá ser identificada por meio da análise da canção *Congo*, texto selecionado para constituir o corpus deste estudo.

Nossa reflexão parte da premissa de que, conforme afirmam Klöppel, Sousa e Spudeit (2013), a música tem o poder de “representar sentimentos, emoções, descrever uma época, seus costumes, fazer críticas, expressar valores, crenças e tudo que o ser humano é capaz de imaginar e compor” e, em razão disso, ela tem registrado e disseminado elementos que remetem à diversidade da cultura humana, atuando, dessa forma, como um importante meio de comunicação entre os povos:

A música é de todas as artes, a mais dinâmica e comunicativa. É uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas folclóricas, líricas ou clássicas. É a única linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, individuais ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes (Barros, 1973, p. 1).

Assim, por ser uma arte tão “dinâmica e comunicativa”, a música dissemina conceitos e tradições, propaga ideologias e subjetividades, constituindo-se,

dessa forma, num relevante material de pesquisa para que possamos compreender melhor a nossa existência e a relação desta com o outro, o que, conforme assegura Pinto (2001), “faz da música um assunto complexo e rico de possibilidades para a investigação e saber antropológicos”, uma vez que as músicas “não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída” (Abud, 2005, p. 313).

É esse caráter representativo da música que atraiu o olhar investigativo deste estudo para a música sertaneja de raiz, visto que esse gênero musical, mais do que entretenimento, “é informação, pois modifica, transforma, comunica, forma opiniões e representa conceitos” (Barros, 2006, p. 12) e, nesse sentido, pode desvendar, nas nuances existentes entre o ritmo poético e histórico, expressões da tradição religiosa da cultura afro-brasileira.

Nesse viés, seguindo o modelo de análise de canção proposto por Marcos Napolitano (2002), em que se privilegia a articulação entre texto e contexto, nossa investigação pretende adotar uma metodologia que busca interpretar não só a estrutura geral da canção, mas também as características musicais que a compõem, incluindo a *performance* interpretativa realizada pelo intérprete.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELIGIOSIDADE POPULAR BRASILEIRA

A religiosidade está presente na vida do homem, desde os primórdios de sua geração, e um de seus componentes atrativos é o mistério, elemento responsável por seduzir a humanidade, muitas vezes por oferecer respostas que não são encontradas num campo lógico de apreciação. O mito aproxima o ser humano da fantasia e do sonho e é atraente, porque possibilita ao homem vivenciar quantas realidades sua capacidade imaginativa considerar possível. Carlos Brandão, ao estudar a religião popular brasileira, ressalta que o que instiga as pessoas a acreditar em uma ou outra determinada crença é justamente a necessidade de viver o impenetrável. Segundo ele, “a religião é o melhor explicador de tudo, justamente porque tem o recurso do mistério para justificar o que é difícil de ser explicado – e muitas vezes, o mistério é a melhor explicação” (Brandão, 2007, p. 329).

Nesse sentido, para Brandão, o homem busca, na sedução daquilo que é incompreensível racionalmente, preencher o vazio de sentido que, segundo Maria Ivonete Santos Silva, é expresso como efeito de uma “falha” da natureza, pois, desde sua origem remota, o homem carrega consigo uma sensação de “incompletez”:

Nos primórdios, o homem criou mitos e imagens. Arte e religião, juntas, inventaram um modo de suprir a grande ‘falha’ da natureza ou da divindade que havia

criado o homem e o havia deixado no mundo, entregue à sua própria sorte e à sua própria incompletude. Dessa origem remota até os dias de hoje, o homem vive em busca de sentido (Silva, 2006, p. 63).

A arte, termo mencionado aqui, no sentido de qualquer forma de expressão humana de sua subjetividade, figura, portanto, como um dos principais meios utilizados pelo homem para preencher essa ausência de sentido, compreendida por Eliade (1992, p. 37) como uma nostalgia religiosa, a qual “exprime o desejo de viver num Cosmo puro e santo, tal como era no começo, quando saiu das mãos do criador”.

O percurso feito até aqui sobre o fenômeno da religiosidade revela a existência de dois mundos distintos, pelos quais o homem religioso transita: o mundo sagrado e o profano. De acordo com Eliade (1992), isso implica a existência também de dois tempos diferentes: o tempo sagrado e o tempo profano. Este representa o tempo histórico e aquele o tempo “mítico” no interior do qual se transcende o tempo cronológico e social.

A busca do homem em transcender o tempo profano pode ser verificada em diversas religiões, desde as mais formais às mais populares. Seja no Islamismo, no Judaísmo, no Cristianismo ou em qualquer outra religião, monoteísta ou não, percebe-se a constante preocupação em reviver e reatualizar histórias míticas, na busca do contato com o sagrado. Cada religião escolhe o seu mito para cultivar. Os judeus, por exemplo, buscam reviver as histórias sagradas contidas na Torá, enquanto os islamitas buscam no Alcorão, e os cristãos, na Bíblia Sagrada. Cada uma, a seu modo, revisita e eterniza esses mitos para que se consiga ultrapassar os domínios do tempo e espaço profanos.

O Brasil agrega uma grande variedade de religiões, mas, sem dúvida, são as religiões cristãs que dominam o território brasileiro. O Cristianismo é considerado a maior religião do mundo e tem suas raízes no Judaísmo, a mais antiga das três maiores religiões monoteístas do ocidente. Sua doutrina baseia-se nos ensinamentos de Jesus Cristo, que, para os cristãos, é o Messias, isto é, Deus em forma humana, o qual foi enviado ao mundo para ser o salvador dos homens. Segundo Karen Armstrong (2008), existem três ramos do Cristianismo: o catolicismo, o protestantismo e a igreja ortodoxa. Podem ser identificados diferentes aspectos e concepções em cada um desses ramos. Entretanto, possuem em comum a crença na existência de um único Deus, o criador do Universo, e em Jesus Cristo, elemento central da religião cristã.

Brandão (2007) afirma que, no Brasil, há três segmentos nacionais no mundo religioso erudito: o católico, o protestante e o mediúnico. Esses segmentos são divididos e subdivididos em segmentos menores. De acordo com esse autor, a religiosidade constituída por esses segmentos menores oferece mais liberdade de expressão, mais momentos de descontração e de ocasiões festivas, por isso, é mais

empática que a religião erudita e formal. O que Brandão chama de segmentos menores é comumente chamado de religiosidade popular, que, segundo ele,

permite muito mais que as externalizações eruditas de assistência quase passiva: permite cantos e danças, gritos, contorções de possessos, mãos dadas ou entre palmas, mistura de cores e fantasias, prostrações em rituais a que as pessoas não assistem apenas, mas que elas fazem com um envolvimento diferente do das igrejas, retirando de seus gestos coletivos de louvor ou pedidório todas as formas de expressão e os recursos do sentimento de força do sagrado distribuída entre os fiéis que, de acordo com as opiniões comuns entre os crentes, separa a “igreja quente da fria” (Brandão, 2007, p. 274).

Por razões culturais e históricas, dos três segmentos nacionais a que se refere Brandão, o segmento religioso católico é o que apresenta maior abrangência brasileira, constatação que é confirmada por pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)², a qual, embora comente a existência de uma queda significativa de seguidores dessa religião (de 73,79% em 2003 para 68,43% em 2009), ainda registra dados numéricos que demonstram a sua liderança quanto à escolha religiosa dos brasileiros. Esse catolicismo praticado no Brasil é compreendido por Talles de Azevedo (2002) da seguinte maneira:

De um modo geral e sem descer a detalhes e exceções, a vida religiosa dos católicos brasileiros reduz-se ao culto dos santos, padroeiras das cidades ou freguesias, ou protetores das suas lavouras, de suas profissões ou de suas pessoas, um culto em grande parte doméstico e que não se conforma muito estritamente com o calendário oficial da igreja nem com as prescrições litúrgicas (Azevedo, 2002, p. 36).

O autor informa que nem sempre essas pessoas seguem literalmente os mandamentos da Igreja “formal” e que elas frequentam esporadicamente também outros espaços religiosos. Nesse sentido, esses católicos vão à missa, mas também vão a benzedeiras, curandeiros, a um centro espírita para tomar um passe, pedir algum trabalho no terreiro de umbanda etc. Percebe-se, assim, que o autor aponta a existência de dois catolicismos brasileiros: um erudito e um popular. Neste, há o encontro de costumes religiosos variados, que vai desde o catolicismo institucional a práticas religiosas que se misturam a outras crenças, como a espírita em suas

² Dados extraídos do jornal on-line *Estadão*, o qual noticia a queda de seguidores católicos no Brasil, baseando-se em dados fornecidos pelo instituto de pesquisa da FGV. O texto foi publicado dia 23/08/2011 e pode ser encontrado no seguinte endereço: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,fgv-pais-tem-queda-de-726-no-numero-de-catolicos-em-6-anos,762518,0.htm>. Acesso em: 10/09/2011.

várias modalidades. O autor denomina esse encontro de diferentes crenças em uma só como “sincretismo afro-católico-espírita”, aspecto este que será analisado na canção a seguir.

3. ANÁLISE DO SINCRETISMO AFRO-CATÓLICO-ESPÍRITA NA CANÇÃO CONGO

Nesta canção, podemos identificar alguns elementos verificados na religiosidade popular brasileira, como o apego ao mito, o sincretismo religioso e a presença indispensável da música como um dos poderosos recursos para se ligar ao mundo espiritual, ao mesmo tempo em que propicia a manifestação de diferentes modos de vida de um grupo social, apresentando-se como um efetivo instrumento de comunicação entre culturas, histórias e identidades. Abaixo, letra da canção *Congo*, interpretada pela dupla caipira Pena Branca e Xavantinho:

Fui atrás do congo
Mãe que me chamou
Foi tambor que me levou
Joga na bandeira
Gente Brasileira
Joga que eu quero saber

Cadê o Chico-Rei?
Cadê o Rei do Congo?
Cadê uma nação, cadê?
Joga capoeira, África guerreira
Joga que a gente quer ver.
Joga na bandeira, ô!
JOGA NA BANDEIRA
(Wagner Tiso)

Joga na bandeira, ô!
Joga na bandeira, ô!
Joga na bandeira³

O texto escrito da canção *Congo* foi extraído do encarte do CD *Ribeirão Encheu*, lançado por Pena Branca e Xavantinho, em 1995. A letra dessa canção apresenta duas estrofes com 6 versos cada uma, além do refrão, formado por três versos apenas. Há certo destaque quanto a essa última parte, pois, além de ser, por várias vezes, repetida, parece ganhar um novo título, como se houvesse uma divisão, em

³ FRANCO, Tadeu; MARTINS, Marco Antônio. *Congo*. Interpretada por Pena Branca e Xavantinho. CD: Ribeirão Encheu. Manaus: Vela, 1995.

que o estribilho toma a forma de uma nova canção que se apresenta como fragmento da composição musical maior, intitulada *Congo*.

Nesse sentido, o que se observa é que, no texto escrito, as palavras “joga na bandeira” são enfatizadas, tanto que recebem um título com os mesmos vocábulos para introduzi-las. Talvez essa divisão tenha se dado com o objetivo de destacar a autoria de quem compôs o refrão: “Wagner Tiso”, o que não é muito comum, já que a autoria das canções, quando se refere a mais de um compositor, normalmente, é mencionada de uma só vez, isto é, em conjunto, e os autores dessa canção “Tadeu Franco e Marco Antônio Martins” são revelados logo abaixo do seu título. De qualquer forma, a repetição dos últimos versos, bem como a estrutura que todo o texto apresenta, atribui à canção um efeito rítmico e sonoro que se intensifica com o apoio da voz e da melodia musical.

Os versos da primeira estrofe alternam-se em redondilha menor (1º, 2º, 4º e 5º) e maior (3º e 6º). Já os versos da segunda estrofe possuem respectivamente 6, 6, 8, 11, 7 e 7 sílabas poéticas, medida que não segue um padrão métrico, mas que, aliada ao auxílio da rima e das pausas que ocorrem durante a canção, faz com que ela aumente a sua expressividade rítmica. Os dois primeiros versos que compõem a última estrofe são heptassílabos e o último, pentassílabo. Como é possível perceber, *Congo* apresenta uma estrutura métrica na qual há a predominância de versos penta e heptassílabos, medida esta comumente utilizada na composição de músicas caipiras.

Há no texto rimas internas: (capoeira/guerreira) e externas: (chamou/ levou), (bandeira/ brasileira), (saber/cadê/ver) e (guerreira/ bandeira). O recurso sonoro da rima, bem como da predominância de versos com cinco e sete sílabas poéticas atribui à canção efeito de movimento, o qual pode ser verificado, principalmente, na primeira e última estrofes, em que há a prevalência dessa medida métrica. O texto conta ainda com o recurso da repetição anafórica de algumas expressões, tais como “joga na bandeira” (última estrofe), joga (três últimos versos da segunda), cadê (três primeiros versos da segunda estrofe). Essas repetições também contribuem para imprimir ritmo à canção.

Todas essas informações quanto à estrutura de *Congo*, quando associadas à melodia e ao modo como Pena Branca e Xavantinho interpretam essa composição musical, colaboram para a compreensão de que o conjunto dos elementos (letra, melodia e *performance*) busca representar, por meio da música sertaneja, o congado, conhecido também por congo ou congada. Para que se entenda melhor essa representação, julga-se necessário traçar alguns comentários acerca dessa tradição popular, a fim de que se compreenda melhor o diálogo intertextual existente entre a canção analisada e essa manifestação cultural.

De acordo com Marlyse Meyer (2001), Mário de Andrade define o congado como folguedos populares em que ocorrem “danças dramáticas”, incluindo, segundo a autora, “no seu desenrolar uma parte representada, a embaixada” (Meyer,

2001, p. 155), a qual busca retratar a luta de Carlos Magno contra as invasões mou-
ras. Além de relembrar e comemorar a vitória cristã nesse combate, o congado
também presta homenagens à Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito.

A origem do congado no Brasil é geralmente explicada por meio de uma
lenda que narra a história de um Rei africano, chamado Francisco, conhecido po-
pularmente como Chico Rei, o qual foi trazido junto com outros escravos da África
para Minas Gerais, em meados do século XVIII. Chico Rei era imperador do Congo
e, inconformado com a sua condição de cativo no Brasil, promete a si mesmo que
reuniria um dia a quantia necessária para comprar a sua liberdade e a de todos que
ele conseguisse. Após anos de trabalho como escravo, instala-se em uma mina
abandonada em Vila Rica, antiga Ouro Preto, resultado de uma combina feita entre
ele e seu senhor, passando a ser dono dessa mina, no interior da qual sonha com
Santa Efigênia, que o aconselha a escavar o local, pois ali ele encontraria ouro e
conseguiria, finalmente, adquirir a sua alforria. O sonho se concretizou e, com a
venda do minério, Chico Rei conseguiu comprar não só a sua liberdade, mas tam-
bém a de vários negros de diferentes etnias, passando, então, a ser reconhecido
como um verdadeiro “rei” por aqueles que ele libertou. Reconstituiu no espaço
brasileiro o seu reino e mandou construir um templo em honra à Santa Efigênia e
criou o primeiro grupo de congado de Minas Gerais. Nas palavras de Vagner Gon-
çalves da Silva:

Chico Rei buscou expressar essa forte devoção, entre outros gestos, por meio da
construção da igreja de Santa Efigênia no Alto da Cruz, na Vila Rica, e de apoio à
Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, nesta mesma localidade. Tudo isso se
tornou possível depois de Chico ter conquistado a liberdade e se tornado dono da
mina de ouro em que havia trabalhado como escravo, a ‘Escardideira’, negociada
com seu antigo senhor e cuja produção favorável permitiu a ele alforriar muitos
outros cativos (Silva, 2007, p. 50).

Essa lenda, transmitida de geração a geração, pela oralidade, ainda sobre-
vive na memória dos congadeiros, os quais procuram preservá-la por meio de en-
contros festivo-religiosos em que se constata um verdadeiro sincronismo entre
música, dança e fé. O congado é uma manifestação cultural e religiosa popular que
procura relembrar, mediante movimentos, gestos, vestuários e cânticos, a história
de Chico Rei, pela coroação de reis e rainhas congos, bem como resgatar a herança
cultural afro-brasileira, utilizando-se de ritmos e gingados, que buscam traduzir
as crenças e o sentimento do povo de origem africana. Segundo Luis Ricardo Silva
Queiroz,

O que se percebe é que a música traz, em suas letras, e em sua performance como
um todo, melodias, ritmos e dança, expressões que retratam a história, as crenças,

as alegrias e todo o conjunto de sentimentos e pensamentos rememorados pelos congadeiros. Nesse sentido, a performance musical faz do ritual um momento de comunicações múltiplas, onde os participantes desse festejo apresentam à sociedade em geral suas particularidades, que despertam interesse e curiosidade, resultando em atribuições de importância aos congadeiros (Queiroz, 2003, p. 11).

O autor, ao fazer o seu comentário, deixa clara a importância que a música tem na realização do ritual do congado, visto que ela atua como um importante instrumento de comunicação e de resistência cultural, já que é ao som dos batuques do tambor, do canto e da arte dramática da dança que os congadeiros expressam o conhecimento ancestral de sua cultura e história, além de ser “a forma pela qual se materializa a devoção” (Meyer, 2011, p. 186).

Durante o ritual do congado, seus participantes, antes de qualquer coisa, buscam legitimar e reafirmar uma identidade de raiz africana que convive em harmonia com a herança cultural brasileira, baseada nos moldes culturais europeus. Assim, preceitos religiosos do catolicismo popular mesclam-se a outras manifestações ritualísticas, como as que foram desenvolvidas a partir da tradição religiosa trazida da África pelos negros.

A devoção aos santos como São Benedito e Santa Efigênia, bem como a adoração à Nossa Senhora do Rosário, como a “mãe” protetora dos negros, são alguns exemplos da tradição católica popular que permeiam o universo afro-brasileiro e que são expressos no momento do ritual do congado. Aliás, é “em frente da Igreja do Rosário ou de São Benedito, onde, incansáveis, horas a fio, batem surdo, sacolejam guizos, sacodem com frenesi os pesados patagongos, dançam, pulam acrobaticamente e cantam loas em homenagem ao santo” (Meyer, 2001, p. 164), que ocorre o maior encontro festivo-religioso entre os congadeiros que se dividem entre vários grupos chamados de ternos de Congos, os quais carregam uma bandeira hasteada com a imagem de Nossa Senhora do Rosário em sinal de fé na “santa dos escravos”.

É possível identificar vários aspectos mencionados da tradição popular do congado na canção analisada, a começar pela variação de ritmos, pausas, batidas e instrumentos que, num processo intertextual, também lembram o som dos batuques realizados nos rituais afro-brasileiros. E um dos instrumentos que podem ser percebidos nessa canção é o tambor, objeto que, segundo Eliade, auxilia no contato entre homem e seu Deus, durante as sessões xamânicas. De acordo com esse autor,

É sobretudo com o auxílio dos tambores que os xamãs⁴ atingem o êxtase. Ora, se

⁴ Segundo Mircea Eliade (2005), o xamã é compreendido como feiticeiro, curandeiro ou mago e “a ele se atribui a competência de curar, como aos médicos, assim como a de operar milagres extraordinários, como ocorre com todos os magos, primitivos e modernos” (Eliade, Mircea. *Xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*, 2005. Texto disponível

nos lembrarmos que o tambor é feito da própria madeira da Árvore do Mundo, compreende-se o simbolismo e o valor religioso dos sons do tambor xamânico: é que percutindo-o o xamã sente-se projetado, em êxtase, para junto da Árvore do Mundo (Eliade, 1991, pp. 45-46).

Com os rituais afro-brasileiros, parece não haver diferença, pois também neles é possível verificar o apego à musicalidade e à expressividade religiosa, baseadas, notadamente, nas experiências concretas entre seus participantes. Durante toda a canção, há a utilização desse instrumento, cuja sonoridade, de acordo com Eliade (1991) e Leda Martins (1997), atua como um importante meio para se obter a transcendência. Ricardo Cravo Albin comenta que a utilização do tambor foi introduzida no Brasil, juntamente com outros instrumentos de percussão, durante os séculos iniciais da colonização. Segundo ele,

nos três primeiros séculos de colonização, o que existiu foram bem definidas e isoladas formas musicais: os cantos para as danças rituais dos índios e os batuques dos escravos, a maioria dos quais também rituais. Ambos fundamentalmente à base de percussão: tambores, atabaques, tantãs, palmas, apitos, etc. (Albin, 2003, p. 17).

Quanto à sua utilização, no texto em análise, é no refrão que percebemos o ápice de seu efeito sonoro, que, em harmonia com o som de outros instrumentos como o violão, a viola e o pandeiro, lembra a prática da capoeira, hoje considerada um esporte nacional brasileiro, mas que surgiu como uma arte marcial disfarçada de dança pelos negros.

Proibidos de praticar qualquer tipo de luta, durante o período da escravidão no Brasil, os afro-brasileiros desenvolveram essa forma de se protegerem da violência dos capitães-do-mato e dos senhores de engenho. A capoeira, normalmente, acontecia nos terreiros próximos às senzalas, mas também em campos com pequenos arbustos, denominados, na época, como “capoeira” ou “capoeirão”, lugar que deu origem ao nome desse esporte no qual se encontram o ritmo e o gingado das danças africanas.

Em *Congo*, há, portanto, a representação da cultura negra por meio de elementos que se reportam à festa religiosa do congado, bem como à prática da capoeira que, conforme se comentou, também expressa um pouco da identidade afro-brasileira.

em: <http://www.terramistica.com.br/index.php?add=Artigos&file=article&sid=21>.
Acesso em: 20/12/2011).

Além da melodia e da voz fazerem referência a aspectos da cultura negra, é possível encontrar nessa composição musical outros indícios que revelam a preocupação do eu lírico em exaltar os costumes e crenças do povo afrodescendente. O próprio título “Congo” já permite ao leitor/ouvinte produzir inferência quanto ao tema que será abordado na canção, podendo associá-lo à região da África, que era conhecida genericamente, na época da colonização portuguesa, como “Congo”, área africana onde Chico era rei, ou ao congado, cuja origem, conforme já se comentou, está diretamente ligada à figura lendária que envolve sua história.

Aliás, tanto o seu nome, como o do país em que exercia o seu reinado, são mencionados na canção, logo no início da segunda estrofe: “Cadê o Chico-Rei?/ Cadê o Rei do Congo? Cadê uma nação, cadê?”. Chama-se atenção aqui para o fato de que, nessa passagem, a palavra “Congo” foi escrita com a inicial maiúscula, diferentemente da palavra “congo”, que se apresenta no primeiro verso com a inicial minúscula. Acredita-se que o eu lírico, utilizando-se de tal palavra em minúsculo, refere-se ao congado (como prática festivo-religiosa) e, em maiúsculo, a uma das nações africanas, o Congo. Comentando ainda sobre esses versos, observa-se que o pronome interrogativo “cadê” introduz anaforicamente algumas indagações, no intuito de levar o interlocutor a refletir sobre a identidade do negro, ou seja, o eu lírico, ao fazer uso desse pronome reiteradas vezes, parece querer chamar a atenção para a importância da preservação de uma cultura que sobrevive, ainda que resignificada, na memória dos descendentes africanos brasileiros. É como se o eu lírico buscasse afirmar a presença simbólica da lenda de Chico Rei na vida de cada um desses descendentes como aquele que lutou pela valorização de sua raça, cultura e por sua liberdade. Tudo isso com o intuito de exaltar as raízes que impulsionaram a história de um povo que ainda luta para conquistar o seu espaço, depois de tantos anos, no território brasileiro.

O verbo *jogar* também é repetido por várias vezes durante a canção, na forma imperativa “joga”. A repetição desse verbo, no modo verbal responsável pela organização de mensagens que imprimem ordem, pode ser interpretada como uma maneira de o eu lírico manifestar o seu desejo de que o negro se orgulhe de sua raça e lute para que os rastros deixados por ele na história não caiam no esquecimento. A presença reiterada do verbo *jogar* na canção também pode ser entendida como uma forma de lembrar os movimentos corporais realizados durante a capoeira que, aliás, são comumente denominados pelos seus praticantes como “jogo de capoeira”. Nestor Capoeira (2007) utiliza o termo “luta-dança-jogo” para definir essa prática que, segundo o autor, não pode ser considerada um esporte, já que nela não há vencedor, nem ganhador, mas, sim, um jogo que acontece sob o ritmo de alguns instrumentos de percussão e de corda, como o berimbau, em que os participantes dialogam entre si numa verdadeira *performance* corporal.

Além disso, a maneira como é cantado o refrão “Joga na bandeira” lembra bastante o jeito de cantar dos participantes do ritual da capoeira. Ao ouvir Pena Branca e Xavantinho interpretarem *Congo*, nota-se, ao final dessa canção, quando

esses artistas cantam o refrão, que uma voz, que parece ser a de Xavantinho, repete o verso “joga capoeira”, num método de interpretação por meio do canto que se assemelha ao estilo utilizado nos rituais capoeirenses, nos quais várias vozes entram em sintonia com o ritmo dos instrumentos, repetindo, em forma de resposta-complemento algumas partes dos versos já cantados. Pena Branca, durante a interpretação de *Congo*, parece contar com o auxílio de algumas vozes extras, além da voz do irmão, durante o canto do estribilho, enquanto Xavantinho procura repetir, em um tom de resposta, o verso “Joga capoeira”, em voz individual de fundo.

Analisando-se ainda o refrão, percebe-se que ele se destaca quanto ao restante da canção, no que diz respeito ao ritmo que lembra a capoeira, de modo que a melodia lenta e calma que se verifica durante a interpretação das duas primeiras estrofes faz com que o último conjunto de versos ganhe força expressiva, que se intensifica com o aumento do tom de voz dos cantores e da variação da utilização de instrumentos musicais.

É comum, durante a capoeira, o jogador convidar o outro a jogar. Esse convite, em forma de provocação lúdica, pode ser verificado também na canção em análise. Os três últimos versos da primeira estrofe: “Joga na bandeira/ Gente brasileira/ Joga que eu quero saber”, bem como os três últimos da segunda, evidenciam o tom provocativo do eu lírico, o qual busca trazer o leitor/ouvinte para a brincadeira: “Joga que a gente quer ver”.

A presença de algumas interjeições no final de alguns versos, como em “Joga na bandeira, ô!” também lembram a alegria que envolve os participantes da capoeira. Essa sensação agradável de felicidade manifestada por essas interjeições pode ser relacionada ao ritual do congado, afinal, esse é um momento de comunhão de fé, mas também de festividade.

Nesse viés, há muitos elementos na canção que se associam ao universo afro-brasileiro. A começar por seus intérpretes: dois artistas afrodescendentes da região rural que buscaram transmitir, por meio de seu trabalho, um pouco dos ensinamentos que lhes chegaram pela tradição oral da história de seus ancestrais. Pena Branca e Xavantinho vieram do campo, contexto social que lhes possibilitou estabelecer contato com diferentes visões de mundo e de fé, conforme se constata, por meio do estudo de sua biografia e de suas canções. Ao se realizarem pesquisas sobre a história de vida desses irmãos, constata-se que eles moraram, entre outros lugares, em Uberlândia, permanecendo por um bom tempo no bairro Patrimônio, que, de acordo com Antônio Pereira da Silva, “reuniu uma cultura popular inexcédível: congados, benzeções, festas típicas” (Silva, 2002, pp. 37-38), num verdadeiro sincretismo cultural-religioso, em que o catolicismo popular, no sentido que dá Talles de Azevedo (2002) e Carlos Brandão (2007), parece ter sido a prática religiosa mais difundida e exercida pelos moradores desse bairro uberlandense.

Talles de Azevedo (2002) e Carlos Brandão (2007) relatam que, em geral, o brasileiro é religioso e está sempre à procura de um Deus que funcione para ele.

Esse Deus pode estar na igreja, nas seitas religiosas, nos terreiros, ou em nenhum desses lugares. Pode até mesmo estar em todos esses lugares ao mesmo tempo ou haver apenas a relação entre o homem e seus deuses, sem que haja o intermédio da religião. O fato é que as pessoas, de maneira geral, “criam suas crenças mais duradouras da docência erudita das igrejas ou recriam-nas segundo as próprias experiências” (Brandão, 2007, pp. 20-21) e buscaram exteriorizar e compartilhar essas crenças, por meio da repetição de mitos e de ritos sagrados.

É levando em consideração esse diálogo harmonioso entre diferentes posições religiosas que se interpreta a presença da palavra “mãe”, no segundo verso, como representação da figura de Nossa Senhora do Rosário, santa católica, a quem muitos atribuem a imagem de protetora dos negros, recebendo, no mês de outubro, dos congadeiros, homenagem como prova de devoção. A palavra “bandeira”, que é repetida várias vezes na canção, remete à bandeira com a imagem estampada dessa santa, que é carregada pelos grupos de congado durante a festa de Nossa Senhora do Rosário, ao mesmo tempo em que pode ser compreendida como o símbolo da mestiçagem brasileira, que reúne uma grande diversidade de raças, crenças e culturas. Jogar na bandeira, portanto, significa, para o eu lírico, abraçar essa realidade que comporta vários ensinamentos e ideologias, inclusive no que diz respeito à religiosidade.

Logo, a bandeira, como um dos mais importantes símbolos brasileiros não poderia deixar de ser mencionada na canção, tendo em vista que ela representa toda a nação, incluindo brancos, negros, índios e demais povos. Sendo assim, jogar na bandeira “gente brasileira” (5º verso da primeira estrofe) significa expressar essa identidade marcada pela diferença. Nesse sentido, a religiosidade, mais do que expor ou revelar essa diversidade, atua como um elemento unificador das várias formas de viver, agir e de enxergar o mundo. Aliás, segundo Adriana Mesquita, “a tendência do sagrado é unificar as diferenças, de raça, de condição social, cultura” (Mesquita, p. 4).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da canção *Congo*, recolhida do repertório musical de Pena Branca e Xavantinho, revelou que esses artistas souberam transmitir, sob a roupagem da música caipira, a variedade de culturas e crenças que constituem o país, deixando em seus discos marcas que expressam o sincretismo que recobre a religiosidade popular brasileira, caracterizada pela presença de preceitos eruditos, mesclados aos populares, até desaguarem no segmento sincrético, em que se constata a mistura entre crenças católicas em diálogo com religiosidades afro-brasileiras.

Por meio da toada caipira, *Congo* retrata a capoeira, o congado, entre outros

elementos que resgatam a tradição religiosa afrodescendente, num processo de reafirmação identitária, cuja função assume a forma de valorização da memória e da diversidade cultural da nação, cujas raízes se comunicam com diferentes raças, etnias, ideologias e com a identidade do homem negro.

Este trabalho revela-se, pois, apenas um pontapé inicial para o estudo dessas tradições no segmento musical caipira. Esperamos que, a partir desta iniciativa, surjam outros olhares, a fim de se ampliar os horizontes de pesquisa que tomem a cultura popular como análise investigativa.

REFERÊNCIAS

- Abud, K. M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cad. Cedes*, Campinas, 25(67): 309-317, set/dez. 2005.
- Albin, Ricardo Cravo. *O livro de ouro da MPB: a história de nossa música popular de sua origem até ...* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r-Pxlu1AKrQC&oi=fnd&pg=PT7&dq=ricardo+albin&ots=4TZrRbslKL&sig=E9RQT97DITsFxAOVYzad1rooxeM#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 24/09/2011
- Armstrong, Karen. *Uma história de Deus: quatro milênios de busca do Judaísmo, Cristianismo e Islamismo*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- Azevedo, Thales de. *O Catolicismo no Brasil: um campo para a pesquisa social*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- Barros, Armando de Carvalho. *A Música*. CEA – Cia. Editora Americana, 1973.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *Os deuses do povo: um estudo sobre religião popular*. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- BARROS, Camilla Monteiro de. *Cultura, informação e sociedade: o espaço da música no desenvolvimento e gestão de coleções*. 2006. 49 f. Monografia (Graduação em XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e Ciência da Informação – Florianópolis, SC, Brasil, 07 a 10 de julho de 2013 Biblioteconomia - Gestão da informação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- Capoeira, Nestor. *História, filosofia e pesquisa*. 2007. Disponível em: <http://www.nestorcapoeira.net/hfp.htm>. Acesso em 14/12/2011.
- Eliade, Mircea. *Imagens e Símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Eliade, Mircea. *O sagrado e profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Klöppel, Jéssica Vilvert; Souza, Renata Stein de; Spudeit, Daniela. *Música como*

- fonte de informação: a representação da cultura de Florianópolis. XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação – Florianópolis, SC, Brasil, 07 a 10 de julho de 2013. Disponível em: <http://portal.febab.org.br/anais/article/viewFile/1631/1632>. Acesso em: 20/01/2015
- Martins, Leda M. *Afrografias da memória*. São Paulo: Perspectiva/ Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.
- Mesquita, Adriana Alice de Andrade. *Festas e devoção no período colonial mineiro - irmandades de negros e integração étnica*. Disponível em: <http://www.descubraminas.com.br/Upload/Biblioteca/0000107.pdf>. Acesso em: 10/12/2011.
- Meyer, Marlyse. *Caminhos do imaginário no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- Moraes, J. Jota. *Considerações sobre a dupla Pena Branca e Xavantinho*, in: Encarte do CD Pingo D'água: Velas, 1996.
- Machado, Maria Clara Tomás; Reis, Marcos Vinícius de Freitas. Entre tradição e modernidade a música de Pena Branca e Xavantinho: um elo entre passado e presente, in: *Revista fatos e versões*, 2(1):125-146, 2009.
- Napolitano, M. *História & Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Pinto, Tiago de Oliveira. *Som e música: questões de uma antropologia sonora*. Revista de Antropologia, vol.44 no.1 São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007. Consultado em: 18/01/2015.
- Queiroz, Luis Ricardo Silva. *Música e Cultura: a Comunicação na Performance Musical do Congado de Montes Claros – MG*. Unimontes Científica. Montes Claros, 5(2):1-14, jul./dez, 2003. Disponível em: <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/165/157>
- Silva, Vagner Gonçalves da. *Imaginário, cotidiano e poder: memória afro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2007.
- Silva, Antônio Pereira da. *As Histórias de Uberlândia*. Uberlândia: 2002, vol. 1.
- Silva, Maria Ivonete Santos. *Octavio Paz e o tempo da reflexão*. São Paulo: Scortecci, 2006.

ARTIGO RECEBIDO EM 05/09/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 05/11/2017

RESUMO: Este estudo tem por objetivo analisar a canção *Congo*, interpretada pela dupla Pena Branca e Xavantinho, dois artistas importantes dentro da tradição e da cultura popular, buscando identificar neste texto marcas da identidade afro-brasileira, especialmente no que diz respeito à religiosidade, visando demonstrar que a canção caipira atua como um efetivo instrumento de comunicação capaz de disseminar e registrar elementos que remetem à diversidade cultural brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade afro-brasileira. Canção caipira. Pena Branca e Xavantinho

ABSTRACT: This study aims to analyze the song *Congo*, played by the duo Pena Branca and Xavantinho, two important artists in the tradition and popular culture in order to identify this text trademarks of African-Brazilian identity, especially with regard to religion, in order to demonstrate the hillbilly song acts as an effective communication tool able to disseminate and register elements that refer to Brazilian cultural diversity.

KEYWORDS: African-Brazilian identity. Hillbilly song. Pena Branca and Xavantinho

De la digresión a la abdicación: trayectoria epistémica de la poética mexicana de Juan Vicente Melo a Julián Herbert

ALFREDO LÈAL

Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL

DE LA DIGRESIÓN COMO APARATO PRODUCTOR DE DESCRIPCIÓN

Con base en un ejemplo de las *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein en el que éste plantea la ausencia de un sentido fijo y unívoco para la frase “Moses did not exist”¹, Marjorie Perloff define el *Watt* beckettiano como “a book about the problematic of language in ordinary transmission of information” (Perloff, 1996, p. 127). Después de resaltar la importancia que para su obra tuvo el trabajo de Beckett como codificador de mensajes para la Resistencia durante la ocupación alemana en Francia, Perloff afirma: “ordinary language, as Wittgenstein repeatedly shows us, cannot be ‘translated’. None of the descriptions of Moses [in Wittgenstein’s example] has a ‘fixed and unequivocal use’; only the actual circumstance in which ‘Moses did not exist’ is used can determine its particular meaning” (Perloff, 1996, p. 127). Desde esta concepción poética wittgensteiniana, Perloff propone que el sentido de cualquier frase enunciada —y, sobre todo, de la frase literaria— depende del modo y el contexto en el que se usa, derivando en la constante búsqueda (problemática) del lenguaje tal como se muestra en su cotidianidad, en su ordinariedad —que es, ya, siempre, desde esta

¹ “If one says ‘Moses did not exist’, this may mean various things. It may mean: the Israelites did not have a *single* leader when they withdrew from Egypt—or: their leader was not called Moses—or: there cannot have been anyone who accomplished all that the Bible relates of Moses... We may say, following [Bertrand] Russell: the name ‘Moses can be defined by means of various descriptions. [...] And according as we assume one definition or another the proposition ‘Moses did not exist’ acquires a different sense, and so does every other proposition about Moses” (Wittgenstein *apud* Perloff, 1996, p. 127).

perspectiva, metalingüística. En suma, el análisis de la novela de Beckett le sirve a Perloff para proponer la incertidumbre del “qué” a partir del “cómo” del acontecimiento (del lenguaje).

Ahora bien, esta incertidumbre es posible debido a que las conexiones entre enunciado, sentido y entendimiento producen una falla —que debe leerse en el sentido no de fracaso sino de apertura— en tanto “we do not *command a clear view* of the use of our words. —Our grammar is lacking in this sort of perspicuity” (Wittgenstein *apud* Perloff, 1996, p. 128). Lo que parece una carencia se convierte, de este modo, en una posibilidad de apertura, pues es solamente al interior de esta falla que el lenguaje es capaz de producir resistencia a la norma(tividad) primera a la que está sometido: la gramática. Esta norma(tividad) gramática se encuentra, empero, en la grafía y no en su carácter fonético, es decir, en el “cómo *se escribe*” y no en el “cómo *se lee/ pronuncia/fonetiza*” de cualquier frase. Ampliando la propuesta wittgensteiniana-perloffiana desde Derrida es posible proponer que la escritura, una vez que se reconoce el papel central del fonocentrismo eurocéntrico sobre las consideraciones de su valor en tanto que sistema de significaciones, puede acceder a un valor doble, ideológico y fonético, sólo en tanto que grafía.² En otras palabras, al reconocer dicha falla gramática —será mejor decir “pro-gramática”, en un sentido fenomenológico, donde el prefijo funciona al mismo tiempo como destinación y como procedencia trascendental—, es posible dinamitar la gramática desde su interior, es decir, trabajar desde la propia gramática como limitante, entendiendo ésta como la posibilidad derridiana de la archi-escritura en tanto que complicidad de los orígenes. “Ce qui se perd en [cette complicité des origines], c’est donc le mythe de la simplicité de l’origine. Ce mythe est lié au concept d’origine lui-même : à la parole récitant l’origine, au mythe de l’origine et non seulement aux mythes d’origine” (Derrida, 1967, p. 140).

Es precisamente en/desde esta falla pro-gramática, al interior de ella, donde se produce, siempre, la digresión, por lo que su característica principal no puede ser, como parece superficialmente —por ejemplo, en el uso que ésta tiene en el lenguaje *hablado*— el desvío de la centralidad del discurso, sino la expansión del instante

² “Non seulement le phonétisme n’est jamais tout-puissant mais aussi [il] a toujours déjà commencé à travailler le signifiant muet. “Phonétique” et “non phonétique” ne sont donc jamais les qualités pures de certains systèmes d’écriture, ce sont les caractères abstraits d’éléments typiques, plus ou moins nombreux et dominants, à l’intérieur de tout système de signification en général. [...] En vérité, chaque forme graphique peut avoir une *double valeur* — idéologique et phonétique. Et sa valeur phonétique peut être simple ou complexe. Un même signifiant peut avoir une ou plusieurs valeurs phoniques, il peut être *homophone* ou *polyphone*. À cette complexité en générale du système s’ajoute encore un recours subtil à des déterminatifs catégoriels, à des compléments phonétiques inutiles dans la lecture, à une ponctuation fort irrégulière” (Derrida, 1967, p. 135).

enunciativo y, por extensión, también la del instante poético. La digresión es la posibilidad material, gráfica, no sólo de evidenciar la falla pro-gramática sino de trabajar en/desde ella, resistiendo al lenguaje que aparenta presentarse como original y, por ello, terminado. En este sentido, la principal característica de la digresión, estando la falla pro-gramática constituida por la ambivalencia de lo enunciado con respecto a su entendimiento (Wittgenstein) y por la posibilidad de evidenciar dicha ambivalencia por medio de la grafía (Derrida)³, es la de ser una forma, la más clara, de desobediencia gramatical. La digresión se convierte, de este modo, en una especie de capital simbólico que contrarresta, siendo ella misma una forma de poder, los poderes del valor de uso del lenguaje cotidiano. Y en el marco de la modernidad ilustrada, donde la inversión del capital tiene un telos determinado que transforma el propio lenguaje en valor de cambio para “disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia” (Horkheimer; Adorno, 1969, p. 59), la inversión de este capital simbólico es fundamental.

Es este el aspecto que me gustaría destacar de dos obras de la producción poética mexicana que llevan al extremo la digresión en tanto que capital simbólico invertido contra el poder, en pos de la disolución de los mitos, entre ellos, el propio mito de la originalidad del lenguaje⁴, dos obras con las que se culmina la producción literaria de la poética mexicana moderna en tanto que, como recuerda Paz, “la modernidad, al realizarse, se acaba” (Paz, 1972, p. 158).

El primer texto, *La obediencia nocturna*, de Juan Vicente Melo, podemos ubicarlo casi completamente del lado de la poética wittgensteiniana propuesta por Perloff: se trata de una novela en la que prima la incertidumbre ante los acontecimientos, la incertidumbre del “qué” producida por el “cómo” del lenguaje. Éstos, si bien se encuentran en la memoria del narrador, no pertenecen a ella; al contrario: se desplazan

³ En realidad, estos no son dos momentos separados de la característica de la falla programática sino uno solo, que se concreta, en Derrida, por medio del concepto de iterabilidad: “écrire, c’est produire une marque qui constituerait une sorte de machine à son tour productrice, que sa disparition future n’empêcherait pas principiellement de fonctionner et de donner, de se donner à lire et à réécrire” (Derrida, 1972, p. 28).

⁴ En cuanto al derrocamiento de la imaginación mediante la ciencia mencionado por Horkheimer y Adorno, parece que la digresión juega un papel ambiguo: abre la imaginación para luego cerrarla, clausurarla en una totalidad de la obra y para la obra. De ahí el carácter autónomo, rayano en lo cínico, del arte, denunciado por Romain Gary: “on reste entre privilégiés : la réalité de ceux qui souffrent nous inspire ; et cette inspiration, directement, ne leur rend rien. [...] Le style en lui-même est là un luxe hiératique, une royauté : il ne faudrait pas écrire, mais gueuler, comme des bêtes, renoncer au sceptre du mot, et même pas gueuler : lever des armées. Et le langage en lui-même est chargé d’un sens toujours anachronique : il n’évolue qu’à peine, il ne connaît pas de révolution” (Gary, 1965, pp. 119-120).

constantemente fuera de la historia narrada, cuyo principio no puede ser sino un final —el final, precisamente, de lo que Wittgenstein definió como un juego del lenguaje. Ahora bien, esta incertidumbre se materializa ahí donde, al parecer, la digresión sería nada más que un desvío:

No sé qué hora es. El reloj se ha detenido y el cielo está engañosamente oscuro. ¿Es ésta la misma noche o ha pasado un día, otro, otro día y otras noches? Sólo sé que decidí salir a buscar a Enrique, a exigirle explicaciones. Pero me detuve en la tienda de la esquina y compré una botella de ron. Por lo menos estaré tranquilo y podré soñar con Beatriz. Caminé un poco, con la botella abrazada contra mi pecho, apretándola un poco. Pero regresé enseguida a la casa. Recuerdo esta ciudad cuando la imaginaba allá, en la otra, la que está abierta al mar. Vivir en ella, me decía, debe ser maravilloso: están los cines, el teatro, los conciertos, las librerías, las calles grandes, los automóviles, las casas con jardines. Para ir de norte a sur se necesitan más horas que las que se hacen para viajar a otra ciudad. Hoy, la veo sucia, escandalosamente gritona, polvorienta, miserable en su falso lujo. Las casas me parecen inhabitables y el peligro acecha en cada esquina. Perdona las molestias que le ocasiona esta obra que se construye en beneficio de usted y de los suyos. Ayer estaba aquí un árbol: hoy, los cimientos de un nuevo edificio. La hermosa, misteriosa casa de esa esquina ha sido derrumbada: se levantará un alto edificio con vidrios opacos. En cierto modo, el departamento en el que vivo es un lugar aparte, distinto. Empiezo a comprender por qué la enredadera ha horadado la pared. Ya estoy aquí, a salvo. Abro rápidamente la botella y no espero a servirme un trago en un vaso. Veo la fotografía en la que mis padres, mis hermanos y Adriana están cómodamente sentados en una silla. Quisiera estar también sentado en una de esas sillas. Una silla es un objeto sólido, en el que se puede descansar, al que uno se puede asir. Rompo, lentamente, la fotografía. Enciendo un cerrillo y contemplo, tranquilo, su completa desaparición. Escucho atentamente el ruido que produce su consumirse y cuando todo ha terminado, abro la ventana para que se escape ese olor viejo, nauseabundo. Ahora prefiero servirme el ron en un vaso para tomarlo más despacio. Empiezan a aparecer Enrique, Graciela, Marcos, Esteban, la Facultad, Su Alteza Ilustrísima, Rosalinda... ¿Y Beatriz, y Beatriz? (Melo, 1969, pp. 32-33)

Ante la incapacidad de entender el sentido de la ciudad, el narrador acude a sus propios recuerdos, en los que ésta aparece como una certidumbre, como lo único que podría, acaso, resarcirlo de la monotonía familiar de esa ciudad, “la otra, la que está abierta al mar”, donde descansan los espectros de su familia y, con ellos, su pasado. Pero esta otra ciudad aparece en el marco de un conflicto más grande aún: la incertidumbre del estar o no ahí, realmente, en el momento de la enunciación, que tampoco puede definirse temporalmente, no del todo, frente a la condición presente de la ciudad desde la que enuncia, condición incierta asimismo (“el cielo está engaño-

samente oscuro”). Impera la incapacidad, en suma, que tiene el narrador para conjungarse.

Del anterior pasaje me interesa destacar tres momentos digresivos, tres pasajes, mejor dicho, característicos de la escritura de *La obediencia nocturna*, que, vale la pena adelantarlo, también encontraremos en *El mono gramático*, publicado tres años después de la novela de Melo. El primero es el que podemos llamar el *pasaje digresivo general*, que no es otra cosa sino la trama misma de la novela moderna por excelencia⁵: un personaje, el narrador, “el elegido”, es sometido a los designios de un juego que le es impuesto sin su consentimiento por un tal Señor Villaranda, que puede o no existir (mejor dicho, cuya existencia, como la de Moisés, depende de los enunciados en los que se le afirme o se le niegue). ¿Cuál es exactamente ese juego? En ocasiones parece que se trata de encontrar a Beatriz —“Beatriz: voy a verte mañana. Me duele la cara, el tórax, los dedos. Hay una nube de muerte. Maté a un perro. Pero eso pasó hace ya mucho tiempo. Iré mañana al cine, no voy más a clases. Estoy borracho. Quiero dormir y pensar en ti, Beatriz” (Melo, 1969, p. 96)—, en ocasiones, en cambio, parece que se trata de perderla, de deshacerse de ella —“No estaba Beatriz, pero recuerdo que alguien dijo que algún día se anunciaría su presencia. ¿En el lago? ¿Tampoco estuvo en el lago aquella tarde? Sabes perfectamente que no, vieja Tula. Lo sabes porque fuiste conmigo” (Melo, 1968, p. 132). En ese pasaje digresivo general, en ese delirio (alcohólico) general donde “beber es como si Dios estuviera contigo” (Melo, 1969, p. 80), el narrador entra en la ciudad, se pierde en ella, mejor dicho, porque la imagen de su recuerdo —pero, ¿es realmente *su* recuerdo?, ¿no se trata, a todas luces, de un imaginario ideológico aprehendido por el narrador precisamente como norma pro-gramática de la oposición ciudad/provincia?— no coincide con lo que ve, con lo que lo rodea. El pasaje digresivo general se posibilita precisamente por esta discordancia, por esta incertidumbre.

⁵ Este pasaje digresivo general tiende a dificultar, por ejemplo, la síntesis de las novelas modernas en esa familia —con sus conflictos de interés al interior, como los tienen todas las familias— Proust/Joyce. Al momento en el que un profano, para decirlo de manera culta, pregunta de qué trata la *Recherche* o el *Ulysses*, el iniciado se encuentra en una posición dificultosa: puede decir, improvisar acaso, el sentido generalmente aceptado de la novela —de la *Recherche*: trata de la búsqueda del sentido del presente en los acontecimientos del pasado, por ejemplo—; puede, asimismo, interpretar ese sentido según su propia experiencia —del *Ulysses*: retrata la vida de un hombre común que somos todos nosotros en medio de un caos de pensamiento y realidad exterior, por ejemplo—; o bien, puede, en el mejor de los casos, no decir (aparentemente) nada: es la novela de un hombre que recuerda su pasado (la *Recherche*), es la novela de un día en la vida de un hombre (el *Ulysses*). La característica de este pasaje digresivo general es, de este modo, la de imposibilitar el acceso directo al “qué” precisamente desde la complejidad material del “cómo”.

De ahí, entonces, el narrador pasa al segundo momento digresivo, que podemos llamar el *pasaje digresivo subordinado*, el cual pretende —aunque nunca lo logre— ampliar el entendimiento (“empiezo a comprender por qué la enredadera ha horadado la pared”): la ciudad ya no sólo es presente sino que se abre a otras temporalidades; se encuentra, mejor dicho, en el entrecruce sintáctico que producen pasado y futuro: “La hermosa, misteriosa casa de esa esquina ha sido derrumbada: se levantará un alto edificio con vidrios opacos”. El presente del indicativo en el que se encuentra el resto del fragmento desaparece por un momento, queda, mejor dicho, suspendido, como una ausencia espectral entre los dos sintagmas, entrelazados por un simple signo de puntuación: los dos puntos. El primer momento del pasaje digresivo subordinado es el de la apertura hacia el pasado, hacia lo aparentemente con-formado del acontecimiento que desnuda su fragilidad, lo que hace que este primer momento del pasaje digresivo subordinado prepondere en la modernidad literaria de corte proustiano —“No consigo verme en las clases. Asistía porque no podía hacer otra cosa. Apenas recuerdo los nombres de todos los maestros, el aspecto de las aulas, su oscura humedad, el aburrimiento de esas tardes interminables” (Melo, 1969, p. 58)—; es éste el momento de la irrevocabilidad del pasado al interior de la incertidumbre. Empero, el segundo momento es aún más irrevocable que el primero, al presentarse bajo la forma del futuro simple: en el fragmento antes citado: “se levantará” —en otro pasaje de la novela: “Beatriz, Beatriz: te abrazo, beso tu retrato verdadero. Escucharé al fin tu voz, veré tu rostro. ¿Cómo serás Beatriz? [...] Caminaremos tomados de la mano, sin necesidad de decirnos palabra alguna. Pero te sentiré, seré capaz de reconocer todo” (Melo, 1969, p. 148)—; el segundo momento del pasaje digresivo subordinado es de corte joyciano y tiene que ver no tanto con la conjugación en futuro sino con lo irrevocable de la acción una vez que, pasando por la incertidumbre, se hace grafía en la página. Ante esta irrevocabilidad, que es sinónimo de destrucción —paradójicamente, representada, en el pasaje que he citado de *La obediencia nocturna*, por una construcción, por ese “levantarse” de un edificio—, el narrador acude a un tercer momento digresivo para describir la incertidumbre, que podemos llamar *pasaje digresivo traumático*.

En el fragmento citado, el pasaje digresivo traumático comienza con la manifestación de la fotografía, esa presencia ausente de la otra ciudad, materializada como recuerdo y como lenguaje al mismo tiempo —el juego de definición gramática, parodia de la definición de diccionario, es sumamente irónico: “una silla es un objeto sólido, en el que se puede descansar, al que uno se puede asir” —; el trauma: Adriana, la hermana con quien el narrador mantenía juegos de carácter marcadamente sexual en la infancia —“Adriana y yo apagábamos las luces y el perro esperaba todavía un momento en la puerta entreabierto hasta asegurarse de que todos dormían, que nadie sería capaz ya de seguirnos, de espiarnos, de impedir que realizáramos el encantamiento

y el eterno combate, de sorprender a Adriana fabricando su corona de flores, de descubrir que yo llevaba escondida una espada" (Melo, 1969, p. 27) —, se reproduce como contraparte del fuego y la noche, la única continuidad. Todo lo demás es disrupción en/desde la falla pro-gramática del lenguaje: después de que el narrador, "tranquilo", contempla la destrucción del material de su(s) recuerdo(s), comienzan a desfilar ante él los personajes del delirio general, de la trama. Dicho de otro modo, el narrador regresa al pasaje digresivo general: "Empiezan a aparecer Enrique, Graciela, Marcos, Esteban, la Facultad, Su Alteza Ilustrísima, Rosalinda... ¿Y Beatriz, y Beatriz?"

Esta construcción, basada en los tres momentos digresivos que he señalado, se reproduce en muchos otros pasajes de *La obediencia nocturna*, alternando el orden de éstos, hasta llegar a ese momento final que se presenta como un principio de consecuencialidad: el deber que se delega, finalmente, como un nuevo principio:

En este momento, Esteban tendrá la zapatilla de cristal en las manos y Daniel le ofrecerá un trago. Pixie se ha disfrazado otra vez con el vestido ese que le confeccionó un colombiano. Enrique-Marcos alza la copa y me dice "salud". Esteban estará escondido con las putas, linterneado.

Sonrío.

*Amén (Melo, 1969, p. 181)

La digresión funciona, entonces, como aparato productor de descripción, misma que no alcanza, nunca, a completarse. Pero, sobre todo, al interior de la falla pro-gramática, la digresión funciona como resistencia a un lenguaje que parece siempre, desde el origen, operativamente funcional: resistencia al hecho consumado y resistencia, desde la apariencia de éste, desde su grafía, a su sentido. El narrador de *La obediencia nocturna* obedece en el marco de lo que le es impuesto, obedece todo el tiempo, sí, pero se resiste a ello por medio del lenguaje —lo que hace aún más pesimista el final de la novela, pues cuando deje de "escribir", de resistir, quedará solamente *en* la obediencia—, cuya cualidad gráfica se acentúa, aunque no del todo, por lo que, como lo mencioné anteriormente, podemos colocar la novela de Melo del lado de la falla pro-gramática que da hacia la incertidumbre.

Para entender ese otro modo de funcionamiento de la digresión, el que se produce y posibilita por medio de la grafía, es preciso acudir al segundo ejemplo: *El mono gramático*, de Paz, texto a todas luces derridiano⁶ donde la digresión funciona como evidencia de la resistencia gramatical a/en/desde la falla pro-gramática:

⁶ No es éste el lugar para hablar de las influencias que marcan, de manera irrefutable, la obra de Octavio Paz (entre ellas, por citar solo un ejemplo, la de Denis de Rougemont y *L'amour*

otra vez las expresiones inexactas: *comencé, escribo, ¿quién escribe esto que leo?*, la pregunta es reversible: *¿qué leo al escribir: ¿quién escribe esto que leo?*,

la respuesta es reversible, las frases del fin son el revés de las frases del comienzo y ambas son las mismas frases

[...]

las frases que escribo sobre este papel son las sensaciones, las percepciones, las imaginaciones, etcétera, que se encienden y apagan aquí, frente a mis ojos, el residuo verbal:

lo único que queda de las realidades sentidas, imaginadas, pensadas, percibidas y disipadas, única realidad que dejan esas realidades evaporadas y que, aunque no sea sino una combinación de signos, no es menos real que ellas:

los signos no son las presencias pero configuran otra presencia, las frases se alinean unas tras otras sobre la página y al desplegarse abren un camino hacia un fin provisoriamente definitivo,

las frases configuran una presencia que se disipa, son la configuración de la abolición de la presencia,

sí, es como si todas esas presencias tejidas por las configuraciones de los signos buscasen su abolición para que aparezcan aquellos árboles inaccesibles, inmersos en sí mismos, no dichos, que están más allá del final de esta frase,

en el otro lado, allá donde unos ojos leen esto que escribo y, al leerlo, lo disipan. (Paz, 1970, p. 52-53).

El texto de Paz, del mismo modo que el de Melo, opera a partir de la digresión como aparato productor de descripción, sólo que éste pone el acento en lo escrito como tal, es decir, en la materialidad de la palabra. *El mono gramático* es esa gran digresión sobre el acto mismo de la escritura que se enuncia a manera que se disipa, que se reactiva, haciendo que en él confluyan los tres momentos digresivos antes señalados, que aparecen en una lógica a la inversa que en el texto de Melo.

En el fragmento citado del texto de Paz es la propia disposición del texto la que nos da la guía para ir del pasaje digresivo traumático al pasaje digresivo general, pasando por el pasaje digresivo subordinado. El trauma, en este caso, es reconocido por

en Occident en La llama doble), influencias que, la mayoría de las veces, no son reconocidas por el Nobel mexicano. Lo que sí podemos decir, sin temor a equivocarnos, es que Paz no hubiera escrito *El mono gramático* de no haber conocido *De la grammatologie*, publicada tres años antes que la obra paciana en cuestión, y, sobre todo, *La voix et le phénomène*, también publicada en 1967. Las frases de Paz en *El mono gramático* son un ejemplo de estas dos obras de Derrida y es probable que él conociera asimismo la obra de Paz. Sucede que, como con el caso de Beckett, Derrida no tenía —ni tendría— mucho que aportar sobre obras que, desde la “literatura”, decían “lo mismo que él”.

el propio autor, si bien duplicado —redoblado, en términos de Deleuze—, cuando se pregunta “¿quién escribe esto que leo?”. Comienza, de este modo, a materializarse la misma incertidumbre que encontramos en el pasaje analizado de Melo sólo que acá no aparecen los “otros” sino el otro que habita en el yo, persona(*je*) —volveré a la definición de éste en el análisis del texto de Herbert. Es el propio Paz quien, al preguntarse “¿quién escribe esto que leo?” —que es, a su vez, cada vez, lo que está escribiendo/leyendo en ese preciso momento— el que aparece como trauma en/del lenguaje. Pasa, de este modo, a invertir ese capital simbólico de la digresión en una serie de definiciones, todas ellas provisionales, de la frase: la frase, “sensación, percepción, imaginación...” que aparece en la forma de algo que se enciende⁷ queda como residuo verbal, es decir, el material sobrante del valor de uso común del lenguaje, habida cuenta de la falla pro-gramática, al que se le resta el valor de cambio, ese doble valor destacado por Derrida —valor ideológico y valor fonético— de la grafía como materialización de la resistencia. De este modo, el pasaje digresivo subordinado en el texto de Paz lo dirige hacia el pasaje digresivo general, que se presenta en la forma del signo y en tanto que sistema de representaciones significantes —“los signos no son las presencias pero configuran otra presencia, las frases se alinean unas tras otras sobre la página y al desplegarse abren un camino hacia un fin provisionalmente definitivo” —; es decir, ese texto que estamos, ya, al mismo tiempo leyendo y re-escribiendo. De la subordinación pasamos, entonces, a la digresión general, al delirio general, ya no con la incertidumbre que producía éste en tanto que pasaje dispuesto a la inversa en el

⁷ No es coincidencia que en los dos pasajes de digresión subordinada aparezca eso que se enciende, tanto el cerillo (Melo) que destruye el pasado, que lo consume, como la luz que se enciende y apaga (Paz) intermitentemente: la digresión tiene, en su carácter de desobediencia a la falla pro-gramática, un aspecto innegablemente trasgresor que, al menos en los 60, aún se representaba en la imagen del fuego como reminiscencia de lo que Heidegger llamaba el espíritu. “L’esprit est ce qui flambe (*das Flammende* : l’esprit en flamme) et c’est peut-être en tant que tel seulement qu’il souffl (qu’il est un soufflé, *ein Wehendes*) [...] la flamme qui enflamme [ou s’enflamme: *enflammant*: le propre de l’esprit est cette spontanéité auto-affective qui n’a besoin d’aucune extériorité pour prendre feu ou pour donner le feu, pour passer extatiquement hors de soi ; il se donne l’être hors de soi, comme on va le voir : l’esprit en flamme — donne et prend feu tout seul, pour le meilleur ou pour le pire, puisqu’il s’affecte aussi du mal et qu’il est le passage hors de soi]” (Heidegger citado y traducido por Derrida, 1987, p. 124). Este no “tener necesidad de exterioridad alguna” de aquello que se in-flama puede darnos algunas pistas de la importancia que tiene, para Melo y Paz, trabajar en/desde la falla pro-gramática con esa forma que, a la manera del fuego, va consumiendo las determinaciones gramáticas del lenguaje, sea por medio de la incertidumbre, sea por medio de la grafía.

texto de Melo, sino con la certeza de que la descripción *nos* está hablando, si bien indirectamente, desde lo profundo, a nosotros, lectores, “en el otro lado, allá donde unos ojos leen esto que escribo y, al leerlo, lo disipan”.

PAUSA DIGRESIVA: EL CAMINO A LA ABDICACIÓN

Los dos ejemplos analizados pueden entenderse como pertenecientes a y producidos por la episteme post-68 que dominaba en la poética mexicana. Más allá, empero, de una consideración sobre la (posible) modernidad o posmodernidad de ésta, si bien es cierto que los textos de Melo y Paz tienen una gran carga moderna, la pregunta que guía las siguientes reflexiones sobre la trayectoria epistémica que va de la digresión a la que, a mi parecer, es la característica de la producción poética mexicana actual, es decir, la abdicación, es la siguiente: ¿qué pasó, desde 1968 hasta 2012?, es decir, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que, por un lado, a un solo año de la masacre de Tlatelolco, en 1969, se publique una novela como *La obediencia nocturna*, y, por el otro, en 2011, un año antes del regreso del PRI al poder, no sólo se publique *Canción de tumba*, de Julián Herbert, donde los dos principales “actores” de la vida política de aquellos años aparecen en más de una ocasión⁸, como si de una telenovela se tratase, sino que esta obra sea galardonada con el Premio Jaén de Novela, al cual se le sumará, en 2012, el Premio de Novela Elena Poniatowska? Dicho de otro modo: ¿qué sucedió al interior —siempre relacionado con esa exterioridad social del texto literario que es la política— de la falla pro-gramática en el transcurso de estos, ya, casi, cincuenta años?

Huelga decirlo: llegar a una respuesta definitiva a estas preguntas sería no sólo ingenuo sino, sobre todo, totalizador. Por ello, para exponer, sintomatológicamente, lo que ha sucedido en este período de la producción poética mexicana —en un sentido aristotélico de la palabra, es decir, tanto en la “poesía” como en la “prosa”— es necesario oponer al análisis que he realizado de los momentos-pasajes de la digresión como característica de resistencia gramatical al interior de la falla pro-gramática el análisis de dos obras que invierten el papel de la norma-poesía y la norma-novela dentro de la poética mexicana desde su concepción ideológico-formal hasta su materialización por medio del dinamismo economicista de la frase descriptiva: *Muerte en*

⁸ “(Durante el desayuno, Felipe Calderón Hinojosa aparece en cadena nacional informando los logros de su gobierno, cuyas optimistas cifras considera —obviamente— más relevantes que cien millones de pesadillas.)” (Herbert, 2011, p. 27); “[mamá] piensa que la propiedad privada es una ficción impuesta por los explotadores y el gobierno corrupto y, también, que manifestarse en las calles como hacen las hordas de AMLO es una falta de respeto y decoro en un país de gente civilizada y culta” (Herbert, 2011, p. 130).

la riva Augusta, de Tedi López Mills, y, como he mencionado ya, *Canción de tumba*, de Julián Herbert.⁹

No obstante, antes de entrar en estas dos obras, es preciso hacer un brevísimo estado de la cuestión de la crítica literaria de la poética mexicana, que no es sinónimo de la crítica literaria mexicana, siempre con los ojos puestos en el mexicanísimo “extranjero”. El panorama de la poética mexicana ha sido tradicionalmente escindido por la crítica en “poesía” y “prosa” —Sor Juana de un lado, Martín Luis Guzmán del otro—, con algunas, contadísimas, excepciones, entre las que, por supuesto, se encuentra, a la cabeza, Rulfo. Bajo esta premisa, los estudios críticos que se realizan sobre la producción literaria de la generación posterior a 1968, “la generación del desencanto”, se dividen en dos momentos formales: se estudia ora la poesía, ora la novela, pero no la poética, aquello que, acaso, podrían compartir José Agustín y David Huerta, Fabio Morábito y Jorge Volpi, Guillermo Fadanelli y Ricardo Castillo. Y, si se hace, la finalidad es, la mayoría de las veces, ofrecer rasgos característicos de una estética y no de una trayectoria epistémica, como es el caso de Malva Flores y su libro *El ocaso de los poetas intelectuales*. Empero, y especialmente con la aparición de “la generación del desencanto” —que, si bien engloba a una generación ideológicamente pasiva con tendencias posmodernas, donde el posmodernismo es entendido como una estética y no como una dominante cultural (Jameson, 1984, p. 45), es bastante ambigua— se acentúa la producción “poética” en su sentido lírico-romántico, es decir, en la “poesía”, vulgarmente entendida, haciendo a un lado la “prosa” (novela y ensayo, principalmente, aunque también se le podría agregar la incipiente narratología mexicana, inspirada por Heiner Müller, como la obra de Alberto Villarreal). En pocas palabras, la condición para que el dinamismo economicista de la frase descriptiva se materialice, en obras publicadas, como la dominante de la poética mexicana y como una práctica ético-discursiva, no es la previa ascensión y caída de aquélla que Malva Flores ha definido y

⁹ Entre las tantas objeciones que se le pueden poner a esta tentativa de aproximación a la trayectoria epistémica de la poética mexicana de 1968 a 2012, encabezando la lista, está la de pretender abarcar casi medio siglo de producción poética por medio del análisis de unos cuantos, contados textos ejemplares. Objeción válida, sin lugar a dudas, para un estudio monográfico de la literatura. No así, creo, si se considera que la principal encomienda de este texto es la de desvelar una problemática epistémica al interior de dicha trayectoria. Considerando que los cortes epistemológicos en el arte son correlativos a las condiciones de posibilidad que, materialmente, abren el campo para que esas obras se produzcan, me parece, incluso, que esta trayectoria debería ampliarse incluso más, abrir su espectro al menos una década hacia atrás, con las publicaciones de *Pedro Páramo* (1955) y *El libro vacío* (1958). Caso, pues, para ulteriores investigaciones.

estudiado como la “poética del desencanto”¹⁰, si bien ésta juega un papel fundamental en las condiciones de posibilidad para que, en efecto, esta clase tan peculiar de dinamismo se materialice. La condición por excelencia para la materialización de la poética de la abdicación es el total abandono de la digresión como aparato productor de descripción.

DINAMISMO ECONOMICISTA DE LA FRASE DESCRIPTIVA

La pregunta, entonces: ¿por qué se abandona la digresión? La trayectoria epistémica de la poética mexicana de 1968 a 2012 está íntimamente ligada al proceso correlativo de la política mexicana hacia una transformación que, hoy en día, se ha cumplido casi completamente por medio de las reformas estructurales propiciadas por Enrique Peña Nieto y el llamado “Pacto por México” —que no es otra cosa sino la racionalización efectiva de la oposición aliada al poder en turno con el fin de obtener beneficios económicos determinados por las leyes globales del mercado. De este modo, la poética de la abdicación, más que encontrarse del lado de una supuesta experimentación formal que podría oponerse a la ortodoxia de ciertas manifestaciones anteriores, modernas¹¹, se posibilita precisamente por la ausencia de intelectuales que

¹⁰ En realidad, Flores nunca utiliza el sustantivo “poética” para referirse a los trabajos de los que sí llama, siguiendo a Hiriart (Flores, 2010, p. 16), la “generación del desencanto”. No obstante, sobre todo en la segunda parte de su libro *El ocaso de los poetas intelectuales*, en la que, como dicen, se va al texto —en este caso, los textos— de quienes forman parte de esta generación —“considerando el mayor número de apariciones en antologías posteriores a *La rosa de los vientos...*, la lista estaría integrada por los siguientes nombres: Efraín Bartolomé, Alberto Blanco, Coral Bracho, Adolfo Castañón, Elsa Cross, Antonio Deltoro, Francisco Hernández, Gloria Gervitz, David Huerta, Fabio Morábito, Vicente Quirarte, José Luis Rivas, Manuel Ulacia y Verónica Volkow” (Flores, 2010, p. 88)—, el trabajo de Flores desvela una poética incontestable, que se define como una “poesía que reflexiona desde y sobre el lenguaje, [cuya] tentativa de [...] escritura está encaminada hacia la solución, o al menos el reconocimiento, de aquel problema que atañe a toda la poesía contemporánea y que no es otro que el de la tradición puesta en tela de juicio” (Flores, 2010, p. 203). Más allá de la ausencia, a mi modo de ver injustificada, de Isabel Quiñónez, es precisamente lo que sigue a esta poética del desencanto lo que me interesa analizar ahora.

¹¹ A la luz de esta lógica de mercado, resulta incluso risible encontrar defensas de los productos “poéticos” posmodernos so pretexto de una cierta ausencia de la obra de arte moderna. Dice Fernández Mallo: “¿nostalgias, manierismos? No más, gracias. Bajo pretexto de crear ciertos efectos poéticos, es de agradecer ser puntualmente *arcaizante*, pero no arcaico; *mutatis mutandi*, puntualmente *modernizante*, pero no Moderno. [...] Hay que ampliar y reconfigurar el dominio poético porque hoy, por primera vez en la Historia, ya no existen ‘obras de arte’, o

busquen transformar el país hacia el socialismo y, con ello, hacia el comunismo¹² y, en cambio, la preponderancia de aquéllos, epígonos de Paz, principalmente Krauze (Flores, 2010, p. 64), Domínguez Michael y Juan Villoro, que buscan esa misma transformación en un sentido neoliberal. En el marco de esta preponderancia, que es a su vez económica y política, o, mejor dicho, que transforma, por medio de la mercancía, el mundo en mundo de la economía (Debord, 1967, p. 38), prima una poética que busca ser efectiva por medio del dinamismo economicista de la frase descriptiva. A esta generación que comienza a dibujarse en el horizonte es posible reconocerla por una característica: la abdicación, entendiéndola como la supresión del hombre, herencia de las vanguardias francesas, especialmente del *nouveau roman*. Como afirma Romain Gary en su crítica a esta forma totalitaria de hacer literatura:

Que l'on justifie cette suppression de l'homme dans le roman d'aujourd'hui par les besoins du cadavre, ou, plus symboliquement, par son annihilation dans les systèmes totalitaires, par le péril désolé de l'individu dans "l'anonymat de la masse", ou, suppression plus radicale encore, par le péril nucléaire, on parle toujours d'abdication. Abdication morale, artistique, culturelle, spirituelle, idéologique, devant ce qui nous menace, c'est-à-dire devant ce qui nous appelle en avant, ce qui nous invite à affronter et à surmonter (Gary, 1965, p. 70).

Así pues, se trata, hoy, de una poética de la abdicación, en el sentido en el que ésta es preponderantemente la preminencia del cadáver, como lo muestra Rivera Garza en su intento —fallido, en el sentido en el que trata de regresar el texto a una comunalidad global y no a una comunidad/memoria cultural “como derecho al ser” (Subirats, 2004, p. 156)— por “rescatar” los fragmentos de un cuerpo social mutilado

sí, pero han sido superadas en muchos órdenes de magnitud por la gigantesca obra de arte que es hoy la vida” (Fernández Mallo, 2009, pp. 68-69).

¹² No pretendo proponer, con esta afirmación, siquiera un vestigio de defensa del “socialismo real”, sino simplemente aceptar que la transformación del arte hacia la praxis no puede darse en otro contexto que en el de la socialización del arte. Sin embargo, parece que estamos cada vez más cerca de una especie de “socialismo real” con tintes capitaloides donde el Partido es sustituido por la Empresa. “En el ‘socialismo real’ Estado y Partido se funden y, con ello, se funden los intereses particulares de la burocracia estatal y de la burocracia del Partido. Al poder político de ambas burocracias, que tienen respectivamente en propiedad real al Estado y al Partido, corresponde su poder económico en cuanto que poseen efectivamente los medios de producción aunque no detentan —ni individual ni colectivamente— la propiedad jurídica sobre esos medios” (Sánchez Vázquez, 1981, p. 179). Basta con sustituir, en la afirmación anterior de Sánchez Vázquez, la palabra “Partido” por “Empresa” para tener una idea de dónde estamos.

a través de conceptos reciclados de la filosofía francesa de los sesenta, especialmente aquél de “desapropiación”. “Estos cadáveres hechos de texto, estos textos aparentemente muertos, son los que configuran las pantallas de la actualidad: los rectángulos en los que nos vemos y donde nos vemos vernos mientras un cursor palpita sin parar, y las letras aparecen y desaparecen como la fe, a veces, o como las luciérnagas” (Rivera Garza, 2013, p. 39). El tema de esta desapropiación es presentado por Rivera Garza como la propiedad sobre el lenguaje, la comunalidad del texto, cadáver del que se realiza una “ficha anamnésica de la cultura” (2013, p. 40) y donde supuestamente debe sustituirse la autoría, lo que no concuerda mucho ni con la exposición de los argumentos de Rivera Garza ni, mucho menos, con su texto, que no fue difundido gratuitamente¹³ sino que pertenece al catálogo de Tusquets, en una edición que no es nada sencilla de conseguir.

Dejando de un lado la parafernalia paraliteraria, el cadáver —es decir, la supresión del hombre— se convierte, en la poética de la abdicación, por encima de la resistencia al lenguaje, en lo que liga los dos extremos de la trayectoria epistémica de la poética mexicana que va desde la digresión (masacre de Tlatelolco en 1968) hasta la abdicación (regreso incuestionado¹⁴ del PRI al poder después de la guerra calderonista contra el narco en 2012, que desemboca —provisionalmente, siempre provisionalmente— en la desaparición de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa). La primera condición para que la poética de la abdicación aparezca es la sistematización de la creación, propiciada por el gobierno de Luis Echeverría y continuada como “política de Estado inédita” (Flores, 2010, p. 77) durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari con la creación del CONACULTA y los apoyos del Sistema Nacional de Creadores de Arte y las becas para Jóvenes Creadores, respectivamente. Cuando Malva Flores afirma que no se han estudiado las consecuencias de estos apoyos (Flores, 2010, p. 78) se refiere a eso que he llamado la distinción entre la crítica monográfica de la producción literaria, que evade la distinción epistémica de las condiciones de posibilidad de determinada poética, correspondiente con una realidad socio-histórica determinada. A esta primera condición sistemática del arte hay que sumarle, entonces, la transformación político-económica del mercado literario por medio de las editoriales “independientes” del Estado —Sexto Piso y Almadía, principalmente, aunque habría que

¹³ Como sí lo fueron, por ejemplo, las *Notes on Conceptualisms* de Vanessa Place y Robert Fitterman.

¹⁴ Se me podrá decir que el gobierno de Peña Nieto fue criticado en redes sociales virtuales, en las diferentes emisiones del noticiario de Carmen Aristegui y en tantas otras manifestaciones. No creo que eso implique un cuestionamiento directo al regreso material del PRI al poder, pues, a pesar de doce años de panismo, es posible decir que la política de Estado del PRI no sólo se acentuó durante los respetivos gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón sino que alcanzó su perfeccionamiento.

hacer un recuento de cuántas de las obras que publican no son auspiciadas por el CONACULTA, el INBA o incluso la Fundación Jumex —, que se construyen sobre la idea de una empresa globalmente competitiva. Finalmente, pues, estas dos condiciones nos llevan a reconocer que la generación que ha seguido a “la generación del desencanto”, es decir, esa generación que es reconocible precisamente porque la suya es la poética de la abdicación, es una generación que ha dado la vuelta a la página de la modernidad, tal vez sin saber lo que esto significa, y se considera a sí misma parte de la estética posmoderna que impera en muchas de las disciplinas artísticas del mercado actual. Dicho de otro modo, no hay diferencia entre el trabajo artístico de un novelista como Yuri Herrera y un “artista plástico” como Banksy: ambos se consideran a sí mismos parte del posmodernismo, lo asumen, lo encarnan y, consecuentemente, lo reproducen estética y políticamente, sin que medie, como era el caso de Paz, una reflexión al respecto.

Es en este contexto en el que surge el dinamismo economicista de la frase descriptiva, que se encuentra al interior de algo más grande: del mismo modo que la digresión como aparato productor de descripción se encontraba al interior de la falla pro-gramática en tanto que resistencia a la norma(tividad) político-estética del lenguaje, el dinamismo economicista de la frase descriptiva se encuentra al interior de la disposición efectiva de los pseudoacontecimientos posmodernos como escritura esquizofrénica (Jameson, 1984, p. 26) determinada por su efectividad. El primer ejemplo que nos ayudará a entender su funcionamiento es el texto de Tedi López Mills¹⁵, *Muerte en la rúa Augusta*:

¹⁵ Más allá de que ambos, Herbert y López Mills, sean “miembros” —cuerpos dóciles, en palabras de Foucault — del Sistema Nacional de Creadores de Arte y hayan trabajado en la edición de antologías de poesía “actual”, su caso me interesa porque con sus ejemplos que me permiten acceder de manera casi directa, es decir, mediante la crítica, a la poética de la abdicación. Empero, no preciso citar demasiado de sus textos porque me interesa más encontrar esos breves momentos en los que la episteme a la que pertenece la poética de la abdicación se manifiesta. Cito a López Mills: “Mi instinto me lleva a desconfiar de las teorías que engendran laberintos. La mayor parte de las poéticas que conozco (sobre todo las de estirpe francesa) son fórmulas fantásticas del encierro, de las que uno extrañamente no sale por la vía del poema” (López Mills, 2006, p. 43). Dejemos los adjetivos de lado y discutamos sencillamente, preguntemos, tan sólo, ¿cómo es que un “poema” podría salir de la poética a la que pertenece cuando, al contrario, es la puerta de entrada a ésta? La respuesta de López Mills es de estirpe paciana —y la mayoría de los argumentos contra la teoría que conozco generalmente lo son, por cierto—: “[...] vuelvo a las definiciones: el poema es lo que se inventa para saber lo que no se sabe. ¿Y qué hay detrás de un poema? En el mejor de los casos otro poema y siempre un lector perfecto que se somete a una experiencia única: el reconocimiento de algo olvidado que conoció alguna vez. Lo cual es otra hipótesis, un eslabón para otra poética.

(Un día Donna le pide
a Gordon que aprenda a fingir,
se le nota cada cosa
que siente en la cara,
le dice,
es de mala educación,
le dice,
no debe entenderse lo que ocurre
en la mente de alguien
sólo por sus gestos,
hay que fingir,
le dice,
¿todos los hacen?, pregunta Gordon,
todos salvo tú,
pero yo, Gordon,
creo que nadie nunca finge
en Alaska o en la Patagonia,
para qué además si el hielo
esconde cualquier detalle visible,
las personas se van perdiendo
en la escarcha, he visto
los programas,
no digas tonterías, Gordon
finge con Ralph por ejemplo
siempre se ve que te hiere
te domina, te enoja
es que me hiere
tú me hieres, Donna
ya ves bobo
te repito
finge.) (López Mills, 2009, p. 79-80).

Las problemáticas que plantea este texto son radicalmente opuestas a las que planteaban *El mono gramático* y *La obediencia nocturna* en tanto que textos culmen de la poética modernista mexicana. La primera pregunta que se hace el lector al enfrentarse al texto de López Mills es si está leyendo “poesía” o “prosa” *solamente* por el hecho de que el libro, publicado en la colección de poesía de Almadía y dispuesto *en verso* define

Retomo entonces mi estribillo predilecto: la poesía es cada poema y cada poema es el principio. No hay conclusión” (López Mills, 2006, p. 43). En suma, el gastado estribillo planteado por Paz en el “Ocaso de la vanguardia” (1972). Para el que el “poema” de López Mills es puerta de entrada.

de antemano, pro-gramáticamente, el entendimiento. La falla pro-gramática se evidencia, lo que no quiere decir que se problematice, desde el primer momento: no hay un trabajo al interior de ella: lo que hay es una necesidad de salir de ella lo más pronto posible. Estamos ante una forma de literatura blanca y funcional, como una iPad. No entraré en la problemática que plantea leer *Muerte en la rúa Augusta* como “novela” o como “poesía”, sencillamente porque hacerlo sería darle la razón a la escisión de la crítica literaria monográfica. Sí, en cambio, me interesa demostrar en qué modo funciona la poética de la abdicación por medio del dinamismo economicista de la frase descriptiva en el marco de la disposición efectiva de este texto. El pasaje citado comienza con una ubicación espacio temporal donde aparecen los personajes: Gordon, ese funcionario gringo que ha colapsado y ha dejado de trabajar, y Donna, su esposa, quien mantiene un amorío con uno de los que antes eran amigos de Gordon.¹⁶ Esta ubicación es el presente que alababa Paz en su “Ocaso de la Vanguardia”, donde niega la historicidad hegeliana-marxista para decir que la lectura es una reactivación histórica del poema. De este modo, el poema, al ser presente (“tiempo puro”), es abolición de la historia.¹⁷ Con esto llegamos a la primera diferencia, que proviene directamente

¹⁶ Desde estos primeros rasgos del texto de López Mills nos podemos dar cuenta de que el pasaje digresivo general se ha dejado de lado: es posible decir lo que sucede en el libro, resumirlo sin problemas, debido a que no hay nada más, a que eso que sucede no es cuestionado en ningún momento, no plantea ningún tipo de incertidumbre. La propia López Mills lo reconoce en *La noche blanca de Mallarmé* —del que hay que destacar precisamente ese concepto, quizá más “teórico”, “filosófico” de lo que ella misma cree, de “noche blanca” como el principio de una poética—: “tal vez mi escasa imaginación onírica no sepa elaborar más que retratos; o tal vez sólo sea capaz de proporcionar los personajes, pero no la trama, y por eso deambulan las caras por mis sueños sin nada que hacer. Rara vez se repiten. Hay un señor —yo lo veo como el primer modelo de un señor— que ha aparecido en varias ocasiones. Nunca le sucede nada y en mi sueño tampoco: conviven o son testigos el uno del otro. La acción consiste en mirar. Las otras caras, por su lado, las anónimas, se limitan a pasar, como lo hacen durante el día en la calle. Quizá de ahí vengán y se metan en mi cabeza porque para dormir es necesario llenar ese paisaje austero cada noche, aunque sea con rostros acarreados. Quizás, asimismo, alguna vez se mezclen de tal manera que el resultado conserve cierta densidad a la luz del día y por fin yo pueda contar legítimamente un sueño” (López Mills, 2006, p. 53).

¹⁷ A dos años de la publicación de *El mono gramático*, Paz afirmaba: “la lectura nos hace regresar a otro tiempo: al del poema. Aparición de un presente que no inserta al lector en el tiempo del calendario y del reloj sino en un tiempo que está antes de calendarios y relojes. [...] El tiempo del poema no está fuera de la historia, sino dentro de ella: es un texto y es una lectura. [...] El tiempo de la lectura es un hoy y un aquí: un hoy que sucede en cualquier momento y un aquí que está en cualquier parte. El poema es historia y es aquello que niega la historia en

de Paz, de la resistencia en/desde la falla pro-gramática: puede resistirse al lenguaje, es cierto, desde el presente de la lectura, pero no es sino con la finalidad de transformar el mundo en una dirección socialista que esta resistencia debe actuar. Dicho de otro modo, la grafía a la que alude Paz en *El mono gramático*, aquélla que constituye su pasaje digresivo general, no está resistiendo al poder sino que se está convirtiendo en otro poder, uno incluso mucho más grande, pues tiene la capacidad de reactivarse cada vez, de resucitarse.¹⁸ A diferencia de él, Melo apela por una digresión que no acaba porque no empieza, una digresión que, precisamente en su reactivación, está contraponiéndose al poder incluso en la propia forma material que ha tomado en ese texto que se llama *La obediencia nocturna*. López Mills pertenece a la estirpe paciana y su “confusión” de voces no hace sino dinamizar el pasaje, abolir la digresión en pos de una disposición efectiva de los afectos que, acaso, podrían despertarse por sus personajes. Después de la posibilidad de dinamitar por medio de la digresión, la poética mexicana ha optado por la posibilidad de dinamizar por medio del efecto.

Es precisamente esta disposición de los afectos la que caracteriza a la poética de la abdicación. Pero no es en la disposición efectiva sino en el efectivismo dispositivo, como sucede en la novela de Julián Herbert, *Canción de tumba*. Luego de que el narrador se entera de que su madre tiene leucemia, y después de que se ha negado a “darle título de perfección” a lo que ella “está a punto de vivir”, hay una pausa en la narración, un hueco en el texto, eso que, en términos editoriales, se conoce como aire en la página y que es, precisamente, un respiro. Mediado por esta forma brevísima de silencio, a continuación aparece el fragmento que abre lo que en una novela con estructura lineal sería el inicio del conflicto:

La ingresaron a Urgencias. Estuvo cuatro horas en ese galerón entrecortado por cortineros donde cada dos metros alguien llora. Me indicaron que debía quedarme ahí pero que me hiciera a un lado, así que estuve largo rato rebotando entre enfermeras, doctores, escritorios y tanques de oxígeno mientras la escuchaba gritar “Qué me hacen, no me hagan eso, por favor” y “Sesenta centímetros, sesenta centímetros”. Al rato, Aldo salió detrás de uno de los cortineros en compañía de otro joven médico al que me presentó como Valencia.

—Se quedará —dijo este último—. Más vale que mentalices una larga estancia.

el instante en que la afirma. Leer un texto no-poético es comprenderlo, apropiarse de su sentido; leer un texto poético es resucitarlo, *re-producirlo*. Esta re-producción se despliega en la historia, pero se abre hacia un presente que es la abolición de la historia” (Paz, 1972, p. 227).

¹⁸ Incontables son los años de dictadura priista en México. Y la única constante, hasta nuestros días, tiene un nombre: Octavio Paz.

Toma abundante agua, come plátanos, procúrate ropa cómoda. Vas a necesitar donadores de sangre. Muchos. Tu primer impulso será donar tú. No lo hagas. ¿Qué tan bueno eres para dar malas noticias? (Herbert, 2011, p. 48)

El pasaje anterior de *Canción de tumba* me interesa por dos razones, dos momentos, mejor dicho, que dan forma, incluso, al efectivismo dispositivo —escindido entre narración y diálogo, escisión aparentemente normal en eso que llamamos, aún, novela—: la poética mexicana se ha modificado —será mejor decir, desde ahora: adecuado, normativizado, institucionalizado— con base en la preeminencia de un movimiento con-formador del discurso, eso que he venido llamando dinamismo economicista de la frase descriptiva. En pocas palabras, la poética mexicana de los últimos cincuenta años se ha convertido en eso que hoy en día *es* debido a este dinamismo.

Ahora bien, este dinamismo, ¿en qué consiste? El pasaje de Herbert, a primera vista, parece lo suficientemente normal como para no causar problema alguno, al menos no en el nivel de la forma.¹⁹ El acontecimiento clave ocurre al interior del primer momento del fragmento anteriormente citado, a saber, el correspondiente a la “narración”. Dice el narrador: “La ingresaron a Urgencias. Estuvo cuatro horas en ese galeón entrecortado por cortineros donde cada dos metros alguien llora”. El dinamismo economicista de la frase descriptiva se encuentra precisamente en estos dos sintagmas. El primero, de genealogía francesa también —sujeto verbo complemento, como en la mayoría de las frases de *L'étranger*—, no dice mucho por sí mismo, no, al menos, en la relación concreta que instaaura con el resto de pasaje. El segundo sintagma, mucho más largo, aunque con la misma estructura —lo que se agrega son complementos de tiempo, lugar y cualidad, en ese orden— tiene una sola función: otorgarle sentido al primero por medio de una relación de aglutinamiento semiótico —desplazamiento,

¹⁹ Tenemos a un narrador, heredero y heredado —quizá, muy posiblemente, inconscientemente— de los narradores del *nouveau roman* francés, aderezado con algunos rasgos doubrovskianos —es decir, al mismo tiempo alejado de lo que narra (como sucede en esa falsa neutralidad de Duras, Robbe-Grillet e, incluso, Annie Ernaux) y, no obstante, completamente ligado a eso que narra, pues ello es lo que lo define y aquello que, a su vez, es definido por él (la genealogía, ahora, comienza con Annie Ernaux, pasa, brevemente, por Romain Gary —aunque ningún narrador mexicano contemporáneo de Herbert lo haya leído— y concluye con Doubrovsky). En suma, el engendro perfecto del narrador como función discursiva (*nouveau roman*) y del narrador-autor (autoficción). Así, este narrador en Herbert —mejor dicho, este narrador-Herbert—, tan normal como parece, es sólo normal precisamente porque es producido por la transformación que, en el período que va de 1968 a 2012, ha sufrido la poética mexicana. Es decir, es “normal” por derecho ideológico y no por derecho natural, del mismo modo en el que Edmond y Egdar, los dos hijos de Gloucester en *King Lear*, son respectivamente normales.

en Freud, metáfora, en Lacan. Los dos sintagmas, en concreto, dicen: *Urgencias es ese galerón entrecortado por cortineros donde cada dos metros alguien llora*. No hay símil, sino equivalencia, identidad entre una palabra que pertenece al campo semántico de la navegación (“galerón”) y otra que pertenece a aquél de la vida de los hospitales (“Urgencias”), acentuando —Herbert, sin duda, sabe lo que hace²⁰— el carácter de literatura de viaje que tiene la novela por medio de esta especie de cartografía de la leucemia.

Ahora bien, a pesar de esta característica, más bien, precisamente debido a esta característica que puede, quizás, incluir *Canción de tumba* en la tradición incipiente de novelas de viaje mexicanas —entre las que destacan *La vida triestina* y *Miramar*, de David Miklos, y *Los ingravidos*, de Valeria Luiselli— la mayúscula en “Urgencias” no es gratuita: es nombre propio que, por eso mismo, por su carácter de propiedad, le pertenece al narrador-Herbert, nombre propio específicamente ligado al universo diegético de la novela, del mismo modo en el que Combray y Dublín pertenecen a los universos de Proust y Joyce. Y es en este punto, es decir, a partir de esta comparación con los dos novelistas modernos por excelencia —más aún: los dos novelistas que marcan no sólo el destino de la modernidad sino sus propias limitaciones— cuando la lógica posmodernista de la escritura de Herbert queda evidenciada: *Urgencias* es un lugar que, en cualquier novela moderna, habría sido descrito más allá de lo que el narrador de *Canción de tumba* describe por medio de estos dos sintagmas. Y no es esto un reclamo ni una carencia ni una nostalgia por la modernidad: es un hecho. Porque la descripción que realiza el narrador-Herbert, al ser una expansión del sentido de la palabra *Urgencias*, mayusculada porque, recordemos, tiene la función de lugar en este caso, es una descripción economicista, económica. “Siempre narro en presente en busca de velocidad” (Herbert, 2011, p. 86).

Urgencias, ese lugar central de la novela de Herbert²¹, se manifiesta, entonces, por medio de estas dos frases, sometido a la lógica sintáctica del verso. Dicho de

²⁰ Los rasgos que emparentan a López Mills y a Herbert son profundos. El libro de Herbert, *Kubla Khan*, es en este sentido un libro que representa la imposibilidad de la poética de la abdicación por aprehender de la tradición. López Mills lo dice claramente: “el *Kubla Khan* de Coleridge representa para mí un enigma doble: el poema y el sueño de un poema cuya textura se resuelve en la petición de un sueño” (López Mills, 2006, p. 54).

²¹ Entiendo esta centralidad en el sentido de concentrado semiótico y no en tanto que centro diegético. Dice Jitrik: “los concentrados [semióticos] no son cosas sino ‘constructos’ y, por lo tanto, fenomenológicamente abordables como objetos de conocimiento o, con más modestia, de un posible conocimiento. Ése es el carácter que tienen los términos elegidos que, siendo meros sustantivos de uso corriente, llegan a concentrados semióticos porque los convertimos instalándolos en el doble cruce —los dos planos de la escritura [el plano transformativo de

otro modo, esta frase no es una *frase prosaica* sino una *frase musical*, unos versos, en el sentido más tradicional de la palabra, es decir, no solamente aquél de autonomía significativa del verso sino incluso en su disposición retórica, que no deben entenderse en su acepción ciceroniana, es decir, como construcción de discursos teleológicamente definidos, sino en cuanto a una acumulación de figuras —hay aliteración (“entrecortado por cortineros”) que pasa por un momento de atenuación (“donde cada dos metros”), el cual, finalmente, concluye en hipérbole (“alguien llora”). En suma, encontramos algo parecido a la “desfamiliarización” que, sin embargo, no llega a la “desautomatización”: al contrario: *esta* es la normalidad de la poética mexicana en ese trayecto epistémico que va desde 1968 hasta 2012, en esto se ha convertido. De ahí que la elección de *Canción de tumba* sea, cabe subrayarlo, una elección ejemplar²². Lo que cambia en esta descripción, el cambio radical con respecto a la poética que antecede directamente a la “poética del desencanto” y que he tratado de demostrar por medio del análisis de la digresión como aparato productor de descripción en Melo y Paz, es precisamente la disposición retórica in-corporada al discurso que escinde poesía y novela para acceder a esta última. Podemos decir, entonces, que se trata de una novela conceptual, definiéndola a partir de Place/Fitterman: “if conceptual writing is considered as representation, it must be considered as embodied. As embodied, it must be considered as gendered. As gendered, it must be considered” (Place/Fitterman, 2009, p. 37). De ahí, pues, su carácter marcadamente economicista: mientras en un “poema” tendríamos, entre otras posibles, sin duda casi infinitas combinaciones, la disposición

Urgencias:
 ese galerón entrecortado por cortineros
 donde cada dos metros
 alguien llora

trazo, como lo particular de la práctica, y la significación que la escritura produce] y el conflicto entre lectura e interpretación—, que sirve de marco para el surgimiento de objetos privilegiados en tanto atraen hacia una o hacia otra vertiente en ambos casos, diferenciándose de otros objetos que son indiferentes a las dos” (Jitrik, 2007, p. 39). Así, urgencias pasa a ser Urgencias, donde el conflicto de la novela de Herbert, el hombre ante la muerte, se concentra.

²² Las concesiones editoriales de este dinamismo no pasan de juegos, guiños entre los autores de la generación de la abdicación. Sin embargo, una vez más, quizás inconscientemente, en estos juegos hay algo que trasluce, que, como un lapsus, pasa a la materialidad del texto. Esto dice Luiselli sobre Herbert: “Carretera era un hombre perseverante y, sobre todo, un hombre con suerte. Tras pedalear durante seis semanas por los confines del barrio y preguntar a todo conocido, cercano o lejano, dio con una posible respuesta [al enigma de dónde estaban sus dientes] tras cuestionar al misterioso y sabio derelicto, el otrora astrólogo de *El Economista*, Julián Herbert” (Luiselli, 2013, p. 115). ¿No nos basta esto para reconocer a Herbert como el economista de la prosa de la poética mexicana de la abdicación?

en la que los dos puntos funcionarían como acento de la metáfora y que podría ser, incluso, un poema enteramente autónomo —digamos, hipotéticamente, en una serie de lugares del Hospital y en la fórmula Hospital = Mundo—, en la “novela” tenemos una enorme ausencia de descripción en el sentido moderno (proustiano-joyciano).

En suma, el dinamismo economicista de la frase descriptiva le permite al narrador-Herbert pasar, como si nada, por el lugar por excelencia de su novela, ese donde se concentra el conflicto de los dos personajes principales, Herbert y Marisela, para dejarlo superficialmente definido y seguir con su narración, o bien, como ocurre en el pasaje que he citado, con un diálogo. Por supuesto, no es éste el único momento en el que Herbert se sirve de esta forma de dinamismo, pero citarlos todos sería tan absurdo como citar la novela misma. Me interesa, más bien, ver qué es lo que sucede cuando uno de estos narradores de la poética de la abdicación trata de incorporar la digresión en sus textos:

Mónica despierta a las ocho de la mañana.

[Debí poner: *despertó*. En realidad escribo desde un avión sobre el Atlántico, a prisa, intentando que la batería de mi laptop dure lo suficiente para llegar al final de esta larga digresión. Mónica no permite que me concentre: quiere que mire por la ventanilla, allá abajo, algo que tal vez sea Groenlandia o un trozo cualquiera de roca negra abandonada entre la nieve. Pero eso ya pasó: ahora Mónica luce molesta y avergonzada porque le he pedido que no me interrumpa. Y tampoco: ahora la miro de reojo y me sonrío con ese mohín de disponibilidad absoluta y su arrobadora hermosura de princesa ilegítima de la casa de Borbón que me hace querer desnudarla sin importar que cargue tremenda barriga de embarazo y los diminutos asientos del avión parezcan sillitas de plástico de una guardería. Y tampoco: ahora...

Cada vez que uno redacta en presente —así sea para contar su cretinismo aeroportuario, su sobredosis de carbohidratos en el menú de British Airways— está generando una ficción, una voluntaria suspensión de la incredulidad gramatical. Por eso este libro (si es que esto llega a ser un libro, si es que mi madre sobrevive o muere en algún pliegue sintáctico que restaure el sentido de mis divagaciones) se encontrará eventualmente en las librerías archivado de canto en el más empolvado estante de “novela”. Siempre narro en presente en busca de velocidad. Esta vez lo hago en busca de consuelo mientras percibo el movimiento del avión como un abismo puesto en pausa.] (Herbert, 2011, p. 86).

La digresión, llamada así por Herbert — no le estoy agregando ni quitando nada a su narración — es entendida como interrupción, que aporta muy poco, casi nada a la novela, tal vez solamente algo que queda como un esbozo de lo que se puede definir como el paso del autor al persona(*je*), donde el (*je*) —“yo”, en francés—, en pausa, está esperando, siempre, ser consolidado. Mentira que la novela de Herbert se archive en

“el más empolvado estante” de una librería, como es mentira, asimismo, cuando afirma “nunca seré una de las ‘grandes plumas’” (Herbert, 2011, p. 152). El dinamismo economicista de la frase descriptiva tiene como telos transformar no el mundo sino al autor, transformar a la persona en persona(*je*). Y Herbert puede, sin duda, estar tranquilo: mientras no tiemblen los mercados, mientras el mundo no se transforme en la dirección del socialismo —no de la caricatura que de éste hace el propio Herbert en ese apartado que se intitula “Fantasmas en La Habana” y tampoco del “socialismo real” — sus novelas habrán cumplido con el propósito para el que fueron leídas, que es la característica última —y, por ello mismo, la primera y más sagrada característica— de la poética de la abdicación: vender.

BIBLIOGRAFIA

- Debord, Guy, *La Société du Spectacle* [1967]. Paris : Gallimard (Col. Folio), 2013.
- Derrida, Jacques, *De la grammatologie* [1967]. Paris: Minuit, 2006.
- _____. “Signature événement contexte” [1972], *Limited Inc*, présentation et traductions par Élisabeth Weber. Paris : Galilée, 1990.
- _____. *Heidegger et la question. De l’esprit et autres essais* [1987]. Paris : Flammarion, 1990.
- Fernández Mallo, Agustín, *Postpoesía. Hacia un nuevo paradigma* [2009]. Barcelona: Anagrama, 2009.
- Flores, Malva, *El ocaso de los poetas intelectuales y la “generación del desencanto”* [2010]. México: Universidad Veracruzana, 2010.
- Gary, Romain, *Pour Sganarelle. Recherche d’un personnage et d’un roman. Frère Océan I* [1965]. Paris: Gallimard (Colo. Folio), 2003.
- Herbert, Julián, *Canción de tumba* [2011]. México: Random House Mondadori, 2014.
- Horkheimer, Max, Theodor W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración* [1969], traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Trotta, 1998.
- Jameson, Fredric, *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism* [1984]. Durham – North Caroline: Duke University Press, 1991.
- Jitrik, Noé, *Fantasmas semióticos: concentrados* [2007]. México: FCE – Instituto Tecnológico de Monterrey, 2007.
- López Mills, Tedi, *La noche en blanco de Mallarmé* [2006]. México: FCE, 2006.
- _____. *Muerte en la rúa Augusta* [2009]. Oaxaca: Almadía, 2010.
- Luiselli, Valeria, *La historia de mis dientes* [2013]. México: Sexto Piso, 2013.
- Melo, Juan Vicente, *La obediencia nocturna* [1969]. México: Era, 1994.
- Paz, Octavio, *El mono gramático* [1970]. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1998.

- _____. "El ocaso de la vanguardia" [1972], *Los hijos del limo*. Barcelona: Seix Barral, 1990, pp. 145-227.
- Perloff, Marjorie, *Wittgenstein's Ladder. Poetic Language and the Strangeness of the Ordinary* [1996]. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1996.
- Place, Vanessa, Robert Fitterman, *Notes on Conceptualisms* [2009]. New York: Ugly Duckling Press, 2010.
- Rivera Garza, *Los muertos indóciles. Neoescrituras y desapropiación* [2013]. México: Tusquets, 2013.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, "Ideal socialista y socialismo real" [1981], *Entre la realidad y la utopía. Ensayos sobre política, moral y socialismo*. México: FCE - UNAM, 2007, pp. 165-182.
- Subirats, Eduardo, "Arte popular y cultura digital: 'el ultimo artista'", *Una última visión del paraíso. Ensayos sobre media, vanguardia y la destrucción de culturas en América Latina* [2004]. México: FCE, 2004, pp. 155-195.

ARTIGO RECEBIDO EM 06/10/2016; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 10/07/2017

RESUMEN: Este artículo pretende demostrar las modificaciones que ha sufrido la poética mexicana en el período que va de 1968 a 2012. Para ello, el análisis se centra en la obra de dos narradores, Juan Vicente Melo y Julián Herbert, cuyas obras permiten desvelar los procedimientos de su poética: por un lado, la preponderancia de la descripción; por el otro, la descripción casi nula, más bien económica, efectiva. De este modo, el autor propone las características que hacen posible reconocer a la generación actual de la literatura mexicana por medio de una característica: la poética de la abdicación.

PALABRAS CLAVE: Literatura mexicana. Poética mexicana. Modernismo y posmodernismo. Literatura y filosofía. Juan Vicente Melo. Julián Herbert.

ABSTRACT: This article aims to demonstrate the changes that Mexican poetry suffered in the period that goes from 1968 and 2012. For this, the analysis focuses on the works of the narrators Juan Vicente Melo and Julián Herbert, whose works allow us to unveil the procedures of their poetics: on the one side, the preponderance of description; on the other, the almost null, but more economic and effective description. This way, the author proposes the characteristics that made possible to recognize the present generation of Mexican literature through a characteristic: the poetics of abdication.

KEYWORDS: Mexican literature. Mexican poetry. Modernism and postmodernism. Literature and philosophy. Juan Vicente Melo. Julián Herbert.

“Divinity of hell”: um ensaio acerca das imagens diabólicas em *Othello*, de William Shakespeare

ANDRIO J. R. DOS SANTOS

Doutorando em Letras/ Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). e-mail: andriosantoscontato@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A tragédia *Othello* (1603?), de William Shakespeare, apresenta diversas imagens demoníacas. A personagem Iago, particularmente, parece reconhecer uma qualidade divina naquilo que é de ordem infernal. No ato II, cena III, ele exclama à *divinity of hell* (Shakespeare, 2000, p. 91). Dessa forma, poderíamos levantar as seguintes questões: Iago admiraria os “poderes das trevas”, como um infernalista¹ medieval? A personagem teria certo prazer em apresentar-se ou ser apreendido como o diabo, principalmente ao final da peça, quando seu plano é revelado? Todavia, não há uma relação clara entre a personagem e qualquer tipo de feitiçaria ou infernalismo: “Thou know'st we work by wit, and not by witchcraft”, ele afirma (Shakespeare, 2000, p. 92). O único diabo ao qual Iago é devotado

¹ O termo “infernalismo”, assim como o seu correlativo em inglês, *infernalism*, pode parecer um tanto obscuro à primeira vista, principalmente porque não é um termo comum no estudo da literatura. “Infernalismo” tem raízes na Idade Média, no termo latino *infernum*, e tem menos relação com a ideia cristã de inferno como um reino de fogo, e mais como a sua herança judaica ou de mitologias anteriores, que associavam aquilo que é “inferior” a uma ideia de abismo de escuridão primal, um lugar de mal essencial. Normalmente o “infernalismo” é empregado quando se fala da literatura medieval ou do período *early modern* para tecer uma distinção com “satanismo”. “Satanismo” refere-se a uma ideia abrangente e relativamente mais moderna, remetendo ao século XVIII, frequentemente relacionada com a ideia de culto, de uma perspectiva filosófica, ideológica e/ou metafísica. Já o “infernalismo” se relaciona com algo não estruturado, não dogmático ou mesmo clerical, com uma forma de culto às trevas, ao abismo ou ao mal, caracterizado por um rompimento com qualquer tipo de moralidade. Autores como Luther Link (1998), Laura Ward e Will Steeds (2007) e Henry Kelly (2008) utilizam o termo neste sentido.

é ele mesmo. Ele é um demônio autocriado, moldado a partir de seu poder de raciocínio, malícia e retórica. Além disso, nas representações do diabo no medievo e princípios da Renascença, encontramos uma imagem difusa (Link, 1998). Nesse contexto, o diabo é tanto o contente receptor de pecadores, quanto é patético, cruel, animalesco, angelical e/ou miserável. O diabo serve a um propósito e seu caráter, as máscaras das quais se utiliza para interpretar seu papel no palco do mundo, em dado contexto, é também múltiplo, variável e altamente adaptável.

Além disso, a imagem de Iago parece se relacionar com as coisas noturnas, não apenas metaforicamente, pela dissimulação ou por sua beleza física notável, mas também de forma literal, pois a personagem frequentemente age em cenas noturnas. Em uma dessas cenas é que Iago reconhece a *divinity of hell*, conforme supracitado. Iago deixa claro por que odeia Otelo, a saber, seu senso de mérito ferido pela promoção de posto não recebida e/ou pela desconfiança de que este dormiu com sua esposa. Todavia, essa passagem também sugere que seu maior mote de ação seria o desejo de infligir sua própria vontade.

Nessa perspectiva, de que forma seria possível discutir a significação das imagens diabólicas presentes em *Othello*? Na peça, essas imagens, principalmente relativas a Iago, atuam de maneira paralela ao desenvolvimento temático da obra. Nesse caso, as imagens demoníacas não são necessariamente um tema à parte, mas fortalecem e preenchem, com enxofre e danação, certas evocações sombrias das personagens. Tudo isso culmina na paranoia e no ciúme de Otelo. E na inevitável catástrofe. O emprego de imagens diabólicas aumenta consideravelmente de ato em ato, o que soa como uma forma de desenvolvimento temático, conforme argumentaremos a seguir.

Não desejamos cair aqui em uma leitura alegórica. A discussão acerca da significação de imagens diabólicas na peça não recai sobre especulações metafísicas desligadas dos temas principais da obra. Ao contrário, os temas diabólicos servem para sublinhar, nas personagens, a questão da vida ordinária, profana, conforme estabelecido no drama. Pois seria justamente neste caráter, nas minúcias e entrelinhas, o lugar onde age o "diabo". Esse diabo não é Iago, embora possamos compreender que este veste o costume, quando assim deseja.

1. "THE BLACKER DEVIL" & "THE DEMI-DEVIL": O FESTIM DA RUÍNA

Diversas imagens diabólicas perpassam a peça *Othello*. Encontramos menções sensoriais, relativas à ambientação, similitudes traçadas pelas personagens e evocações diretas daquilo que é demoníaco e pertencente, conforme Villeneuve (1997), à noite dos tempos, às trevas exteriores. Essas imagens não deveriam ser analisadas como traços de caracterização de personagens, nem mesmo associadas a uma única personagem. Frequentemente associa-se algo de demoníaco a Iago,

devido à sua postura dissimulada e traiçoeira, no entanto; Otelo evoca quase o dobro dessas imagens em suas falas. Por isso, considero que essas imagens necessitam ser discutidas como um conjunto, na forma de um plano de fundo representacional, que serve ao desenvolvimento temático² da obra, como no caso da questão do ciúme.

A evocação de imagens diabólicas começa com Iago e, no decorrer da ação, conforme ele desenvolve sua trama e enreda Otelo, este passa, da mesma forma, a evocar tais imagens. Trata-se quase de uma contaminação. Ao passo que Iago provoca o ciúme de Otelo, caracterizado por uma profunda obsessão, paranoia e fatalidade, Otelo passa também a tanger as coisas demoníacas. Ao início da peça (Ato I, cena I), Iago e Roderigo vão até a sacada de Brabantio para denunciar a ele o casamento secreto de Otelo com sua filha, Desdêmona. Nessa cena, Iago categoriza Otelo como o diabo. Ele afirma que

Even now, now, very now, an old black ram
Is tugging your white ewe. Arise, arise!
Awake the snorting citizens with the bell,
Or else the devil will make a grandsire of you.
Arise, I say! (Shakespeare, 2000, p. 31).

Para Iago, Otelo é “an old black ram”. O termo “ram” pode sugerir uma relação com a lascívia do carneiro, assim como também denota um bate-estacas, um aríete; como verbo, também a noção de bater e calcar. Dessa forma, Iago não apenas apela para a caracterização diabólica, como também associa Otelo ao ato sexual, e de forma vulgar. Ela diz a Brabantio que “the devil will make a grandsire of you”, ou seja, o diabo vai enganá-lo, desonrá-lo e amaldiçoá-lo. Este diabo é, em sua atestação, Otelo. Além disso, Iago conclui que “[...] sir, you are one of those that will not/ serve God if the devil bid you [...]” (Shakespeare, 2000, p. 32).

Porém, na primeira aparição de Otelo (Ato I, cena II), essa inferência não se

² O estudo de temas, ou tematologia, surgiu a partir de uma área de abrangência do New Criticism americano e teve seu auge na década de 1960. Brunel, Pichois e Rousseau (1995) mencionam que os estudos de temas tiveram um início turbulento, repleto de ambiguidades, sendo desaprovados por teóricos como Benedetto Croce e Paul Hazard, além de renegados por Guyard. Dessa forma, manifestações vigorosas foram necessárias para que a tematologia ganhasse força, através de nomes como Raymond Trousson e Harry Levin. A pesquisa de temas seria capaz de revelar características da obra, autor e período, ao abordar apenas uma dessas questões, ou todas. Brunel, Pichois e Rousseau (1995) esclarecem que o tema possui a mesma relação com a ideologia quanto o conceito com a teoria. Segundo os autores, “o tema é de certa forma o grau zero da ideia” (1995, p. 108). Desse modo, os temas não são fenômenos isolados, e sim redes em interações complexas, encaixadas em processos de sentido. Nessa perspectiva é que tratamos os temas diabólicos em *Othello*, como uma rede intrincada e complexa de significação.

confirma. Ao ser ameaçado por Brabantio, que cobra explicações acerca da denúncia de Iago e Roderigo, Otelo brada, cheio de ímpeto: “[k]eep up your bright swords, for the dew will rust them” (Shakespeare, 2000, p. 40). Este verso não representa necessariamente uma certeza de vitória, mas uma segurança calcada na honra. Otelo acredita que seu prestígio convencerá a todos de sua inocência diante das mencionadas acusações. No entanto, ao final da peça (Ato V, cena II), Emília, esposa de Iago, justamente a personagem que revela todo o engodo, caracteriza Otelo como o diabo:

Othello She’s like a liar gone to burning hell!

’Twas I that killed her.

Emilia O, the more angel she,

And you the blacker devil!

Othello She turned to folly, and she was a whore.

Emilia Thou dost belie her, and thou art a devil.

(Shakespeare, 2000, p. 187)

Emília se refere a Otelo como “the blacker devil”. Segundo Ward e Steeds (2007), na arte sacra medieval havia a convenção de que o diabo possuía pele negra. Diversas representações de anjos rebeldes o retratam tornando-se negros e monstruosos em sua queda, conforme caem. Além disso, quanto mais escura a pele do demônio, maior sua malignidade, mais grave o seu pecado. Por isso, quando Emília categoricamente chama Otelo de “blacker devil”, ela o define como a pior de todas as criaturas das trevas, pois assassinou Desdêmona, que, na concepção de Emília, era um ser angelical. Para Emília, se Otelo acredita de fato ter limpado sua honra pelo assassinio da esposa, ele é certamente o diabo. Por isso ela declara: “Thou dost belie her, and thou art a devil”. De forma constrangedora, a afirmação inicial de Iago torna-se verdadeira, não porque ele estava correto, mas porque Otelo conquistou para si, caindo nas armadilhas do alferes, o título de demônio.

É claro que, relativo a essa discussão, existe o problema do caráter de Iago, ou da ausência de uma caracterização – na falta de melhor termo de expressão. No ato I, cena I, Iago professa sua não caracterização. Ele afirma a Roderigo que agirá de forma maleável, servindo a seus próprios propósitos, da maneira que considerar mais adequada. Trata-se de um monólogo em que Iago inverte a ideia de dever medieval, calcada na moral da religião vigente. No entanto, vale destacar que, na obra de Shakespeare, essa não é uma inversão heroica. Iago não procura subverter a noção de moral no intuito de atingir uma concepção elevada, mas sim de afirmar que tanto a moral quanto seu próprio caráter são maleáveis, produtos de um dado contexto e intenção:

Were I the Moor, I would not be Iago.

In following him, I follow but myself;

Heaven is my judge, not I for love and duty,
But seeming so, for my peculiar end;
For when my outward action doth demonstrate
The native act and figure of my heart
In compliment extern, 'tis not long after
But I will wear my heart upon my sleeve
For daws to peck at; I am not what I am
(SHAKESPEARE, 2000, p. 30)

Todas as atestações de Iago são contundentes: “I would not be Iago”, “I follow but myself”, “for my peculiar end”, “I will wear my heart upon my sleeve” e, finalmente, “I am not what I am”. Esta última máxima, na qual o monólogo culmina, é um dos principais pontos de partida para discutir a caracterização de Iago, ou a negatividade de sua caracterização.

Iago é o alferes de Otelo, por sua vez um general experiente e bravo em batalha. “I am not what I am” é o mote de Iago. O verso soa desalentador e, de forma muito prática, seria possível levantar diversos comentários críticos acerca dele. No entanto, gostaríamos de destacar a questão paródica relativa à *Bíblia*. O verso de Iago contrasta com uma menção ao nome de Deus, quando Este responde a Moisés: “I am that I am” (Êxodo, 3:14). Isto porque, nessa perspectiva, Deus estaria presente ou ausente conforme a Sua vontade. Mas Iago é aquele que não está, um tipo de ausência e, em certas instâncias, uma negatividade pura. Esta é uma questão complexa, pois seria possível considerar que essa representação de Iago se aproxima da ideia de diabo exposta por autores como Luther Link (1998) e Laura Ward e Will Steeds (2007), por exemplo.

Laura Ward e Will Steeds (2007) argumentam que as concepções a respeito do diabo sofreram grandes transformações no período que compreende a escrita das profecias bíblicas do Apocalipse e do Juízo Final, entre os séculos III A.C e I D.C. Como o diabo não possuía características definidas, coube aos primeiros teólogos e apologistas cristãos refletirem acerca da concepção dessa entidade. Particularmente após o cativeiro na Babilônia, os judeus se tornaram preocupados com a figura do diabo. Assim, ocorre que “the emergence of a ‘personality’ of the Devil, or Satan, reflected a strongly rooted impulse on the part of the Jewish writers (...) to understand the significance and role of evil in a world ruled over by God” (Ward; Steeds, 2007, p. 6). A preocupação com a natureza do mal se estende à própria representação do diabo. A consideração de Link a esse respeito parece um tanto mais esclarecedora:

Nenhuma criatura nas artes com uma história tão longa é assim vazia de significado intrínseco. Nenhum outro sinal ou suposto símbolo é tão insípido. E se a aparência do Diabo quase sempre foi determinada pelo costume trajado para personi-

ficá-lo, isto é adequado: o Diabo é apenas um costume, mesmo que se tenha tornado inseparável da pele daqueles que o usam (Link, 1998, p. 205).

Trata-se da concepção de que o diabo é como uma máscara vazia, na qual podem ser representadas inúmeras facetas. Essa máscara pode ser usada de inúmeras formas e para diversos fins. Como destaca Link (1998), o diabo se torna um veículo da Igreja, uma espécie de indicador de hereges, a partir da consideração de que os inimigos de Deus agem em nome do diabo. Esta concepção, que floresceu a partir do século III, suscitou inúmeras representações pictóricas do *Apocalipse* e do *Juízo Final*. O primeiro era convencionalmente concebido como uma forma de rechaçar a heresia interna, de padres, monges e apologistas cristãos que discordavam da Igreja Romana. O tema do *Apocalipse* foi mais empregado nos séculos que correspondem à fundamentação das bases da Igreja. O segundo dizia respeito a afirmar a doutrina cristã em caráter externo, por isso a maioria das representações do *Juízo Final* relaciona-se à condenação de pecadores. Desse modo, o *Juízo Final* foi empregado principalmente como um meio de demonizar inimigos da Igreja. Durante seus embates contra a heresia, este era um tema recorrente em portais de catedrais e abadias. Nesta luta contra o mal, a Santa Inquisição emerge no século XIII com a finalidade de exterminar o diabo. Mas quem era esse adversário de Deus? Muçulmanos, sarracenos, padres dissidentes, pagãos, ou seja, qualquer representante de qualquer instância social-ideológica divergente da Igreja Romana.

Essa concepção do diabo se desenvolve de forma concordante com a representação do mundo trágico de Shakespeare. Este incorpora a ênfase na concepção da humanidade como uma raça decaída, marcada pelo exílio do Éden, conforme relatado do *Genesis*. É neste sentido que Iago se relaciona à figura do diabo; trata-se de uma negatividade essencial, da qual Iago se apropria para seus próprios fins. Ele veste a máscara sem rosto, a que melhor lhe servir em dada situação, a máscara do diabo. Iago é negatividade, na mesma medida em que é o opositor, aquele sugerido pela etimologia do termo “diabo”, do grego, que significa “adversário” ou “caluniador” (Kelly, 2008). Ou seja, Iago é o contraposto ao seu superior em comando e poder político, Otelo.

Iago odeia Otelo. A razão poderia ser seu senso de mérito ferido, devido a uma promoção não recebida, ou à possível traição de sua esposa com Otelo. Mas sua raiva se tornou insaciável. Quando Iago finalmente dá o nó final na rede em que enleia Otelo e este jura Desdêmona de morte (Ato III, cena III), Iago afirma: “I am your own for ever”. Harold Bloom (2012) afirma que essa fala de Iago marca uma inversão, pois determina seu êxito: ele transformou Otelo em outra coisa. De um homem honrado, e talvez ingênuo em certas instâncias, o general tem seu caráter alterado, sua identidade foi transformada devido ao ciúme. Iago é seu opositor. A própria personagem faz essa inferência. Quando Otelo bate em Desdêmona (Ato IV, cena I), Lodovico questiona Iago acerca de Otelo: “Are his wits safe? Is he

not light of brain?" (Shakespeare, 2000, p. 150). Por sua vez, Iago responde, sugerindo que Otelo é seu oposto: "He's that he is" (idem). Todavia, na mesma cena, Iago também representa Otelo como alguém possuidor de um caráter negativo, como antes ele havia caracterizado a si mesmo: "[w]hat he might be – if what he might he is not –/ I would to heaven he were!" (Shakespeare, 2000, p. 150). Bloom menciona que uma das principais características do plano de Iago é o fato de que,

à medida que Iago dá ouvidos a si próprio é que ele perde a perspectiva, porque sua retórica se isola ao consumir o contexto. O isolamento [...] é a garantia do compulsivo de que a coerência do pensamento dele não será interrompida. Iago introduz intervalos de monólogos a fim de defender-se da própria percepção da mudança em si mesmo e, assim, ironicamente intensifica a própria transformação em algo totalmente diabólico (Bloom, 2012, p. 79).

Otelo não é estúpido, é apenas honrado. Ele não é uma apoteose da guerra, e Iago, por sua vez, empreende guerra eterna contra seu general. Além disso, Otelo torna-se vulnerável à palavra de Iago justamente por este ser alferes daquele, ou seja, o porta-estandarte, aquele que carrega suas cores, sua bandeira, que morreria pelo símbolo do outro. Em outra instância, a raiva, o sentido de vingança de Iago, poderia ter se originado justamente desta situação: Iago é aquele que abandona o seu *eu* para representar simbolicamente o *eu* de outro, neste caso, de Otelo.

Bethell menciona que Iago rejeita "both of divine providence and grace and of diabolic inspiration" (2007, p. 70). No entanto, essa inspiração diabólica aferida pelo autor encontra bases na ideia de infernalismo medieval (Link, 1996), ou na ideia comum de satanismo como adoração ao diabo e primazia pelo pecado e pelo horror ao invés de pela virtude e bondade cristãs. No entanto, o próprio Iago renega sua relação com os poderes das trevas. Ao ser confrontado por Roderigo (Ato II, cena III), a personagem atesta que "[...] we work by wit, and not by witchcraft" (Shakespeare, 2000, p. 92). Porém, mesmo que seja possível concordar que Iago encontra representação na compreensão do diabo "tradicional", conforme supracitado, os temas diabólicos não são exclusividade sua, conforme mencionei anteriormente.

Nessa perspectiva, de que forma poderíamos compreender as imagens diabólicas em *Othello*? Diversos personagens, como Emília, Otelo e Lodovico, evocam inúmeras imagens demoníacas. Essas imagens têm um aumento de frequência de ato em ato. Um exemplo da evocação dessas imagens, de forma mais geral, por outras personagens, pode ser visto na cena de embriaguez de Cassio (Ato II, cena III). Enganado por Iago, Cassio acaba bêbado em uma noite de comemorações, o que culmina na destituição de seu posto de tenente. Ao explicar-se por sua postura, Cassio menciona que foi possuído pelo "the devil drunkenness" (Shakespeare, 2000, p. 89) e "the devil wrath" (Shakespeare, 2000, p. 89). Este é um imaginário

essencialmente medieval. Segundo Russel (1984), trata-se da concepção de que demônios são forças maléficas constantes na vida do homem, que o tentam dia e noite, e contra os quais o homem deve diariamente lutar para não cair em tentação. Na sequência da cena, também em relação a esse imaginário, Cássio menciona que “[e]very inordinate cup is unblessed and the ingredient is a devil” (Shakespeare, 2000, p. 90), ao passo que Iago comenta que “good wine is a good familiar creature, if it be well used” (idem). O vinho, como elemento sacro cristão, é convertido em objeto de excesso e de pecado. Além disso, traça-se sua antiga relação com o paganismo greco-romano, em que o vinho era marca de deuses como Dioniso, combatido pelo cristianismo nascente e posteriormente marginalizado e, indireta ou diretamente, demonizado.

Existe, no entanto, uma associação inegável do demoníaco à figura de Iago. Poderíamos questionar: de que forma se estabelece essa relação? Bethell (2007) menciona que Iago poderia ser compreendido como uma representação de um ateu de herança maquiaveliana, como um ser que despreza a religião e a moral e age como uma força destruidora, uma energia que intenta estraçalhar a ordem social. Nessa leitura, Iago seria de fato um pseudodemônio, uma entidade que emprega seu ímpeto indômito no intuito de lançar a ordem cósmica de volta ao caos. No ato II, cena III, Iago invoca a “Divinity of hell”:

[...] How am I then a villain
To counsel Cassio to this parallel course,
Directly to his good? Divinity of hell!
When devils will the blackest sins put on,
They do suggest at first with heavenly shows,
As I do now. [...]
(Shakespeare, 2000, p. 91)

Iago menciona que sugeriu a Cássio uma solução a seu problema. Obviamente, trata-se de uma ironia, ou de uma passagem cínica, em que Iago afirma algo no intuito de levar o discurso em outra direção. Principalmente porque o causador dos infortúnios de Cassio é o próprio Iago. De fato, este é exatamente o desfecho. Ao convocar a “Divinity of hell”, ele afirma que, quando os demônios desejam cometer os atos mais medonhos, eles os sugerem com ares celestiais. Ele atesta sua dissimulação. Em certas instâncias, sua exclamação, “Divinity of hell”, é uma celebração de sua dissimulação. Trata-se da mencionada inversão. Iago é tido como um homem honesto. Assim, espera-se dele justiça e ordem. Ele usa dessa aura para semear a discórdia e destruir a ordem, lançando tudo ao caos primordial. Iago converte o amor de Otelo em desespero, e o desespero em catástrofe.

Outra questão acerca do problema da dissimulação refere-se à aparência das personagens Iago e Otelo. Em uma das fontes de Shakespeare para sua peça

sobre ciúme, *Un Capitano Moro*, integrante da obra *Hecatomithi* (1565), de Cinthio, encontramos aquele que seria a referência de Iago. A personagem é descrita como sendo um alferes “di bellissima presenza” (s. d., p. 160). Embora essa característica não seja mencionada em *Othello*, é possível aferir que Iago possua, ao menos, um semblante agradável. Isto porque o contraste entre seu exterior belo e seu interior “corrupto” reforçaria a questão temática daquele que sugere pecados com aparência angelical – “with heavenly shows”. Assim, esta seria outra instância na qual encontraríamos a marca da dissimulação em Iago.

Outro ponto acerca dessa questão diz respeito a Otelo e ao problema da raça. Deparamo-nos com essa problemática já no início da peça, quando Brabantio acusa Otelo de ter enfeitado Desdêmona, sua filha (Ato I, cena II): “Damned as thou art, thou hast enchanted her!” (Shakespeare, 2000, p. 40). A inferência de Brabantio é que o mouro é um homem negro que pratica magia negra. Em outro caso, Iago comenta que a aparência de Otelo só poderia inspirar o horror. Iago menciona tal fato ao tentar convencer Roderigo de que Desdêmona acabaria se apaixonando por Cassio (Ato II, cena III):

Iago [...] Her eye
must be fed; and what delight shall she have to
look on the devil? When the blood is made dull
with the act of sport, there should be, again to
inflame it and to give satiety a fresh appetite, love-
liness in favor, sympathy in years, manners, and
beauties; all which the Moor is defective in [...].
(Shakespeare, 2000, p. 72)

Da perspectiva de Iago, Desdêmona não seria capaz de encontrar prazer em Otelo, pois a personagem afirma que olhar para o mouro seria vislumbrar o diabo. Ao dar sequência a sua fala, Iago menciona que Desdêmona, no decorrer do tempo, passaria a sentir horror ao mouro e se veria enfastiada. Desse modo, ela se voltaria para alguém amável, jovem e cheio das belezas ausentes em Otelo. Essa pessoa, para Iago, seria Cássio (Ato II, cena III): “a devilish knave! [...] A pestilent/complete knave” (Shakespeare, 2000, p. 72). Nas duas citações, as caracterizações demoníacas auxiliam em manter o plano de fundo diabólico vivo e pulsante, garantindo o desenvolvimento temático.

Há outra menção à questão da raça, que expressa também a dualidade entre interior e exterior, nas palavras do Duque de Veneza a Brabantio (Ato I, cena III), em relação ao casamento de Otelo e Desdêmona: “[i]f virtue no delighted beauty lack,/ Your son-in-law is far more fair than black” (Shakespeare, 2000, p. 52). Nessa passagem, podemos compreender claramente as concepções dos venezianos em torno de Otelo. Ele é virtuoso, embora nele a virtude não se some à beleza. Além disso, segundo o emblemático verso, “far more fair than black”, ele é honesto

e honrado, embora seja negro. Essa relação de contrastes entre Iago e Otelo, entre um homem branco e de boa aparência, e um negro e de aparência considerada inferior, é determinante à questão temática da dualidade interior/exterior, relativa aos pecados mais terríveis sugeridos através de uma máscara celestial, conforme explicitada por Iago.

Neste aspecto, uma caracterização dúbia parece encobrir praticamente todas as personagens da peça. Cassio, por exemplo, é descrito como um florentino, povo considerado possuidor de boas maneiras e de boa astúcia. No entanto, a simplicidade de seu caráter fica clara na cena em que é embriagado, sendo facilmente enganado (Ato II, cena III). Além disso, segundo Bethell (2007), Florença era conhecida como a cidade de Maquiavel, e um certo grau de astúcia e malícia era associado aos cidadãos do lugar. No entanto, a respeito de Iago, Cassio afirma (Ato III, cena I): “I never knew/ A Florentine more kind and honest” (Shakespeare, 2000 p. 104). Nessa perspectiva, Cassio se revela como um homem alienado das características de sua própria terra. Mesmo Desdêmona engana, ao menos, a audiência da peça. Segundo Bethell (2007), a fama de cortesãs venezianas era bem conhecida na Inglaterra elisabetana. Dessa forma, era possível que o público esperasse que Desdêmona fosse, de fato, uma “cunning whore” (Shakespeare, 2000, p. 158), como Otelo é levado a acreditar, e não uma mulher casta.

Se um caráter dúbio se estende por boa parte das personagens principais da peça, onde estaria o diabo? Talvez essa seja uma das questões principais, a caça pelo demônio, pois ele oscila e perpassa as evocações de diversas personagens. Nesse aspecto, as imagens diabólicas que serpenteiam nas línguas das personagens mantêm o diabo sempre próximo e, em última instância, sugerem duas coisas: nem tudo é o que parece ser e seu objetivo é lançar o homem de volta ao caos, à noite dos tempos. Em *Othello*, somos o tempo todo confrontados com imagens diabólicas, com a ideia do demoníaco. Pouco a pouco, conforme o ciúme louco de Otelo se intensifica, tudo se torna um tanto mais sombrio para nós, como se o diabo encobrisse o mundo com suas asas de desejo e ruína.

2. DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO E A PRESENÇA DO DIABO

A discussão sobre as imagens demoníacas em *Othello* se relaciona com questões acerca das personagens, mesmo quando essas imagens não são empregadas na caracterização destas. Iago é fortemente associado ao demoníaco. Mesmo que possua razões específicas para traçar a ruína de Otelo, seu principal intuito talvez seja empregar ou impor sua vontade. Ainda assim, ele possui um grau obscuro de inveja e orgulho – os pecados que levaram à queda de Satã, segundo Agostinho, em suas *Confissões*. Talvez seja inegável que ele adquiriu, no decorrer da ação, algo de essencialmente maligno. Iago, em sua negação, afirma-se contra o

bem e a beleza. Ou melhor, ele converte o bem e a beleza em vontade, ruína e desastre. Iago utiliza-se da destruição como maior recurso e poder de autoafirmação. De certa forma, ele é como a serpente que tenta Eva em *Paradise Lost* (1667). A queda de Otelo é como a queda de Adão, um choque insuportável acerca da finitude e da perda da inocência. Ainda que, para Otelo, “I had been happy if the general camp,/ Pioners and all, had tasted her sweet body,/ So I had nothing known” (Shakespeare, 2000, p. 117-118). Ou seja, Otelo confunde inocência com a simplória ignorância daquele que apenas não sabe ou não tem conhecimento de dada natureza. Isso é marcado pelo fato de que, quando Otelo finalmente se convence da traição de Desdêmona (Ato III, cena III), ele a amaldiçoa e a caracteriza como “the fair devil” (Shakespeare, 2000, p. 121). Mas o ser demoníaco da peça está diante dele naquele momento, o verdadeiro “fair devil”, que responde: “I am your own for ever”. Como supracitado, essa é a atestação de uma inversão, marca o sucesso de Iago, pois este transmutou Otelo em outra coisa, alienando-o se si mesmo.

Ora ou outra, as menções a demônios, inferno, danação e maldição fazem pausas e desaparecem temporariamente da fala das personagens, ainda que nunca completamente. As menções saltam aqui e ali, vibrando nos ouvidos da audiência, aos olhos do leitor. No Ato IV, cena I, Iago tenta convencer Otelo de que Desdêmona o trai. A cena se abre com uma das mais emblemáticas evocações diabólicas:

Iago Or to be naked with her friend in bed
An hour or more, not meaning any harm?
Othello Naked in bed, Iago, and not mean harm?
It is hypocrisy against the devil
They that mean virtuously, and yet do so,
The devil their virtue tempts, and they tempt heaven.
(Shakespeare, 2000, p. 141)

Ironicamente, apesar da moralidade de Otelo, o diabo de fato o tentou e o fez cair em perdição, cair na armadilha do ciúme. Convencido da traição, Otelo acaba por adentrar em uma espécie de encadeamento desesperado de imagens, como “first to be hanged, and then to confess!” (Shakespeare, 2000, p. 142), culminando na evocação “O devil!” (Shakespeare, 2000, p. 142) e então entrando em choque. Após uma entrada e saída rápida de Cassio, Otelo desperta e Iago segue tecendo sua trama sobre o mouro:

O, 'tis the spite of hell, the fiend's arch-mock,
To lip a wanton in a secure couch,
And to suppose her chaste! No, let me know;
And knowing what I am, I know what she shall be.
(Shakespeare, 2000, p. 143).

Na sequência da cena, Iago sugere que Otelo se esconda e que ele interrogue Cassio para, dissimuladamente, fazê-lo confessar. Mas o veredito já está dado, os supostos amantes-traidores são demônios lascivos, que desfrutam de sua paixão às escondidas, "to lip a wanton in a secure couch". Além disso, o resultado do interrogatório de Cassio e a subsequente verdade acerca de Desdêmona já estão determinados, pois Iago afirma que: "knowing what I am, I know what she shall be". Dando prosseguimento à cena, Bianca entra e mantém o tom diabólico da peça, ao responder Cassio com uma quase-maldição. Cassio questiona "[w]hat do you mean by this haunting of me?", ao passo que ela responde, "[l]et the devil and his dam haunt you!" (Shakespeare, 2000, p. 146).

Neste ponto da cena, Otelo associa continuamente a imagem de Desdêmona a algo diabólico. Ele também responde ou intercala falas com evocações demoníacas. O mouro afirma que deve agir e cobrar sua honra, que Desdêmona não deve apenas morrer, mas também ser condenada à danação eterna: "let her rot, and perish, and be damned" (Shakespeare, 2000, p. 147). Além disso, na sequência da cena, quando Ludovico pergunta a Desdêmona o que sucedeu com Cassio, Otelo intervém com o brado "[f]ire and brimstone!" (Shakespeare, 2000, p. 149). A partir desse ponto, Otelo torna-se dissimulado, cheio de meias palavras, além de adotar um discurso dissonante. Nem Lodovico nem Desdêmona o compreendem. A ação culmina com exclamação "Devil!" (Shakespeare, 2000, p. 149), por parte do general mouro, que em seguida bate em Desdêmona. Lodovico intervém e expressa sua surpresa e descontentamento com o gesto de Otelo, mas a resposta do general inicia-se novamente com a evocação "O devil, devil!" (Shakespeare, 2000, p. 149).

Na cena seguinte (Ato IV, cena II), Otelo interroga Emília acerca do comportamento e da castidade de Desdêmona. O mouro chega a aferir que sua esposa é uma meretriz e seu quarto, um bordel. Emília protesta e afirma a honestidade de sua senhora. Então Otelo pede que Emília busque Desdêmona e, quando sua esposa entra, ele a questiona sobre quem ela é, sobre sua lealdade e sua castidade. Contudo, o general já está convencido de que ela é traiçoeira e diabólica. De fato, Otelo extrapola nesse aspecto, rebaixando Desdêmona a algo pior que o diabo:

Othello Why, what art thou?

Desdemona Your wife, my lord; your true
And loyal wife.

Othello Come, swear it, damn thyself;
Lest, being like one of heaven, the devils themselves
Should fear to seize thee. Therefore be double-damned —
Swear thou art honest.

Desdemona Heaven doth truly know it.

Othello Heaven truly knows that thou art false as hell.

(Shakespeare, 2000, p. 156)

Otelo menciona que os demônios deveriam temer vislumbrar sua esposa, quem ele considera o diabo em ares celestiais. Ele passa de uma evocação de maldição, “*damn thyself*”, à certeza de que Desdêmona é a mais demoníaca de todas as criaturas, “*be double-damned*”. Por fim, “*Heaven truly knows that thou art false as hell*”, ou seja, aqueles que estão no paraíso, ungidos pela luz divina, conhecem o mal, o pecado, a danação, e esta é Desdêmona. Nesse aspecto, o mouro está convencido de que sua esposa possui uma bela aparência e uma alma corrompida ou maléfica, algo que alimenta o tema da dicotomia entre interior/exterior, conforme expresso anteriormente. O curioso é que Otelo, ao acusar sua esposa de ser uma “*fair devil*” falaciosa, parece ter ciência da existência de aparências enganadoras. Isso fica claro quando ele afirma que “*thou young and rose-lipped cherubin! Ay, there look grim as hell!*” (Shakespeare, 2000, p. 157). Ainda assim, ele cai na trama de Iago, sem se dar conta de quem é o verdadeiro engambelador.

Na sequência da cena, quando Otelo chama Emília outra vez, ele a convoca como a guardiã dos portões do inferno: “[t]hat have the office opposite to Saint Peter/ And keep the gate of hell!” (Shakespeare, 2000, p. 158). Ou seja, Emília é aquela que resguarda a entrada para o reino do pecado e da danação e, por consequência, para o demônio. Nesse caso, conforme Otelo categoriza Desdêmona, para “*that cunning whore of Venice*” (Shakespeare, 2000, p. 158). Após a saída do mouro, Desdêmona pede que Emília chame Iago e o interroga acerca das atitudes de Otelo. Emília levanta a possibilidade de que Otelo tenha sido enganado por um homem malicioso e, desse modo, induzido à desconfiança e ao ciúme. Por sua vez, Desdêmona não acredita que um homem assim poderia existir. No entanto, ela ressalta que se esse homem existisse, que os céus o perdoassem. Essa passagem marca de fato, para a audiência, a bondade de Desdêmona. Por outro lado, Emília não é tão misericordiosa e traça uma forte atestação: “[a] halter pardon him! and hell gnaw his bones!” (Shakespeare, 2000, p. 159).

Até esse ponto da peça, as imagens diabólicas foram frequentemente aplicadas de maneira errônea ou deslocada. Otelo chama Desdêmona de demônio e Iago de honesto, quando sabemos que o verdadeiro enganador é o alferes. Isso se aplica até mesmo a Cassio, que apesar de simplório, não é maligno. Essas imagens também foram aplicadas como evocações, como um reforço temático, para traçar e reforçar um plano de fundo para a peça. O inferno, a danação, a traição e o enxofre. Tudo isso se relaciona direta ou indiretamente com o sentido de paranoia e desespero final de Otelo, provocado por Iago. Essas imagens acumuladas ganham força e servem para sugerir o abismo metafísico do final da peça. Tudo culmina em Otelo transmutado em ausência, em negação, num vazio desesperado, no ciúme em si.

Ao final da peça (Ato V, cena I), parece que esse vórtice diabólico começa a ser direcionado a Iago. O princípio dessa mudança pode ser apreendido em uma exclamação de Roderigo, logo antes de sua morte, ao perceber que fora traído e enganado por Iago: “*O damned Iago! O inhuman dog!*” (Shakespeare, 2000, p.

177). Na cena seguinte (Ato V, cena II), Otelo cumpre sua promessa e assassina Desdêmona em seu leito. Ao ser confrontado por Emília, Otelo afirma que matou a mulher para recuperar sua honra e limpar os pecados da alma de Desdêmona. Emília, por sua vez, afirma que, se o mouro realmente acredita nisso, ele é “the blacker devil!” (Shakespeare, 2000, p. 187) – conforme discutimos anteriormente. Após a morte de Desdêmona, Emília clama por ajuda, e Lodovico, Montado, Gratiano e Cassio entram. Então Emília exclama que “[l]et heaven and men and devils, let them all,/ All, all, cry shame against me, yet I’ll speak” (Shakespeare, 2000, p. 190). Emília é a principal responsável por revelar as maquinações de Iago.

Nesse ponto, nos momentos finais da peça (Ato V, cena II), temos diversas imagens demoníacas, mas as últimas menções de Otelo são as mais representativas. Assim que Emília desmascara Iago e o mouro se convence de que Desdêmona era inocente, ele empreende um verdadeiro turbilhão de imagens diabólicas, desde associações ao inferno e à condenação eterna, até evocações da imagem do diabo:

Othello [...] O cursed, cursed slave! Whip me, ye devils,
From the possession of this heavenly sight!
Blow me about in winds! roast me in sulphur!
Wash me in steep-down gulfs of liquid fire!
(Shakespeare, 2000, p. 192)

Otelo traça uma última menção ao demoníaco, dessa vez correta, associada a Iago. Essa evocação quase indireta vem carregada com toda a força das imagens diabólicas apresentadas até então: “I look down towards his feet – but that’s a fable” (Shakespeare, 2000, p. 192). Otelo reconhece, pela primeira vez, Iago como um demônio, ciente de sua aparência enganosa e de sua mente insone, astuciosa e ardilosa. O mouro reconhece que o diabo caminha entre os homens, escondido entre as palavras, por trás de belos rostos e pessoas aparentemente honestas. Ele percebe que o diabo é uma máscara. Em sua última exigência, ele pede a Lodovico que interrogue Iago e descubra suas razões para a empreitada maquiavélica. Nesse pedido, Otelo caracteriza Iago como um “demi-devil” (Shakespeare, 2000, p. 192), o que parece adequado à personagem. Iago, por sua vez, afirma seu silêncio e o mouro apunhala-se, morrendo em consequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de imagens diabólicas expressas em *Othello*, Shakespeare nos lembra de que, mesmo entre tantas variações metafísicas e filosóficas, o diabo é uma presença constante. Ele é a metáfora mais presente no imaginário humano desde que descemos das árvores. É claro que ele tem muitas faces. Para os gregos, um

daemon, ou demônio, era um espírito mediador entre os deuses e os homens, como em *O Banquete* de Platão; para os românticos herdeiros de Milton, era um anjo rebelde, símbolo de revolução. Contudo, independentemente disso, ele está sempre presente. Por sua vez, as imagens diabólicas na peça de Shakespeare ressoam certas considerações. Por exemplo, de que o diabo é ou está naquela ideia maldosa que surge de vez em quando, no desejo refreado, no rosto visto e desprezado ou no *Outro* incompreendido; o diabo é amoralidade, quando esta se aplica; é gula ou traição. Ele é tudo aquilo que fazemos de condenável, pelos outros ou por nós mesmos, e que não podemos aceitar como nosso.

Conforme Villeneuve (1997), o diabo é uma imagem metafísica, a representação da noite dos tempos, a personificação de ideias nascidas em um passado mítico. Em *Othello*, esse passado retorna através das maquinações de Iago. E todas as imagens demoníacas presentes na obra atuam em auxílio ao seu intento: a ruína do mouro. O mote de Iago ainda aqui é relevante e emblemático: “I am not what I am”. Pois o diabo aparece frequentemente associado ao desejo e, o desejo, por sua vez, ao vazio, a uma negação (Hegel, 2002). A raiva eterna de Iago talvez esteja atrelada ao seu próprio caráter negativo. Nesse caso, em Iago, ecoaria uma característica semelhante a Hamlet, a prisão do eu. A consciência de si, de estar sozinho. Nessa perspectiva, Iago age para destruir aquilo que ele não é, Otelo. Essa destruição, ainda que vazia, marca e afirma sua existência.

REFERÊNCIAS

- Agostinho. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos; A. Ambrósio de Pina. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Almeida, José F. de (trad.). *Bíblia Sagrada e Concordância*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.
- Bethell, S. L. “Shakespeare's imagery: the diabolic images in *Othello*”, in: *Shakespeare Survey Online*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/what-we-publish/collections/shakespeare-survey>>. Acesso em: 21/11/2016.
- Bloom, Harold. *A anatomia da influência: literatura como modo de vida*. Trad. Ivo Korytowiski; Renata Telles. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- _____. *Abaixo as verdades sagradas: poesia e crença desde a Bíblia até nossos dias*. Trad. Alípio Correa de Franca Neto; Heitor Ferreira da Costa. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- Brunel P. P; Pichois, C.L; Rousseau, A. M. *O que é Literatura Comparada?* Trad. Célia Berretini. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- Cinthio. “Un Capitano Moro”, in: *Hecatommithi, ouero cento novelle*, 1565, p. 159-164.

- Disponível em: <<http://bajarlibros.co/verpdf/hecatommithi:-overo-cento-novelle,-volume-1/bUa6CMaIcCaOcCal/>>. Acesso em: 20/11/2016.
- Hegel, Georg W. F. "À guisa de introdução", in: Kojève, Alexandre. *Introdução à leitura de Hegel*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 2002, p. 11-31.
- Kelly, Henry A. *Satã: uma biografia*. Trad. Renato Rezendo. São Paulo: Globo, 2008.
- Link, Luther. *O Diabo: A máscara sem rosto*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *The Devil: The Archfiend in Art: From the Sixth to the Sixteenth Century*. New York: Harry 'n Abrams, 1996.
- Milton, John. *Paradise Lost*. Oxford: by Blackwell Publishing Ltd, 2007.
- Russel, Jeffrey Burton. *Lucifer: the devil in the middle ages*. New York: 1984.
- Shakespeare, William. *Hamlet*. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- _____. *Othello*. New York: Hungry Minds, 2000.
- Villeneuve, Roland. "Satã", in: Brunel, Pierre (org.). *Dicionário de mitos literários*. Trad. Carlos Sussekind. Brasília: José Olympio, 1997.
- Ward, Laura; Steeds, Will. *Demons: Visions of evil in art*. London: Carlton Books Limited, 2007.

ARTIGO RECEBIDO EM 03/03/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 04/07/2017

RESUMO: Em *Othello*, frequentemente associamos algo de demoníaco à figura de Iago. Entre as diversas concepções acerca do diabo, como uma entidade essencialmente maléfica ou uma máscara que se adapta a dada situação, parece inegável que Iago possua certa conexão com aquilo que é de ordem diabólica. Não que ele apresente alguma ligação com os poderes das trevas ou com o infernalismo medieval. Iago é mais como uma presença negativa que visa destruir aquilo que ele não é: Otelo. Nesse trabalho, intentamos analisar as imagens diabólicas presentes em *Othello* e discuti-las em conjunto e em paralelo ao desenvolvimento temático da obra, principalmente relativo à questão do ciúme. Ainda que admitamos que Iago possua maior afinidade com o demoníaco, as referidas imagens serão averiguadas principalmente em relação às três personagens com maior destaque, Otelo, Desdêmona e o próprio Iago.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem literária. Caráter de personagem. Diabo. Crítica da literatura.

ABSTRACT: In *Othello*, we frequently associate something demoniac with Iago's figure. Alongside numerous conceptions concerning the devil, as an entity essentially wicked or a mask which suits a determinate situation, it seems undeniable that Iago has a certain connection with something diabolic. Saying this does not mean that he has some parallel with the dark powers, like the medieval infernalism. Iago is more like a negative presence

aiming to destroy what he is not: Othello. In this paper we intent to analyze the diabolic images in Othello, by arguing about it in parallel with the thematic development of the play, mostly in which approaches the subject of jealousy. Even admitting that Iago has certain affinity with the demoniac, these images will be analyzed mainly related to three main characters, Othello, Desdemona and Iago himself.

KEYWORDS: Literary image. Character's outline. Devil. Literary criticism.

Teatro do Absurdo ou Metateatro? Análise de aspectos de metapeça em *O Balcão*, de Jean Genet

CRISTINA MATOS SILVA E DIAS

Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia.
Docente no IFTM, Patos de Minas. e-mail: cristinamatos@iftm.edu.br

TEATRO DO ABSURDO *VERSUS* METATEATRO: DEFINIÇÕES E APLICAÇÕES

Aristóteles, ao executar anotações sobre uma aula, foi o responsável por disseminar o que seria a estrutura de um gênero teatral considerado maior: a tragédia. A noção de verdade nesse tipo de teatro era centrada no mito. O mito – engenhosidade catártica – ditava o ritmo da história e as divindades puniam os mortais impiedosamente. A Grécia, assim, contribuía, mais uma vez, para que aspectos culturais e sociais fossem celebrados na estética teatral; aspectos também elucidados pelo gênero comédia.

As representações medievais se esforçaram para perpetuar um enredo moral, calcado no discurso da Igreja Católica. Lógico está que para além das paredes das igrejas, os trovadores e, mais tarde, o estilo teatral *comedia dell'arte*, deram substância ao teatro de rua, emitindo um discurso pagão que se distanciava dos enredos bíblicos.

O teatro elisabetano tratou de organizar o espaço arquitetural para receber as histórias do cânone William Shakespeare. Seus heróis e anti-heróis representavam o homem que ama, paradoxal, prudente, reflexivo, ligado à essência humana e suas imperfeições. Caricatura do espaço-tempo ocidental.

No século XIX, a realidade burguesa com ares de ritmo capitalista anuncia outra tônica para os textos teatrais. O homem, centrado na elocução de seu cotidiano, transporta para o teatro anseios, enredos que ecoam nuances de sentimentos ligados à vida material, ao trabalho, à rotina, muitas tessituras feitas de maneira melodramática.

O teatro contemporâneo é o responsável por rupturas. Rompe com a ordem do texto, com a noção de representação, com a crença no que quer narrar. O espectador vislumbra o mínimo e é convocado a dar sentido ao que vê. A máxima de

Shakespeare: o mundo é um palco marcado, na contemporaneidade, como um território da inação, re-pleto de questões filosóficas, de fios soltos que questionam o existir. Um dos maiores expoentes desse tipo de literatura é, indubitavelmente, Samuel Beckett¹.

As peças de contemporâneos, como Beckett, Ionesco e o francês Jean Genet são comumente rotuladas de um tipo de teatro existencialista, mais conhecido como “Teatro do Absurdo”. Cunhado por Martin Esslin em 1961, esse termo é, então, utilizado para se referir às peças escritas no pós-guerra, as quais divagam em sua linguagem para questionar acerca da existência e de todos os seus males ocidentais. Esslin adota a acepção “absurdo”, a partir dos estudos do filósofo argelino Albert Camus.

Aprofundando o teor da discussão sobre a designação “Teatro do Absurdo” o crítico, então, especifica:

O declínio da fé religiosa foi disfarçado até o fim da Segunda Guerra Mundial pelas religiões substitutas como a fé no progresso, o nacionalismo e várias outras falácias totalitárias. Tudo isso foi estraçalhado pela guerra. Já em 1942, Albert Camus tranquilamente indagava por que razão, já que a vida tinha perdido toda a sua significação, o homem não haveria de buscar uma saída no suicídio. Numa das grandes e seminais auto-indagações de nosso tempo, o Mito de Sísifo, de Camus tentou diagnosticar a situação humana num mundo de crenças destroçadas (Esslin, 1961, p. 19).

O mito que Martin Esslin menciona trata da sina de Sísifo, condenado a empurrar numa montanha uma imensa pedra. Quando chega ao topo da montanha, a pedra desce e Sísifo, dessa forma, precisa descer também para novamente empurrá-la. Quando está empurrando a pedra, o trabalho físico não o faz pensar, somente executar o que é preciso. Mas, ao descer, Sísifo tem noção do absurdo que se tornou a sua rotina de mecanicamente empurrar uma pedra, injetando ali todo um esforço braçal e repetitivo. Esse sentimento do absurdo, marcado por uma era desiludida e sem sentido, de acordo com a concepção do filósofo Albert Camus, é onde se apoia Esslin para criar o termo “Teatro do Absurdo”.

¹ Samuel Beckett nasceu na Irlanda em 1906. Considerado um dos maiores dramaturgos e revolucionários do século XX, migra para a França, escrevendo em francês não só peças de teatro, mas também poesias. Sua peça mais conhecida é representada pela primeira vez em um presídio: *Esperando Godot* (1953). É autor também das pequenas narrativas, como *Catástrofe* e *Fim de partida*. Em cada obra fez uma experiência nova e pôs em causa o meio para o qual escrevia, por isso influenciou não só escritores de teatro e de ficção, mas também artistas visuais. Mais informações, acessar: <https://www.publico.pt/2006/04/13/culturaipsilon/noticia/samuel-beckett-o-homem-que-revolucionou-o-teatro-1253811>. Acesso em 14 de março de 2017.

Porém, a escolha desse rótulo é contestada pelo crítico norte-americano Lionel Abel que, dois anos depois, em 1963, lança o livro *Metateatro: uma visão nova da forma dramática*. Essa obra reúne capítulos do autor que desembocam na conclusão de seus estudos. Abel defende que muitas peças taxadas como “Teatro do Absurdo” deveriam, na verdade, ser intituladas como peças metateatrais. Nessa perspectiva, Abel (1963) refuta a ideia de Esslin ao afirmar:

Será ‘absurdo’ o mundo em que vivemos? Tornou-se ele absurdo recentemente? E requer o nosso mundo, recentemente absurdo, uma espécie particular de arte teatral que expresse esse ‘absurdo’? Se a sua tendência é para responder que ‘sim’, então é provável que você fique convencido pelo que diz Martin Esslin em seu livro *The Theatre of the absurd*. Diz Esslin que o nosso sentido atual de absurdo nasce da perda de realidades humanamente importantes. Que realidades? Bom, diz Esslin que perdemos Deus. Eu gostaria de saber quando foi que isso ocorreu (Abel, 1963, p. 183).

O teórico discorda do conceito “absurdo”, considerando que o sentido dessa palavra não se adapta a todo tipo de peça escrita após os anos 1950. De acordo com o dicionário de língua portuguesa *online*², absurdo define-se como “algo contrário à razão, ao senso comum: intenções absurdas; que fala ou age de maneira irracional; estúpido, disparatado, tolo; o que é desprovido de propósito; despropósito, disparate: cair no absurdo; projeto que não se pode realizar; sonho, utopia”. Esslin (1963) explica, em seu livro, que *absurdo* originalmente significa “fora de harmonia” num contexto musical. Donde sua definição pelo dicionário remete ao que está em desarmonia com a razão; ao que é incongruente, irracional, ilógico. No entanto, não é nesse sentido que Camus usa essa palavra, nem tampouco é nesse sentido puro e simples que é usada quando se fala em “Teatro do Absurdo”. Percebe-se que o autor tem a preocupação de especificar que não se apegue ao significado literal dessa nomenclatura. Para Martin Esslin, o “Teatro do Absurdo” procura, na verdade, “expressar a sua noção da falta de sentido da condição humana e da insuficiência da atitude racional por um repúdio aberto dos recursos racionais e do pensamento discursivo” (Esslin, 1963, p. 20).

Embora a designação “Teatro do Absurdo” ainda vigore para se referir à coletânea de peças de importantes dramaturgos da segunda metade do século XX, o incômodo de Abel acerca da designação pode fazer sentido. São muitos os textos dramáticos escritos pós 1950 e nem todos demonstram irracionalidade, despropósito, descrença humana ou abordam perspectivas utópicas. É fato que a escrita cênica desse período se modificou; o tom minimalista impera, apresentando um enxugamento nas frases ditas e a dilação de uma boa dose de carga filosófica. Exemplos são as peças *Esperando Godot* e *Catástrofe*, de Samuel Beckett. No entanto, nem

² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/absurdo/>. Acessado em 12 de março de 2017.

toda ficção cênica escrita a partir desse período é marcada por diálogos sem sentido, empalidamento de figurinos, cenários e narrativas truncadas.

Eugène Ionesco, autor de clássicos como *A cantora careca* e *O rinoceronte* é reconhecido como um dramaturgo que desenvolve sua arte teatral a partir da estética do *nonsense* e, por isso, é apontado por Abel como aquele que mais se enquadra no que é visto como “Teatro do Absurdo”, conforme descrito por Esslin. A respeito dessa questão, o teórico sublinha:

Será verdade que Beckett, Ionesco, Adamov, Genet, Albee, Arrabal, Grass, Pinter e Simpson serão mais bem compreendidos se considerados como instigadores de uma nova arte dramática, o Teatro do Absurdo? Alguns dos dramaturgos mencionados acima têm escrito, sem dúvida, peças que correspondem às especificações de Esslin, porém apenas um deles, Ionesco, é realmente importante. As três principais figuras, como creio que o próprio Esslin concordaria, são Ionesco, Beckett e Genet. Mas, desses três apenas Ionesco se adapta à fórmula de Esslin (Abel, 1963, pp. 185-186).

Ionesco afirmava em suas entrevistas que era absurdo existir. Porém, esclarecia: “Não considero a vida em si absurda. A história não é absurda, ela é lógica, é possível explicá-la. É possível explicar por que as coisas acontecem. O absurdo não está no interior da existência, mas a existência em si me parece inimaginável, impensável” (Roman, 2012, p. 6).

Esse tipo de pensamento contribuía para que o dramaturgo romeno escrevesse um tipo de narrativa cênica que se aproximava de algo surreal, como pessoas que se metamorfoseiam e se transformam em rinocerontes. Daí o sentido de absurdo poder, sim, se ajustar a um tipo de ação que se distancia do que é possível na realidade.

Retornando à questão da designação dada por Abel sobre metateatro, é interessante observar que o sentido da palavra *meta*, tão utilizada nos estudos de linguagem, carrega em si um significado reflexivo, ou seja, que reflete aquilo que é instrumento de linguagem. Ilustrando com um exemplo trivial, é comum o pensamento de textos que abordam a temática “escrita de texto”. Inicialmente, esse assunto foi pensado na perspectiva da língua como código, de acordo com os estudos de Jakobson. Depois, o estudioso Bakhtin aprofundou tal temática e abordou a metalinguagem como um instrumento estético, fértil em referências contextuais que utiliza inúmeros recursos da linguagem, principalmente quando o texto é da esfera literária. Para Abel, o sentido de metateatro ou metapeça – acepção que ele também utiliza – organiza-se em torno da definição básica, ou seja, o metateatro é uma peça dentro da peça. No entanto, não só essa característica é considerada pelo estudioso norte-americano. Ele afirma então:

Algumas delas [peças] poderão, sem dúvida, ser classificadas como exemplos de uma peça-dentro-de-outra-peça, porém tal termo, por mais bem conhecido que seja, não sugere mais do que um recurso técnico, nunca uma forma definida. Além do mais, desejo designar toda uma gama de peças, algumas das quais não usam uma peça-dentro-de-outra-peça nem se quer como recurso técnico. No entanto, as peças às quais me refiro têm em verdade uma característica comum: todas elas são obras teatrais sobre a vida vista como já teatralizada (Abel, 1963, p. 87-88).

Com essa colocação, Lionel Abel pontua que muitas peças contemporâneas intentam, na sua conduta de inação, discutir o próprio teatro como representação e espelho do mundo atual. E como na maioria das linguagens artísticas, o metateatro projeta o espectador dentro do ator, o fruidor da narrativa cênica é que irá dar o sentido, a significação daquilo que está sendo encenado. É o velho jogo de máscaras tão presentes na estética teatral, no entanto, aquele que observa se vê envolvido nesse jogo, pois sua máscara, sua realidade pode ser tematizada. As marcas explicitamente metateatrais, portanto, não tratam somente de uma peça que acontece dentro da peça, mas de recursos que intimam esse espectador na construção do sentido possível daquilo que é mostrado. Há uma interlocução, através, principalmente, desses recursos entre ator e espectador. É como se ficasse nítido que o ator está ali para (re)apresentar traços que não o particularizam como um personagem, pelo menos como um personagem único, aquele consagrado nos canônicos enredos trágicos.

Na tentativa de elucidar o que Abel defende sobre a existência de um metateatro, este estudo considerará uma estreita análise da peça *O Balcão* do escritor francês Jean Genet (1910-1986). Ele é incluído por Martin Esslin como um autor do "Teatro do Absurdo". No entanto, Lionel Abel retruca tal inclusão ao afirmar: "Também em relação a Genet o conceito de Esslin sobre o absurdo é de pouco ou nenhuma ajuda" (Abel, 1963, p. 188). Essa afirmativa feita pelo estudioso se ancora na justificativa de que "o mundo que Genet descreve em suas peças é o resultado de uma imaginação viril, quase elisabetana em sua força inventiva" (Abel, 1963, p. 188). Esse poder inventivo é uma marca própria do ficcionista francês, que proporciona encenações repletas de jogos representativos, colocando ênfase na paradoxalidade entre a verdade e a ilusão. Ao que tudo indica é o que se apresenta na estética teatral do texto que será analisado.

O BALCÃO, DE JEAN GENET

O estudo considerará somente o texto teatral escrito, traduzido do francês *Le Balcon* por Jaqueline Castro e Martim Gonçalves, atendo-se às falas e rubricas contidas no enredo. Porém, é válido destacar que a encenação que mais satisfaz o dramaturgo francês e que é referência mundial quando se diz sobre essa ficção foi

a dirigida, em 1969, pelo franco-argentino Vitor Garcia e produzida pela atriz Ruth Escobar no Brasil. A adaptação ganhou fama universal, sendo uma referência da vanguarda cênica, pois manteve a qualidade do texto, além de mostrar engenhosidade no desenvolvimento dos cenários e figurinos. Num palco nada convencional, os espectadores sentaram-se em passadiços, dispostos de forma circular e puderam testemunhar uma composição cênica com rampas em espirais, gaiolas suspensas e elevadores que traziam e levavam as personagens. Os recursos utilizados fizeram entendidos da área afirmar que a adaptação do Brasil foi “A Capela Sistina do Teatro”.

Antes da análise voltada a alguns trechos do texto, considerando que recursos metateatrais são utilizados por Jean Genet, faz-se substancial mencionar que as principais peças desse dramaturgo francês não compactuam com falas curtas, diretas, truncadas, nem tampouco ignora *à la* Beckett questões nada sumárias como o cenário e o figurino. As principais peças de Genet que elevaram seu nome internacionalmente foram *As criadas* [1947], *Alta vigilância* [1947], *Esplêndidos* [1948], *O balcão* [1956] *Os negros* [1958] e os *Os biombos* [1966]. Seu teatro é “marcado por um ostensivo alegorismo lúdico e poético que, analisado historicamente, converge, em parte, para projetos e discursos das vanguardas cênicas que se instauravam na Europa, no período em que suas peças ganharam a cena” (Branco, 2010, p. 2). Pautado em descrições denotativas, requintadas e com alto teor reflexivo, o teatro de Genet é evidenciado metalinguisticamente nas falas e situações de suas obras para o palco e numa operação de superposição dramática. A essência do teatro genetiano, é, de acordo com Esslin (1961), a imagem do homem apanhado num labirinto de espelhos, aprisionados por suas próprias crises existenciais. Esse jogo de espelhos e trocas de papéis sociais é, indubitavelmente, uma das principais marcas de *O Balcão*.

O cenário da peça em questão é, na sua maior parte, um bordel, cujos clientes trazem seu próprio enredo, já que cidadãos comuns escolhem incorporar certos personagens sociais e, assim, como atores, realizam o desejo de se comportarem como outrem. O prostíbulo, pertencente à cafetina Irma, é um grande “palácio das ilusões”. O espaço, estrategicamente elaborado para receber personagens à procura de interpretações que lhe deem poder, é um bordel de luxo, equipado com todos os tipos de alegorias para satisfações que vão além do ato sexual.

Trata-se de uma peça em nove quadros que apresenta como principais personagens o Bispo, o Juiz, o General, o Carrasco, o Chefe de Polícia, a cafetina Irma, Chantal, Carmem e algumas prostitutas. Há ainda de se destacar a figura de Roger, um rebelde que comanda uma revolução que acontece fora das paredes da casa de ilusões.

Madame Irma, na sua prática de *voyeurismo*, é a dona do estabelecimento, e recuada, observa severamente o que se passa em cada espaço de prazer, como a comandante-mor do castelo de devaneios. Como dito, naquele espaço, senhores

comuns se transvestem e podem gozar por alguns momentos de secretas fantasias de sexo e poder. A subversão do poder é um dos temas centrais da narrativa teatral, já que as representações sociais atuadas são aquelas que usam importantes insígnias em suas indumentárias: o Bispo, autoridade máxima da Igreja Católica; o Juiz, representante do poder jurídico, o General, autoridade do exército.

Ainda no enredo, torna-se mister destacar que Chantal, prostituta de Irma, se apaixona por Roger e acaba se transformado no símbolo da revolução. É também um tipo de representação do poder, a caricatura de uma dominação anarquista que assola a cidade, menos o hermético mundo da fantasia, erguido por Irma. Chantal é assassinada na revolução. Roger então se entrega às facetas da representação no palco das ilusões. O papel a ser atuado é o de Chefe de Polícia, aquele que protege Irma e seu prostíbulo contra a desordem do mundo exterior. Uma das prostitutas faz o gesto de castrá-lo e, naquele momento, o Chefe de Polícia, acompanhando toda a cena de Roger, verifica se o seu pênis ainda está no lugar. Há um jogo irônico nesse ato. Roger, ao escolher ser castrado durante a sua atuação de Chefe de Polícia, mostra que embora o representante da ordem detenha o poder, ele não pode gozar e exercer suas fantasias sexuais. É um poder questionável, incompleto, mutilado.

METATEATRO EM *O BALCÃO*

Esse raso resumo do que é a peça de Jean Genet já oferece pistas para que consideremos *O Balcão* como uma metapeça. O autor francês traz, com refinamento, descrições nas suas rubricas e nas falas de recursos, metáforas e detalhes que demonstram que há um jogo de representação, que pessoas medíocres estão ali naquele espaço para que como atores representem certos papéis que emanam poder e satisfação social.

A visão do teórico Lionel Abel acerca de *Le Balcon* é de que se trata de uma peça extraordinária, mas que não é vanguardista. Segundo ele, “ela é original, mas pertence a uma tradição, que não é outra senão a grande tradição da dramaturgia ocidental” (Abel, 1969, p. 107). Instaure-se nessa afirmação a proposição do teórico acerca de uso de recursos metateatrais em diversos textos cênicos do século XX que, na versão dele, são ficções erroneamente designadas “Teatro do Absurdo”.

A fim de refletir acerca de tais apontamentos, as passagens apuradas a seguir intentam mostrar como esses recursos metateatrais são utilizados na peça genética. O texto, considerando que é uma adaptação para o teatro, é extenso e possui diversos atos. Dessa feita, os trechos selecionados são de quadros distintos e contemplam diálogos de diferentes personagens.

A rubrica inicial apresenta o Balcão, a casa de devaneios de Irma. Antes

efetivamente de abordar os diálogos faz-se mister destacar como o cenário é apresentado na concepção de Jean Genet.

CENÁRIO - No teto, um lustre que será sempre o mesmo, a cada quadro. O cenário parece representar uma sacristia, formada por três biombos de cetim, vermelho sangue. No biombo do fundo dispõe-se de uma porta. Em cima, um enorme crucifixo espanhol, desenhado em trompe-l'oeil. Na parede da direita, um espelho - cuja moldura é dourada e esculpida - reflete uma cama desfeita que, se o cômodo tivesse uma disposição lógica, se encontraria na sala, nas primeiras poltronas. Uma mesa com um cântaro. Uma poltrona amarela. Sobre a poltrona: uma calça preta, uma camisa, um paletó. O Bispo, de mitra e capa dourada, está sentado na poltrona. Ele é nitidamente mais alto que o normal. O papel será desempenhado por um ator que subirá em andas de ator trágico de cerca de cinquenta centímetros de altura. Seus ombros, sobre os quais se assenta a capa, serão ampliados ao máximo, de modo que, ao subir do pano, apareça desmesurado e hirto como um espantalho. Seu rosto está exageradamente caracterizado. Ao lado, uma mulher bastante jovem, muito maquiada e vestida com um quimono de renda, enxuga as mãos numa toalha. Em pé, uma mulher de uns quarenta anos, morena, rosto severo, vestida de um sóbrio vestido preto. É Irma. Um chapéu de presilha apertada, como um capacete militar (GENET, 1956, p. 2).

A descrição referente ao cenário demonstra o quanto o dramaturgo francês é expressivo e exigente com detalhes de apelo visual. O espaço cênico e o figurino descrito por Genet traduzem a riqueza de cada elemento para que seja imaginada o requinte da cena. As cores dourada e vermelha, o cetim e a renda, o uso da mitra são escolhas apontadas para enaltecer o cenário e, principalmente, a indumentária nobre do representante episcopal. É perceptível que naquele espaço um sujeito comum se transvestiu para que se transforme e se torne um ator que protagonizará cenas de busca de vários tipos de prazeres.

A indumentária, muitas vezes – e é o caso nessa narrativa teatral – é algo a ser analisada de maneira linguística. A roupa fala, denuncia, carrega em si uma certa dose de sentido atribuído como código de linguagem. Nesse sentido, vale ressaltar que para Mendonça (2006, p. 59),

o uso dos trajes para assinalar posição social tem história imemorial. Assim como a linguagem falada está repleta de sinais distintivos de erudição e cultura, determinadas roupas e acessórios caracterizam uma classe social elevada ou aristocrática.

E, nessa peça especificamente, o figurino transporta e empodera o ator a encarnar certo personagem. Genet minuciosamente descreve o figurino que carrega em si alinhavos comunicativos. Acerca dessa questão, é interessante o posicionamento de Abel (1963, p. 111) ao destacar que

Na maior parte das remontagens de obras elisabetanas, é comum as roupas transformarem-se num obstáculo para a nossa aceitação da situação ou da cena. E é por isso que tantos diretores têm feitos experiências com montagens com trajes modernos. Mas há algo de poético no figurino em si, e o teatro sofreria grande perda se ele desaparecesse completamente. Em *Le Balcon* o que Genet fez foi nada menos do que restaurar o valor poético do figurino para o palco. Pois o fato é que, quando vemos aquelas roupas sendo vestidas, podemos aceitá-las com os trajes necessários para aqueles personagens, enquanto se eles já entrassem inteiramente vestidos, ficaria tudo restrito a um trabalho do diretor e do figurinista. O efeito alcançado por Genet por meio da utilização do recurso metateatral de estarmos presentes ao ato dos personagens se vestirem é semelhante a certos efeitos característicos de Pirandello.

Essa evidência dada por Lionel Abel para o peso da significação do figurino por Genet é uma marca nitidamente metateatral. A indumentária e adornos estão presentes e são amplamente considerados para mostrar que há uma representação dentro de uma peça. Os homens comuns, clientes de um palácio de ilusões, vestem-se para serem certas personagens. Há, nitidamente, a criação de ilusão de uma ação que se passa diante dos olhos dos espectadores. Isso é metateatro!

As falas a seguir reforçam tais apontamentos e também são passíveis de interpretação, a partir da ótica de Lionel Abel.

O BISPO (*Olhando seus trapos que se amontoam pelo chão*) – Ornamentos, rendas, através de vós regresso a mim mesmo. Reconquisto um domínio. Bloqueio uma antiga praça-forte da qual fora expulso. Instalo-me numa clareira onde, enfim, o suicídio é possível. O julgamento depende de mim e eis-me aqui, frente a frente com minha morte (GENET, 1956, pp. 7-8).

O JUIZ (*Irritado*) – Vai responder-me, sim ou não? Que mais roubou? Onde? Quando? Como? Quanto? Por quê? Para quem? Responda.

A LADRA – Muitas vezes penetrei nas casas durante a ausência das criadas, passando pela escada de serviço... Roubava nas gavetas, quebrava o cofre das crianças (*procura as palavras*). Uma vez, vesti-me de mulher honesta. Pus um *tailleur* marrom, um chapéu de palha preto com cerejas, um véu, e um par de sapatos pretos – de salto cubano – e então, entrei... (GENET, 1956, pp. 12-13).

A fala do Bispo situa o início de outra realidade. A acepção “regresso” é utilizada no sentido de volta ao cotidiano e a obrigação de descortinar a realidade. Retirando os trajes episcopais, o ator, que representa o Bispo, retorna à sua incômoda condição de um homem comum, despido de qualquer poderio, fadado à morte voluntária.

Já a fala do juiz com a ladra também destaca a importância da “mulher

honestas” que é aquela que usa *tailleur* marrom, cor sóbria e fechada, e não trajes decotados como as prostitutas do bordel. No entanto, a rubrica “procura as palavras” sinaliza que essa cena é uma invenção. A ladra é uma prostituta e está naquela situação como uma personagem, transvestida de classe, mas que é paga para satisfazer a vontade do cliente. A função do Juiz é condenar, logo quer ouvir da sua meretriz que proezas ela fizera no mundo do crime. No entanto, eles estão num castelo de ilusões e, naquele espaço, a dramatização é que proporciona o gozo dos clientes.

Na passagem a seguir entre a Moça e o General, é possível detectar as marcas metateatrais que já foram expostas. Nela, há a importância do uso da indumentária que metamorfoseia o homem comum, além da forte imposição feita pelo ator que agora representa um rigoroso General que domina o seu corcel.

A MOÇA – E não é só! Quero ganhar o mundo com minhas patas nervosas, meus cascos ferrados. Tire as calças e os sapatos, para que eu possa vesti-lo.
 O GENERAL (*Tomou da chibata*) – Sim, mas primeiro de joelhos! De joelhos! Vamos, vamos, dobra teus jarretes, dobra... (*A moça empina, solta um relincho de prazer e se ajoelha como um cavalo de circo diante do General*) Bravo! Bravo, minha pombinha! Não te esqueceste de nada. E agora, vais me ajudar e responder às minhas perguntas. É perfeitamente natural que uma boa potranca ajude seu dono a desabotoar-se, a tirar as luvas, e que lhe responda de fio a pavio. Então, começa desamarrando meus cordões. (*Durante toda a cena que se seguirá a moça ajudará o General a despir-se e, depois, a vestir-se de General. Quando este estiver completamente vestido, ver-se-á que assumiu proporções gigantescas, graças a uma trucagem teatral: andas invisíveis, ombros ampliados, rosto maquilhado com exagero*) (GENET, 1956, p. 18).

As referências metateatrais aqui estão além das marcas que evidenciam que o trecho é uma representação, como insistentemente já foi dito. As personagens da vez são o General, aquele que comanda guerras e lutas, e a Moça que personifica um cavalo, animal dominado pela força de entidade militar. A rubrica final chama a atenção para um efeito comumente usado em alguns tipos teatrais: a ampliação dos efeitos de palco para caracterizar certas personagens. Aliás, tal efeito também foi descrito na rubrica inicial, a de apresentação da personagem Bispo. Exagerar no figurino e/ou na maquiagem é um recurso utilizado desde a tragédia grega. Era comum, naquele período, os atores usarem sapatos com saltos altos para assim ganharem mais estatura. A comédia usufruía de recursos cênicos de proporções maiores, como grandes falos. O uso de maquiagens exageradas sempre foi recurso teatral desde o teatro *kabuki*, passando pelas personagens da *comedia dell'arte* até o teatro expressionista. O metateatro está também na forma como Jean Genet, considerado por muitos como autor maldito³, escolhe para caracterizar seus tipos cênicos.

³ Órfão, o francês Jean Genet viveu a pobreza e a delinquência juvenil, era homossexual

Há, na ficção do autor francês, um recurso do metateatro fundamental na lógica das peças contemporâneas que é o jogo de espelhos. Aquilo que reflete é a realidade ou é a mentira? Esse jogo permite um tipo de polissemia que abre possibilidades interpretativas. O real *versus* a representação é persistentemente retomada no discurso de *O Balcão*. O diálogo entre Carmem e Irma demonstra essa tônica.

IRMA – Eu sei. É sempre preciso ter uma dessas no bordel. Mas lembre-se que General, Bispo e Juiz estão na vida...

CARMEN – A senhora está falando de quais?

IRMA – Dos verdadeiros.

CARMEN - Quais são os verdadeiros? Os nossos?

IRMA – Os outros. Na vida são suportes de uma ostentação que devem arrastar pela lama do real e do cotidiano. Aqui, a Comédia, a Aparência mantêm-nas puras, a Festa intacta (GENET, 1956, pp. 28-29).

Nessa passagem, o dramaturgo tem a intenção de inquietar seu leitor, utilizando um recurso polissêmico. O jogo metateatral evidenciado no questionamento de Carmem desemboca numa afirmativa que ganha sentido a partir da ótica daquele que tem acesso à peça. Quais são, afinal, os verdadeiros representantes da esfera do poder? Aquele que olha o espelho? A imagem refletida nele? Aquele que atua fora do palácio das ilusões? Enfim, aquele que está no cenário secundário do drama – o mundo lá fora – ou aquele que, dentro do palco das ilusões, exerce plenamente suas funções sociais de perdoar, de condenar e de proteger? Acerca dessa questão, Abel (1963, p. 113) reafirma que “a ilusão e a realidade não podem ser separadas; elas continuam intercambiáveis, sendo o mesmo para o diverso, e o diverso para o mesmo”.

O rico uso de metáforas faz de Irma uma pensadora perspicaz da situação que comanda e oferta a seus clientes. O mundo de falsidade vivido no espaço do bordel é apenas um reflexo (assim como é a função dos espelhos) do cotidiano

assumido e escreveu boa parte de seus livros no ambiente da prisão. De fato, é inevitável falar de uma obra de Genet sem pensar no histórico de vida do autor. Para além do registro histórico de seu passado marginal, cuja denúncia nunca pareceu interessar o autor, pode-se afirmar que um dos principais elementos que produziam em seu texto um efeito transgressor era a complexa relação estabelecida por Genet com o mal, a perversão e o erotismo, na esteira do que fizeram anteriormente autores como Sade e o Conde de Lautrèamont. Genet viola e brinca com a literatura e instaura uma escrita de si difícil de ser decifrada ou classificada. Para mais informações, ver: *Jean Genet: um santo transgressor*. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/005/GEISA_RODRIGUES.pdf. Acessado em 20 de junho de 2017.

atuado pelos sujeitos transvestidos em seus determinados papéis sociais. A última fala da cafetina reforça a premissa teatral: “O mundo todo é um palco”, pois a cada amanhecer todos protagonizam seus enredos em busca de sentidos e realizações (de fantasias) pessoais. Ela diz ao final da ficção:

IRMA – (...) Carmem? Carmem? [...] Tranque as portas, meu bem, e cubra os móveis... (*continua apagando*). Daqui a pouco, será preciso recomeçar... acender tudo de novo... vestir-se... (*ouve o canto do galo*), vestir-se... ah, as fantasias! Redistribuir os papéis, assumir o meu... (*Pára no meio do palco, de frente para o público*)... preparar o de vocês... juízes, generais, bispos, camareiros, revoltosos que deixam a revolta congelar, vou preparar meus trajes e meus salões para amanhã... é preciso voltar para casa onde tudo, não duvidem, será ainda mais falso do que aqui... Agora, saiam... Passem à direita, pelo beco... (*Apaga uma última luz*) Já é de manhã (*Crepitar de metralhadoras*) (GENET, 1956, p. 86).

Irma, como uma rainha (papel que também interpreta no texto genético), comanda e descortina as regras dentro do seu império de satisfação dos desejos humanos. No palco, ela se comporta como o diretor que redistribui os papéis, define e redefine as atuações, age meticulosamente para o sucesso do sujeito comum que se metamorfoseia em atores. A ação de voltar-se para o público é uma forma de fazê-lo cúmplice de todo o desenrolar da trama. É transportar o passivo espectador à condição de fantasiar-se também como um ator, fazendo do espaço do palco, o espaço da reflexão da vida. É apontá-lo como um *voyeur* que, como Irma, observa e atua na narrativa. Para Genet, a ação continua. No outro dia, tudo será como sempre foi: todos se vestirão para caracterizar certos papéis sociais e fazer da rotina um castelo de cartas da ilusão.

APONTAMENTOS FINAIS

Alguns aspectos que fazem um texto cênico ser considerado metateatral foram comentados neste estudo. *O Balcão*, de Jean Genet, é um exemplo que comunga com diversos recursos que demonstram seu valor de metapeça. A ficção é elaborada sob o pilar de ilusão *versus* realidade, apresentando requintadíssimo uso da linguagem explorada não só na tessitura das palavras, mas também em outros suportes, como o uso das indumentárias e adornos.

Ademais, a marca de inação, tão característica do “Teatro do Absurdo” não é a proposta de *O Balcão*. Há acontecimentos, sequências configuradas para dar destino aos seus atores. Quando Esslin (1961, p. 22) afirma que “O Teatro do Absurdo tende para uma desvalorização radical da linguagem, para a poesia que deve emergir das imagens concretas e objetivadas do próprio palco”, é possível

inferir que as passagens escolhidas não compactuam com essa premissa.

Uma das marcas da escola do “Teatro do Absurdo” é preocupar-se com a realidade da condição humana. Há, na peça genética, colocações férteis sobre as relações humanas e seu poder exercido socialmente. No entanto, o texto cênico em questão não tem por finalidade particularizar uma visão sobre a existência. Frases com sobrecarga filosófica não são necessariamente a marca de *O Balcão*, que prefere explorar recursos, descrições e conotações em seu texto para demarcar uma enunciação que se distancia do naturalismo.

As sensações descritas a partir de uma estética própria articulam metáforas que evidenciam uma sociedade (im)possível, demarcada pelas esferas de poder e reflexo da conjuntura contemporânea. A peça de Genet possui uma dinâmica que valoriza as formas e detalhes para cumprir seu propósito metalinguístico: é o palco sendo palco para representar o mundo. Por isso, considerá-la metateatro parece ser mais indicado dentro do contexto abordado. Uma análise mais aprofundada pode apontar em quais aspectos *O Balcão* se aproxima das características próprias defendidas por Esslin (1961). Contudo, a abordagem realizada nesse estudo demonstra que características essenciais da escola do Absurdo, como a desintegração da linguagem, seja ela verbal, sonora ou visual, e seu alto teor indagativo (para o espectador) não compactua com a estética de Jean Genet escolhida para o texto em questão.

No entanto, vale ressaltar, afinal, que tanto *O Balcão* quanto peças teatrais genuinamente pertencentes ao movimento “Teatro do Absurdo”, como as de Samuel Beckett, trazem à baila a tônica da arte teatral: conceber um mergulho nas profundezas da particularidade humana e fazer emergir reflexões e discussões que refletem o homem, suas ações, suas experiências, suas frustrações, seus íntimos desejos no habitual jogo de espelhos e travessia para o território da representação.

REFERÊNCIAS

- Abel, Lionel. *Metateatro: uma visão nova da forma dramática*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1963.
- Branco, L. O duplo teatral em *Os negros*, de Jean Genet. *Revista Palimpsesto*. nº 10, ano 9, 2010.
- Esslin, Martin. *O teatro do absurdo*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1961.
- Genet, Jean. *O balcão*. São Paulo: Abril Cultural, 1956.
- Mendonça, M. M. C. M. *O reflexo no espelho: o vestuário e a moda como linguagem artística e simbólica*. Goiânia: Ed. UFG, 2006.
- Roman, H. *Mestre do Teatro do Absurdo*, Eugène Ionesco. 2012. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/mestre-do-teatro-do-absurdo-eug%C3%A8ne-ionesco-faria-100-anos/a-4933045>. Acessado em 20 de junho de 2017.

ARTIGO RECEBIDO EM 20/06/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 20/07/2017

RESUMO: A partir dos questionamentos do filósofo Albert Camus sobre a perda do sentido da vida, que assolava a população mundial no período pós-guerra, Martin Esslin, em 1961, cunha o termo “Teatro do Absurdo” para se referir a peças teatrais escritas nessa fase. No entanto, a designação “Teatro do Absurdo”, é contestada, em 1963, pelo escritor Lionel Abel, que opta por chamar tais peças de Metateatro. O presente artigo reflete sobre a definição dada por cada teórico, enfocando aspectos de metapeça na análise de trechos do texto cênico *O Balcão*, de Jean Genet.

PALAVRAS-CHAVE: “Teatro do Absurdo”. Metateatro. Jean Genet. *O Balcão*.

ABSTRACT: From the philosopher Albert Camus's questioning of the loss of the meaning of life that plagued the world population in the post-war period, Martin Esslin, in 1961, coined the term “Theater of the Absurd” to refer to the theatrical plays written at that stage. However, the designation “Theater of the Absurd” is challenged, in 1963, by the writer Lionel Abel, who chooses to call them Metateather. The present article reflects on the definition given by each theorist, focusing on aspects of metaplay in the analysis of excerpts from the scenic text *The counter*, by Jean Genet.

KEYWORDS: “Theater of the Absurd”. Metateather. Jean Genet. *O Balcão*.

O maravilhoso em Kipling: análise do conto “Como o camelo arranhou a bossa”

RODRIGO CONÇOLE LAGE

Graduado em História (UNIFS). Especialista em História Militar (UNISUL).
e-mail: rodrigo.lage@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O escritor inglês Joseph Rudyard Kipling (1865-1936), prêmio Nobel de Literatura de 1907, foi um importante romancista, poeta, contista, autor de livros de viagem e de temas militares. No que diz respeito a sua produção contística, é considerado um inovador do gênero, com destaque para os textos que se enquadram dentro da literatura infantil. Como está um tanto esquecido entre nós e tem sido pouco estudado no meio acadêmico brasileiro, decidimos estudar um de seus contos.

Mesmo sendo muitas vezes visto como um propagandista do Império Britânico, iremos encontrar em sua produção vários textos que fogem da questão e pertencem ao gênero fantástico e ao maravilhoso. Com o objetivo de estudar esse segmento de sua produção, escolhemos como objeto de estudo o conto “Como o camelo arranhou a bossa”. Essa escolha se deu pelo fato de entendermos que o texto se configura como um exemplo do gênero maravilhoso, tal como Todorov o definiu no livro *Introdução à literatura fantástica*.

Apesar das críticas recebidas, o livro de Todorov é um marco dentro dos estudos da literatura fantástica e tem servido de base para nossos estudos do gênero. O que não quer dizer que as contribuições de outros teóricos não sejam úteis para complementar ou corrigir algumas de suas teses. Para o estudo do conto de Kipling dividimos nosso trabalho em duas partes. Na primeira, apresentamos uma definição do gênero maravilhoso. Na sequência, apresentamos o conto e examinamos a presença do maravilhoso na narrativa.

1. DEFINIÇÃO DO GÊNERO MARAVILHOSO: UM EXAME DA QUESTÃO

Em sua análise do fantástico, em *Introdução à literatura fantástica*, Todorov parte do princípio de que este é um gênero que se situa entre dois outros gêneros:

o estranho e o maravilhoso. A partir dessa hipótese o autor subdivide-o em vários subgêneros (estranho puro, fantástico-estranho, fantástico-maravilhoso e maravilhoso puro). Apesar das limitações dessa classificação – que não engloba o gótico e as histórias de terror de modo geral, nem o realismo mágico ou o neofantástico – ela é útil para o estudo dos gêneros identificados pelo crítico.

O nosso foco, nesta seção, é o maravilhoso puro. Para defini-lo é preciso compreender o que é o fantástico e no que os dois se diferenciam. Nesse sentido, muitos críticos definem o fantástico a partir de “sua capacidade de gerar medo no leitor” (Egiert, 2013, p. 60), o que a nosso ver diz respeito exclusivamente às histórias de terror. Todorov parte de outro princípio. Sua definição está relacionada ao papel ativo do leitor diante do texto e não a alguma característica intrínseca ao texto. Não são, portanto, os acontecimentos em si que o definem, mas a reação do leitor e a do protagonista diante deles.

É a dúvida a respeito dos acontecimentos, que podem ou não ser de natureza sobrenatural, que irá determinar o gênero. Portanto, “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (Todorov, 2014, p. 31). Consequentemente, se o acontecimento tem uma causa natural, a narrativa é incluída no gênero estranho. Se a dúvida se encerra no final da história, por meio de uma explicação dos fatos, ela é enquadrada no fantástico-estranho. E se a dúvida se encerra por meio da identificação de uma causa sobrenatural, nós temos o fantástico-maravilhoso.

Porém, no caso do maravilhoso puro propriamente dito, a definição do gênero parte de outro princípio, porque nele a dúvida não tem lugar. Desde o início o leitor identifica a presença do sobrenatural como sendo algo natural ao cenário descrito. A presença da magia, de objetos e de criaturas mágicas, por exemplo, é um elemento típico das histórias. Assim, são os acontecimentos propriamente ditos, e não a reação do leitor, que definem este gênero:

Existe enfim um “maravilhoso puro” que, assim como o estranho, não tem limites claros (vimos no capítulo precedente que obras extremamente diversas contêm elementos do maravilhoso). No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito. Não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos (ibid., p. 59-60).

Portanto, o maravilhoso tem como principal característica a existência do sobrenatural, sobre a qual não paira nenhuma dúvida. Nele também se incluem, igualmente, os mitos (com seus deuses e criaturas sobrenaturais) e os contos de fada, pois lhe deram origem. Por tudo o que foi dito, podemos dizer que as histórias se passam em mundos cujas leis da natureza são diferentes e não têm nenhuma explicação racional; ou ocorrem numa versão alternativa da Terra, na qual a magia

está presente.

Seja como for, o importante é que não existe nenhuma justificação racional para a existência do sobrenatural, assim como não existe praticamente nada que seja impossível. Devido à existência dessas características, as histórias exigem do leitor uma cumplicidade em relação ao texto. Em lugar da dúvida, presente no fantástico, vamos encontrar um “leitor que sabe desde o início da narrativa que está no terreno da ficção” (Rocha, 2010, p. 33). Não porque o início da narrativa lhe informa textualmente desse fato, mas porque a pessoa lê sabendo que é preciso uma disposição mental específica para aquele gênero, o que lhe permitirá a aceitação dos fatos narrados.

Podemos então dizer que o leitor sabe que a história possui determinadas características e, normalmente, é por esse motivo que determinado texto é escolhido como objeto de leitura. E como o maravilhoso se manifesta de várias formas, Todorov (2014, p. 47-63), no terceiro capítulo de seu livro, divide-o em diferentes categorias: hiperbólico, exótico, instrumental e científico (a ficção científica). Na primeira, não existe o sobrenatural propriamente dito, os fenômenos simplesmente têm dimensões superiores (como a existência de animais gigantes, por exemplo).

Na segunda, os fenômenos sobrenaturais não são apresentados como tais durante a narração, e se enquadram no gênero maravilhoso propriamente dito. Na terceira, temos objetos que não podem ser construídos por meio da técnica existente na época descrita, mas que são perfeitamente possíveis (não são objetos mágicos propriamente ditos, que pertenceriam à categoria anterior). Por fim, temos a última categoria, que é a que hoje nós chamamos de ficção científica.

Essa inclusão gera alguma polêmica, pois é passível de crítica. A ficção científica tem, como uma de suas premissas, uma fundamentação científica e racional dos acontecimentos. A definição deste gênero é tão complexa e problemática quanto a do fantástico e também tem gerado controvérsia. Um dos aspectos problemáticos diz respeito ao fato de que se deve relacioná-la, ou não, ao fantástico. Segundo Noemí Novell Monroy (2008, p. 132, tradução nossa),

assim, enquanto alguns estudiosos, como Darko Suvin, tentam separá-la completamente das literaturas “fantásticas”, outros como Clute e Nicholls ou David Pringle, assumem de início que forma parte da “fantasia”. Todorov a situa no reino do “maravilhoso científico”, e Christine Brooke-Rose a define como uma forma mista do maravilhoso e do realismo.

Outros teóricos adotam classificações diferentes e, quando analisarmos o conto de Kipling, iremos discutir a questão e apresentar outro tipo de classificação. Contudo, não aprofundaremos a discussão porque fugiria aos limites de nosso trabalho. Seja como for, a última característica encontrada neste gênero, para alguns

teóricos, é o fato de que, comumente, o espaço e o tempo são difusos e indeterminados. Segundo Vanessa Rocha (ibid., p. 42), essa indeterminação “distancia a ação da História, de modo que quanto mais distante mais fascínio exercerá o maravilhoso”.

Todavia, tal afirmação deve ser relativizada. No caso da ficção científica, por exemplo, se a considerarmos como sendo parte do maravilhoso, ela ocorre com menos frequência. Nela, as histórias também tendem a estar situadas no futuro ou no passado (quando se escreve sobre viagens no tempo), que são descritos com precisão. Se examinarmos a série de livros *Perry Rhodan*, por exemplo, veremos que as histórias adotam uma cronologia muito precisa. Além disso, o modo como o tempo será trabalhado pelo autor irá mudar dependendo do formato da obra. Um conto, uma novela e um romance não irão adotar a mesma precisão e riqueza de detalhes devido à diferença de tamanho dos textos.

De qualquer forma, no que diz respeito à indeterminação temporal, temos como um importante elemento de sua construção, entre outros, “o uso de tempos verbais durativos (ou não acabados)” (ibid., p. 33). E no que diz respeito ao espaço, a indeterminação inexistente na ficção científica porque os autores tendem a descrever o cenário (outros planetas, a terra no futuro, etc.) com grande riqueza de detalhes e, comumente, a partir de conhecimentos astronômicos ou científicos. O que não quer dizer que a descrição detalhada também não esteja presente em muitos textos de fantasia, que podem ter o espaço descrito de forma muito rica e precisa.

A *Terra Média* de Tolkien, por exemplo, é descrita com grande riqueza de detalhes. É nos mitos, contos de fada e histórias de terror, entre outras narrativas, que essa indeterminação é mais frequente. E, da mesma forma que ocorre com o tempo, o espaço tende a ser mais indeterminado numa narrativa curta do que numa longa. Ou seja, num romance o espaço comumente será mais preciso e determinado do que em um conto. A rica descrição do cenário em *O Hobbit*, de Tolkien, por exemplo, não pode ser comparada à encontrada nos contos de Edgar Allan Poe.

Por fim, é preciso destacar o fato de que algumas das narrativas desse gênero têm um caráter simbólico ou alegórico. Possivelmente isso se relaciona ao fato de que, em sua origem, encontramos a presença do maravilhoso nos mitos, que têm uma função religiosa, social e cultural. Afinal, como afirma Helder Godinho (1982, p. 34), “os mitos *stricto sensu* são fundantes de uma cultura, porque instauram uma determinada visão do universo”.

2. ESTUDO DO CONTO “COMO O CAMELO ARRANJOU A BOSSA”

Nessa parte iremos estudar o conto de Kipling. Com esse objetivo dividimos esta seção em duas partes. Na primeira, iremos explicar quando e onde o texto

foi publicado, contextualizando-o dentro do livro no qual foi incluído¹, o que levou o autor a escrevê-lo, qual a tradução utilizada por nós e, por fim, apresentar um resumo da história. Na sequência, examinamos o modo como o maravilhoso se apresenta na narrativa.

2.1. INTRODUÇÃO AO CONTO DE KIPLING

O “Como o camelo arranhou a bossa” (“How the Camel got his Hump”, no original), de Kipling, foi publicado inicialmente no *St. Nicholas Magazine*, em janeiro de 1898, e ilustrado por Oliver Herford. Em 1902, foi publicado no livro *Just So Stories for Little Children*, com ilustrações do próprio autor (que fez duas xilogravuras para cada história do livro). Existem pequenas diferenças entre as duas versões, sendo que nós utilizamos a segunda versão. A história teve um longo processo de gestação sobre o qual temos algumas informações.

Sabemos que numa carta de novembro de 1892, dirigida a Mary Mapes Dodge, editora do *St. Nicholas Magazine*, o autor menciona a ideia de escrever um conto sobre um camelo. Além disso, em 1894, ele discutiu com o pai sobre o projeto de escrever histórias de animais. De acordo com anotações do diário de Mrs. Kipling, foi logo depois que ele começou a escrever a história. Segundo Lisa Lewis (2005, p. 1, tradução nossa), “a primeira inspiração para o Camelo veio de uma lenda mulçumana, outro ingrediente da história veio da Bíblia e da ética protestante do trabalho”. Outra possível fonte de inspiração foi o livro *As mil e uma noites*.

A história narra como, na época em que os animais começaram a trabalhar para o Homem, o Camelo foi viver ocioso no deserto porque se recusou a fazer o trabalho. O Cão, o Cavalo e o Boi procuraram convencê-lo a se juntar a eles, mas ele se recusou e a única coisa que dizia era “Que moosa!” (*Humph!*, no original). Por isso, eles foram se queixar com o Homem, que disse que não poderia fazer nada quanto a isso e que eles teriam que trabalhar em dobro para compensar o fato de ele não trabalhar.

Indignados, os três começaram a discutir às portas do deserto, e vendo aquilo, o camelo ria deles. Pouco depois apareceu o Gênio (*Djinn*, no original), que estava encarregado de Todos os Desertos, e o Cavalo se queixou da atitude preguiçosa do Camelo. O Gênio vai até ele e pergunta o motivo de ele não querer

¹ No Brasil é mais comum a publicação de coletâneas de contos do que dos livros tais como foram organizados e publicados pelo autor ou por terceiros (no caso das póstumas). Contudo, acreditamos que esse tipo de publicação tem um grave defeito, que é o fato de que ele não nos permite enxergar a história dentro do conjunto do qual originalmente faz parte. Ou seja, ao organizar uma coletânea o autor comumente adota como princípio organizativo, entre outras, questões cronológicas, temáticas ou estilísticas que também deveriam ser levadas em conta no estudo desses textos.

trabalhar, mas foi ignorado pelo Camelo. Por causa disso começou a evocar uma magia enquanto procurava mostrar seu erro. A primeira ilustração apresenta o Gênio conjurando o feitiço. O texto que a acompanha descreve como foi feita a conjuração, utilizando uma abóbora e um leque mágico.

Quando, depois de ser repreendido por não trabalhar, o camelo repete a frase “Que moosa!”, o Gênio avisa que não deveria voltar a dizer isso. O aviso foi ignorado e ele repetiu a frase. No mesmo instante, uma enorme e desajeitada corcova cresceu em suas costas, como podemos ver na segunda ilustração. O Gênio diz que agora ele vai trabalhar e o camelo pergunta como poderá fazê-lo com aquela corcova. Ele lhe diz que, por ter faltado três dias ao trabalho, vai trabalhar “três dias sem comer, porque podes usar a reserva da moosa” (Britto, 1999, p. 116).

Em seguida, o Gênio ordena que saia do deserto e vá se encontrar com os outros três animais. Ele devia portar-se bem e remoçar-se, o que ele fez. Desde aquele dia usou a moosa, que passou a se chamar bossa (*hump*, no original), para não o ofender. Contudo, não recuperou os três dias que perdeu, nem aprendeu a se comportar como devia. O conto termina com um poema que fala de sua feia bossa, para em seguida condenar a bossa das pessoas e exaltar o trabalho como sendo um instrumento para combatê-la, pois todos estão sujeitos a tê-la.

No que diz respeito à obra *Just So Stories*, ela foi composta originalmente para sua filha mais velha, Josephine. É uma coletânea de contos pertencentes ao que chamamos de “histórias de origem” (*origin stories*, em inglês), isto é, narrativas que explicam porque algo existe ou é de determinada forma, a partir de um evento do passado. Segundo Guilherme da Silva Braga (2012, p. 57), “cada história do livro traz uma explicação de cunho mais ou menos fantástico para as características de certos animais – como, por exemplo, a corcova do camelo ou as pintas do leopardo – ou ainda para outros fenômenos naturais, como a variação das marés”.

No que diz respeito ao gênero do conto aqui estudado, nós podemos dizer que pertence ao maravilhoso exótico. Adotamos tal classificação porque, em nenhum momento, a presença do gênio é apresentada como um fenômeno sobrenatural, sendo visto como algo natural no mundo em que a narrativa ocorre. O que não quer dizer que não possa ser classificado de outra forma. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, adota uma forma diferente de classificação para o gênero, que pode ser aplicada à história de Kipling.

Segundo Vanessa de Bello (2010, p. 35), Nelly Novaes classifica as histórias desse gênero em maravilhoso metafórico, satírico, científico, popular ou folclórico e fabular. Se adotarmos essa tipologia iremos classificar o conto como pertencente ao fabular, pois ele “relaciona-se a situações vividas por animais, que podem ter sentido simbólico, satírico ou puramente lúdico” (idem). Como a história tem o objetivo de explicar como o camelo adquiriu sua corcova, ela tem um sentido simbólico, semelhante ao de muitos mitos e lendas.

Por fim, no que diz respeito à versão utilizada por nós, usamos a tradução de Ana Cassilda Saldanha de Britto. Ela faz parte de sua tese de doutorado *Rudyard Kipling's Just So Stories translated into Portuguese: Contexts and Text*. Contudo, infelizmente, ela não reproduziu as ilustrações em sua tese. Para sanar esse problema, incluímos, entre as referências, uma segunda tradução, de Henry Bugalho, e uma edição online do livro, em inglês. Ambas incluem as imagens. Seria importante a organização de uma listagem de todas as traduções existentes em português, mas isso fugiria aos limites de nosso trabalho.

2.2. O MARAVILHOSO EM “COMO O CAMELO ARRANJOU A BOSSA”

O primeiro elemento definidor do maravilhoso a ser destacado é a indeterminação temporal. Do ponto de vista cronológico a narrativa transcorre, tal como os mitos e os contos de fada, em um passado distante e indeterminado: “no princípio dos princípios, quando o mundo ainda era tão novo-e-tudo, e os Animais mal tinham ainda começado a trabalhar para o Homem [...]” (Brito, 1999, p. 114). Esse início pode ser associado ao texto bíblico de Gênesis 1:26, pelo fato de os animais trabalharem para o homem, o que aponta para seu domínio sobre a natureza:

Também disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; tenha ele domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos, sobre toda a terra e sobre todos os répteis que rastejam pela terra (Bíblia, 1999, p. 4).

Além disso, ao situá-la no passado distante, em uma época indeterminada, vemos que também há uma aproximação com os contos de fada. O início destas narrativas, comumente, situam a história em um difuso passado distante. Para isso, são utilizadas determinadas fórmulas, tais como “Era uma vez” ou “Há muito tempo atrás”. Outro ponto em comum com elas, e também com as fábulas, é o fato de os animais serem capazes de falar e conversar com o homem de forma natural, sem que tal fato produza nenhum tipo de estranhamento.

De qualquer forma, o elemento principal do maravilhoso é a presença do Gênio, que surge depois do Homem se mostrar impotente para mudar a situação e convencer o camelo a trabalhar como os outros animais: “Pouco depois apareceu o Gênio² encarregado de Todos os Desertos, numa nuvem de poeira (os Gênios viajam sempre desta forma, porque é mágica), e deteve-se para palavrear e ter uma

² Como a tradutora utiliza o português europeu, manteremos as citações no original sem qualquer tipo de modificação.

conversa fiada com os Três” (Britto, 1999, p. 115). A sua presença na história é uma marca da influência do *Livro das mil e uma noites*.

O gênio, *djinn* na transliteração inglesa, é uma criatura da mitologia islâmica, mas que já existia na mitologia árabe pré-islâmica, estando presente no *Alcorão* (principalmente na Sura 72, mas também na 34, 37 e 55). Eles são espíritos que, segundo o *Alcorão*, foram criados do fogo por Alá (Sura 55:14-15), possuem livre-arbítrio, podem assumir diferentes formas e ser bons ou maus. Os gênios formam uma terceira raça criada por Alá, juntamente com os homens e anjos, sendo inferiores a estes. Não sabemos até que ponto o escritor conhecia o mito islâmico.

Seja como for, Kipling promoveu uma alteração em relação à lenda mulçumana que lhe serviu de inspiração, e substituiu o anjo Gabriel pelo Gênio, mas preservou o caráter mulçumano do texto ao manter sua presença. A conversa entre o camelo e o gênio irá conduzir ao momento mais importante do conto, o nascimento da corcova por meio da magia. A utilização da magia como instrumento de punição é um elemento recorrente nas histórias do maravilhoso. Devido a sua importância Kipling descreveu sua execução minuciosamente, no texto que acompanha o primeiro desenho:

Primeiro traçou uma linha no ar com o dedo, e ela tornou-se sólida; depois, fez uma nuvem, e depois fez um ovo (...) e depois havia uma abóbora mágica que se transformou numa chama grande e branca. Depois o Génio pegou no seu leque mágico e abanou a chama até a chama se transformar numa Magia por si só. Era uma boa Magia e, na verdade, uma Magia muito bondosa, embora tivesse de dar uma mozza ao Camelo por o Camelo ser preguiçoso. O Génio encarregado de Todos os Desertos era um dos Génios mais bonzinhos, por isso nunca fazia nada realmente maldoso (Britto, 1999, p. 118).

Por ser um momento-chave da narrativa, isso provavelmente levou Kipling a escolhê-lo como tema da ilustração. O fato explicaria o motivo de a segunda imagem³ estar diretamente ligada à primeira e retratar o momento em que a corcova, ou bossa (como vemos tradução utilizada), aparecer no camelo:

O Camelo esta a comer um ramo de acácia, e acabou de dizer 'mossa' uma vez mais, que foi demais (o Génio bem o avisou), e por isso está-lhe a crescer a mozza. A coisa comprida que parece uma toalha a sair da coisa que parece uma cebola e a Magia, e podes ver a Mossa no seu ombro. A Mossa encaixa na parte achatada das

³ Como não tivemos acesso à primeira versão do texto, não sabemos qual foi o tema das ilustrações de Oliver Herford e o que elas têm de diferente em relação às de Kipling. Seria interessante um estudo das diferentes ilustrações do conto, mas isso exigiria um artigo específico sobre o assunto.

costas do Camelo. O Camelo está demasiado ocupado a mirar a sua bela imagem na poça de água para adivinhar o que lhe vai acontecer (idem).

Contudo, se tradicionalmente a magia é proveniente do próprio gênio, aqui ela dependia da utilização de objetos mágicos: a abóbora e o leque, o que não muda o fato de que a magia é um dos elementos centrais do maravilhoso. Seja por meio de usuários de magia que a utilizam contra o(s) protagonista(s), seja por meio daqueles que os auxiliam ou de objetos, plantas e criaturas mágicos, a magia está sempre presente nessas histórias. O que não quer dizer que tudo o que foge da normalidade esteja, necessariamente, relacionado com ela. Em *O gato de botas*, por exemplo, não temos uma criatura mágica propriamente dita, mesmo ele não sendo um animal normal.

Ao mesmo tempo, outro ponto em comum com os contos de fadas é o fato de que o surgimento da corcova pode ser comparado às maldições presentes em muitos deles. Iremos encontrá-las, por exemplo, em *O príncipe sapo*, *A bela e a fera* ou *A bela adormecida*. A única diferença é que, ao contrário dessas histórias, ela não é quebrada no final. Além disso, em todas essas narrativas as maldições têm em comum o fato de serem lançadas por uma criatura sobrenatural, objeto amaldiçoado/mágico ou por um usuário de magia. Isso não é diferente no conto de Kipling.

Por fim, a última característica a ser destacada é o sentido alegórico da história, que realça ainda mais a sua proximidade com os antigos mitos, contos de fada e fábulas. O Camelo adquiriu a corcova não porque o gênio fosse mal, mas como um castigo por sua atitude. A sua preguiça, e o fato de ter desprezado as admoestações dos outros animais e as do gênio, que tentaram convencê-lo a mudar de atitude, foram a causa desta maldição. Kipling foi criado em uma sociedade que estava alicerçada na moral cristã e isso pode ter-lhe influenciado.

De um ponto de vista cristão, católico, a preguiça é um dos sete pecados capitais. Ao mesmo tempo, é um pecado dentro de uma visão cristã do trabalho, de matriz protestante calvinista. Nessa corrente do cristianismo o trabalho está ligado a ideia de vocação, de um papel que Deus determinou previamente à cada ser humano e que, ao mesmo tempo, contribui para lhe dignificar⁴. Consequentemente, dentro desse ponto de vista, o camelo foi punido por sua soberba, que o levou a cair no pecado da preguiça e a desobedecer à vontade divina. A condenação da preguiça, e a valorização do trabalho, tem sido uma marca da ética e da moral ocidental devido a influência cristã.

Não é, portanto, de surpreender que ele tenha, a seu modo, pretendido transmitir determinados valores morais por meio do conto, que tenha procurado

⁴ Uma das mais importantes análises da visão calvinista do trabalho, associando-a ao desenvolvimento do capitalismo, foi escrita por Max Weber em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*.

ensinar o valor do trabalho, da humildade e da obediência em contraposição à preguiça e à arrogância. Nesse sentido moralizante, a narrativa está também associada aos mitos gregos. Podemos ver sua história como a representação da *hýbris* (ou *hybris*), presente na atitude do camelo. Este conceito que pode ser definido como “tudo aquilo que ultrapassa uma justa medida, o excesso. Também, como um sentimento, pode significar o orgulho, a insolência” (Rodrigues, 2011, p. 59). Segundo alguns autores,

[...] a *hybris* possui sempre um sentido ruim; é sempre voluntária; frequentemente produzida, mas não sempre, por aspectos como a juventude, a riqueza e o excesso de comida e bebida; normalmente não é religiosa; geralmente envolve uma vítima, tornando-se mais séria quando isso acontece (Rodrigues, 2011, p. 63).

Um exemplo clássico da sua manifestação é a história de Édipo, que caiu em desgraça devido ao próprio orgulho, mas não porque os deuses o levaram a agir daquela forma e, sim, por sua falta de moderação em não desistir de procurar o assassino de Laio e por seu orgulho. Conseqüentemente, assim como nos mitos, o camelo não foi punido pela crueldade do gênio, mas por sua própria atitude desmedida. Ao mesmo tempo, a corcova, por si só, não foi a única punição que ele recebeu. Com ela, o camelo poderia ficar três dias sem comer e o tempo que passou a economizar seria utilizado para trabalhar.

Com isso, como já foi dito, ele iria compensar o homem pelos dias que havia ficado sem trabalhar. Nesse sentido, assim como na Bíblia (Gênesis 3:19) o trabalho foi utilizado para punir o ser humano pelo pecado de Adão, vemos que no conto ele teve a mesma finalidade. Com um toque de ironia do autor, vemos que, no final, o camelo nunca mais conseguiu recuperar os dias perdidos. E mesmo assim ele não aprendeu com seus erros e continuou se comportando mal. Podemos então dizer que, como nas antigas fábulas, encontramos uma moral no final da história.

Ela pode ser resumida no seguinte ditado popular: “Pau que nasce torto, morre torto”. Ou seja, existem indivíduos que nascem com alguma falha de caráter e que nunca irão se corrigir e mudar para melhor. O camelo da história é um deles.

CONCLUSÃO

A partir da teoria de Todorov definimos o maravilhoso como um gênero literário que se caracteriza, principalmente, pela presença do sobrenatural, e descrevemos suas principais características. Apresentamos o conto de Kipling e sua origem, mostrando alguns detalhes do processo de elaboração da história. Na se-

quência, analisamos a narrativa, identificando os elementos típicos do maravilhoso, assim como também apontamos alguns pontos que ele tem em comum com os contos de fada e com as fábulas.

Por fim, analisamos os princípios éticos que norteiam a narrativa e que têm pontos em comum com a ética protestante do trabalho. Seria importante um estudo comparativo das duas versões da história, com o objetivo de identificar as principais diferenças existentes entre elas. Assim como é preciso também um estudo detalhado das ilustrações, dos textos que lhe serviram de fonte e uma análise do livro *Just So Stories for Little Children* como um todo. Apesar dessas limitações, esperamos que nosso trabalho possa despertar maior interesse pela obra do escritor, ainda tão pouco estudado entre nós.

REFERÊNCIAS

- Alcorão. Disponível em: <<http://islamhuda.com/e-quran/language/portuguese/>>. Acesso em 06 mar. 2017.
- Bíblia, Português. *Bíblia e Hinário Novo Cântico: Antigo e Novo Testamento*. Trad. João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. 2 ed. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1999.
- Braga, Guilherme da Silva. “De onde veio a garganta da baleia”, de Rudyard Kipling. *In-Traduções*, Florianópolis, 4(7):57-67, 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/download/1929/2355>>. Acesso em 03 mar. 2017.
- Britto, Ana Cassilda Saldanha de. *Rudyard Kipling's Just So Stories translated into Portuguese: Contexts and Text*. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Glasgow, Glasgow, 1999. Disponível em: <<http://theses.gla.ac.uk/4874/>>. Acesso em 01 mar. 2017.
- Egiert, Suéllen de Fátima. 106 f. *Contos fantásticos brasileiros: interrelações entre a leitura e as características e convenções genológicas*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2013. Disponível em: <http://www.unicentro.br/posgraduacao/mestrado/letras/dissertacoes/Disserta_o_Su_llen_Egiert_vers_o_final_completa_53c5807f504e2.pdf>. Acesso em 03 mar. 2017.
- Godinho, Helder. *O mito e o estilo*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- Kipling, Rudyard. *How the Camel got his Hump*. Disponível em: <<http://www.boop.org/jan/justso/camel.htm>>. Acesso em 05 mar. 2017.
- _____. Como o camelo ganhou sua corcova. Trad. Henry Bugalho. *Revista Samizdat*, n. 20, set. 2009, p. 72-77. Disponível em: <https://www.scribd.com/fullscreen/19288756?access_key=key-1r6zvr1jjg26or7p8zc&allow_share=true&escape=false&view_mode=scroll>. Acesso em 06 mar. 2017.
- Leite, Isabela Fernandes Soares. *Criação, híbris e transgressão na mitologia heroica*.

- Disponível em: <<http://www.ijpr.org.br/doc/monografias/Trabalho%20de%20%20Isabela%20Fernandes%20-%20Cria%C3%A7%C3%A3o,%20H%C3%BDbris%20e%20Transgress%C3%A3o%20na%20Mitologia%20Her%C3%B3ica.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2017.
- Lisa, Lewis. “How the Camel got his Hump”. *Kipling Society*, 18 abr. 2005. Disponível em: <http://www.kiplingsociety.co.uk/rg_camelhump1.htm>.
- Monroy, Noemí Novell. 314 f. *Literatura y cine de ciencia ficción*. Perspectivas teóricas. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2008. Disponível em: <<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4892/nnm1de1.pdf?sequence=1>>. Acesso em 06 mar. 2017.
- Oca, Laura Ivette Salas Montes de. *La figura del jinn en la literatura y la cultura árabe y su reinterpretación en la literatura occidental*. Disponível em: <https://www.academia.edu/5307557/Jinn_en_la_cultura_%C3%A1rabe_y_la_reinterpretaci%C3%B3n_occidental>. Acesso em 03 mar. 2017.
- Rocha, Vanessa de Bello Lins da. 83 f. *O conto contemporâneo de Marina Colasanti: estilhaços do maravilhoso na viagem das “23 histórias”*. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11049>.
- Rodrigues, Marco Aurélio. 101 f. *Nas redes da Àte: a hybris de Xerxes em Os persas de Ésquilo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91535>>. Acesso em 14 de mar. 2017.
- Todorov, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- Weber, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARTIGO RECEBIDO EM 08/03/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 02/06/2017

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar o conto “Como o camelo arranhou a bossa”, do livro *Just So Stories for Little Children*, de Joseph Rudyard Kipling, partindo do princípio de que faz parte da literatura maravilhosa. Com esse objetivo, apresentamos uma breve descrição das principais características do maravilhoso segundo a teorização de Tzvetan Todorov presente no livro *Introdução à literatura fantástica*, confrontando-a com a de outros críticos. Na sequência, apresentamos a análise do texto a partir desse referencial teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Rudyard Kipling. Maravilhoso. Literatura Inglesa.

ABSTRACT: This article analyses the short-story “How the Camel got his Hump” from the book *Just So Stories for Little Children*, by Joseph Rudyard Kipling, following the principle that this tale is part of the marvelous literature. To that end, we present a brief description of the main characteristics of the marvelous presented by Tzvetan Todorov in his book *Introduction to Fantastic Literature*, compared with that of other critics. Finally, we analyze the selected short-story through these theoretical references.

KEYWORDS: Rudyard Kipling. Marvelous Genre. English Literature.

Representação das vítimas do franquismo em Hernández e da ditadura civil-militar argentina em Kohan

TAISLANE VIEIRA

Mestranda em Estudos Literários na Unimontes. Bolsista Capes.
e-mail: tais19lane@hotmail.com

JULIANA HELENA GOMES LEAL

Professora de Literatura Latino-americana da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) *Campus* de Diamantina. PhD em Literatura, outras artes e mídias pela UFMG. e-mail: juleal@yahoo.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva realizar uma releitura do poema *Elegía primera*, do poeta espanhol Miguel Hernández¹, e do romance *Ciencias Morales*, do escritor argentino Martín Kohan², visando elucidar a representação das vítimas do franquismo (1939-1975) e da ditadura civil-militar argentina de 1976-1983, respectivamente. O primeiro é uma homenagem de Hernández a Federico García Lorca, poeta e dramaturgo espanhol que se posicionou a favor da liberdade daqueles que se

¹ Hernández participou ativamente da Guerra Civil Espanhola, e ao término, quando tentava sair do país, foi preso e condenado à morte; no entanto, teve sua pena modificada para prisão perpétua. Depois de passar vários anos na cadeia, Hernández morreu vítima de tuberculose, em 1942. (Hernández, M. *Biografía*. Disponível em: http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/manila_miguel_hernandez.htm. Acesso em: 20 Set. 2014).

² Kohan nasceu em 1967, na cidade de Buenos Aires/Argentina e viveu sob um regime ditatorial dos nove aos dezesseis anos. Atualmente tem sete romances publicados, dentre os quais: *Los cautivos* (2000), *Duas vezes junho* (2002), *Segundos afuera* (2005), *Museo de la revolución* (2006) e *Ciencias morais* (2007). Atua como escritor, crítico literário e professor da Universidade de Buenos Aires (UBA). (Dobry, Edgardo. *Letras Libres*. Disponível em: <http://www.letraslibres.com/revista/libros/ciencias-morales-de-martin-kohan>. Acesso em 20 mai. 2015).

encontravam à margem da sociedade e foi assassinado no primeiro mês da Guerra Civil Espanhola.

A escolha de usar um poema em sua homenagem se deu pelo fato de o assassinato de Lorca não ter como alvo a morte de um homem, mas o silenciamento de um sujeito que, na maioria dos seus textos, dava voz a grupos excluídos pela sociedade espanhola da época. Lorca utilizava sua arte para mostrar a violência da guarda civil contra aqueles que se encontravam à margem da sociedade, tais como ciganos, negros, mulheres e homossexuais (Alves, 2013, p. 1-2). Pode-se encontrar referência a esses grupos de pessoas, respectivamente, nos seguintes poemas: “Romance de la Pena Negra” (*Romancero Gitano*, 1928), “El Rey de Harlem” (*Poeta en Nueva York*, 1929-1930) e “El poeta habla por el teléfono con el amor” (*Sonetos del amor Oscuro*, 1935), etc.

Em *Ciencias Morales*, Kohan narra a vida no colégio Nacional de Buenos Aires, dentro da qual encontram-se vários indícios e marcas que nos remetem ao contexto do final da ditadura civil-militar argentina dos anos setenta e da guerra das Malvinas. A importância desse romance se dá pelo fato de funcionar não somente como denúncia do regime autoritário argentino e da guerra das Malvinas, mas também como um questionamento da ideologia ditatorial que pregava o combate à subversão e a defesa da moral.

A forma como a narrativa faz alusões ou deixa rastros relacionados à guerra das Malvinas e às vítimas da ditadura argentina é um dos pontos fortes da obra, pois, de acordo com o filósofo alemão Walter Benjamin, o “‘rastros’ remete à questão da manutenção ou apagamento do passado, isto é, à vontade de deixar marcas, até monumentos de uma existência humana fugidia, de um lado, e às estratégias de conservação ou de aniquilamento do passado, do outro” (*apud* Gagnebin, 2012, p. 27).

Pode-se entender, a partir da reflexão benjaminiana, que os rastros encontrados ao longo da narrativa de Kohan apontam para o que resta de um passado que foi encoberto, mas que deixou vestígios. As tentativas de ocultamento de crimes cometidos, por exemplo, são visíveis tanto na ditadura argentina quanto no franquismo, uma vez que uma das ações empregadas pelos referidos regimes era o desaparecimento dos corpos das vítimas para que não houvesse provas das torturas e assassinatos cometidos.

No poema *Elegía Primera*, de Miguel Hernández, também pode-se encontrar rastros que provam a existência e a importância do poeta Federico García Lorca para a sociedade espanhola. A estrofe treze se refere a ele como alguém que jamais será esquecido: “Cegado el manancial de tu saliva,/ hijo de la paloma,/ nieto del ruiseñor y de la oliva:/serás, mientras la tierra vaya y vuelva,/ esposo siempre de la siempreviva,/ estiércol padre de la madre selva” (2000, p. 217)³ A referência

³ “Seco o manancial da sua saliva,/ Filho da pomba,/ Neto do rouxinol e da oliva:/ Serás,

às flores sempre vivas e à madressilva sugere a ideia de eternidade, imortalidade, permanência, devoção e delicadeza, já que são flores que nascem em ambientes inóspitos e conseguem resistir às condições adversas às quais são submetidas.

O poema, ao referir-se a essas flores, elucida o poder de resistência e a devoção de Lorca à luta contra o franquismo, o que indica que, apesar de este ter sido silenciado, sempre será lembrado, pois seu legado e suas obras são vestígios de que a memória de sua existência não pode, nem deve, ser apagada.

Desse modo, pretende-se com este trabalho fazer uma análise do poema e do romance mostrando a representação que esses textos fazem das vítimas dos regimes repressivos e silenciadores e o poder que eles têm como forma de resistência e exercício de memórias individuais e coletivas. Essas obras, mais que uma denúncia a períodos regidos por regimes totalitários, são instrumentos de resistência que nos fazem lembrar o passado, já que, segundo Gagnebin, “o verdadeiro lembrar, a rememoração, salva o passado, porque procede não só à sua conservação, mas lhe assinala um lugar preciso de sepultura no chão do presente, possibilitando o luto e a continuação da vida” (2012, p. 35). Daí ser imprescindível trabalhar com obras que tematizem os ditos períodos, de modo a provocar a reflexão sobre o passado em presente, bem como do presente a partir do passado. No caso desta pesquisa, a partir de um presente histórico brasileiro, vale destacar, marcado por fortes incertezas sobre a continuidade do processo de amadurecimento de sua democracia, também massacrada, à semelhança do caso argentino por uma ditadura civil militar repressiva na qual direitos foram cassados e pessoas foram brutalmente torturadas e assassinadas.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

Durante muitos anos, Espanha e Argentina viveram sob o domínio de governos autoritários e profundamente injustos. Suas sociedades civis não tinham direito de contestar as ações do Estado. Milhares de pessoas desapareceram, foram mortas e torturadas.

Na década de 1930, a Espanha passava por uma divergência de interesses entre os grupos políticos existentes. De um lado, estavam as forças republicanas, que defendiam a existência de um governo democrático e livre, grupo formado por republicanos, comunistas, socialistas, liberais, anarquistas, entre outros. De outro, as forças armadas lideradas pelo general Francisco Franco, grupo que contava com o apoio da Igreja Católica e algumas camadas da aristocracia e da burguesia (Hypólito, 2013, p. 23).

enquanto a terra vá e volte,/ Sempre esposo da sempre viva,/ Esterco pai da madressilva” (tradução nossa). Obs.: todas as demais traduções deste trabalho serão feitas por nós.

Em 18 de julho de 1936, iniciou-se na Espanha uma guerra civil que durou três anos, deixando o país em um absoluto estado de miséria, contabilizando mais de 400 mil mortos. Com o fim da guerra, em 1º de abril de 1939, Franco assumiu o poder, pondo fim ao governo republicano espanhol e iniciando uma ditadura que só terminou 36 anos depois, com a morte do Generalíssimo.

Após a ascensão de Franco ao poder iniciou-se um período conhecido como franquismo. Para se manter nesse lugar e eliminar qualquer ameaça que pudesse haver contra seu governo, Franco iniciou uma série de medidas autoritárias e repressivas contra as pessoas que ele via como uma possível ameaça, tais como assassinato, perseguição, torturas, entre outras (Hypólito, 2013, p. 25).

Para legitimar esse regime, Francisco Franco procurou transmitir uma imagem da guerra civil que fosse favorável ao governo, pregando um discurso que afirmava que eles estavam salvando a Espanha dos estrangeiros comunistas e a devolvendo aos verdadeiros espanhóis, os franquistas (Veleda, 2010, p. 9).

Outra medida tomada pelo franquismo foi o controle das instituições escolares, período durante o qual a educação ficou sob responsabilidade da Igreja Católica, que produzia livros didáticos com o intuito de orientar as crianças sobre os valores estabelecidos pelo governo de Franco, tornando-se assim um instrumento de sustentação de uma consciência patriota fundamentada na autoridade, na hierarquia, na ordem, na obediência e no temor a Deus (Capelato, 2009, p. 117-119).

Intencionando alcançar esse objetivo, o regime franquista adotou como principal ação educativa a eliminação de qualquer indício de presença republicana, socialista e comunista nas escolas, uma vez que os ideais republicanos, na concepção do franquismo, poderiam contaminar as crianças e impedir a manutenção do referido regime (Díaz, 2008, p. 68).

Na Argentina aconteceu algo similar à experiência da Espanha, no sentido de que em ambos os países foram instauradas formas repressivas de governo. De acordo com o Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010, p. 14), as escolas públicas da Argentina sempre tiveram um forte papel na consolidação do Estado. Além do ensino, os profissionais que atuavam no ambiente escolar eram responsáveis por transmitir aos alunos a ideia de patriotismo, de nação e de comunidade.

Dessa forma, em 1976, ao ser instaurado o golpe militar (dirigido pelos comandantes das três armas: Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera e Orlando Ramón Agosti), que pôs fim ao governo democrático argentino, a instituição escolar passou a atuar como um espaço que favorecia as formas de convivência autoritária e um ambiente em que se lutava contra qualquer forma de subversão. O golpe instituído pelo regime ditatorial argentino utilizou mecanismos de controle e disciplinamento social através de sequestro, assassinato, roubo de crianças, silenciamento da imprensa e criação de centros clandestinos de detenção.

Durante o período em que os militares permaneceram no poder, eles instituíram o terror no país, criando projetos que visavam destruir qualquer forma de participação popular. O governo militar fixou um regime implacável contra qualquer força democrática, com o objetivo de dominar a população através do terror e assim impor a ordem, sem que houvesse nenhuma reivindicação por parte da sociedade.

De acordo com Caroline Bauer (2014, p. 146), para combater os setores oposicionistas, “o general Ibérico Saint-Jean, governador de Buenos Aires, afirmou que ‘primeiro mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después a sus simpatizantes, enseguida aquellos que permanecen indiferentes, y finalmente mataremos a los tímidos’”⁴. Essa afirmação configurou-se como uma estratégia do regime militar para instaurar o terror, resultando, assim, no assassinato e desaparecimento de aproximadamente 30 mil pessoas.

Depois de cinco anos de ditadura militar, o país encontrava-se afundado em uma grave crise econômica, o que fez com que as próprias forças armadas questionassem a credibilidade do ditador que estava no comando do país. As famílias das vítimas começaram a se reunir e fazer pressão contra o governo, exigindo informações sobre o paradeiro dos familiares desaparecidos. Esses fatores contribuíram para enfraquecer o poder do regime militar (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2014, p. 117).

Assim, o governo se viu obrigado a criar um plano para desviar a atenção dos problemas internos da ditadura militar. Essa estratégia consistiu em apelar ao discurso nacionalista alegando que o inimigo era um agente externo e que, para solucionar os problemas da Argentina, o país deveria ocupar a ilha das Malvinas (*ibidem*, p.118)

Diante dessa conjuntura, no dia 2 abril de 1982, o general Leopoldo Galtiere, chefe da junta militar argentina, tentou invadir as Malvinas e tomar o poder dos Britânicos que governam a ilha. O conflito armado entre Argentina e Grã-Bretanha durou cerca de setenta e quatro dias e contabilizou um total de 649 soldados argentinos mortos e 285 soldados britânicos. A guerra só terminou em julho de 1982, com a derrota da Argentina. Dessa maneira, o regime militar que já se encontrava fragilizado, antes do conflito, com a derrota para os britânicos, perdeu qualquer possibilidade de recuperar suas forças, chegando ao fim no ano de 1983 (*ibidem*, p. 119).

⁴ “Primeiro mataremos todos os subversivos, logo mataremos seus colaboradores, depois seus simpatizantes, e em seguida aqueles que permanecem indiferentes, e finalmente mataremos os tímidos”.

3. REPRESENTAÇÃO DAS VÍTIMAS DO FRANQUISMO EM HERNÁNDEZ E DA DITADURA CIVIL-MILITAR EM KOHAN

Hernández, em seu poema dedicado a Lorca, faz uma representação simbólica das vítimas da Guerra Civil Espanhola, dos grupos marginalizados e da angústia das pessoas que viveram nesse período e que ainda hoje sofrem pela perda de um ente querido. Já Kohan expõe os discursos produzidos pelo regime militar e nos deixa pistas ao longo do livro que nos remetem às vítimas da ditadura argentina dos anos setenta e da guerra das Malvinas, além de nos mostrar a relação entre o regime repressor e a referida guerra. Miguel Hernández foi um poeta espanhol, de família camponesa, que converteu sua poesia em instrumento de luta contra a guerra civil instaurada em seu país nos anos trinta. Após a tomada do poder pelo General Francisco Franco, Hernández continuou usando sua poesia para mostrar a amargura da derrota e a consternação pelo triunfo dos militares. Muitos de seus poemas abordavam constantemente o tema da morte em combate, o sentimento de resistência e o chamado para a luta coletiva. Dentre eles podemos citar “Las Manos”, “Sentado Sobre los Muertos”, “Elegía Primera”, “Aceituneros”⁵, entre outros.

Hernández compreendia a luta pela vida como uma tarefa coletiva, razão pela qual compôs algumas elegias em homenagens a amigos que morreram durante a Guerra Civil Espanhola, entre os quais podem ser destacados os seguintes nomes: Pablo de Torriente⁶ e Federico García Lorca⁷. Essas homenagens, apesar de individualizarem mortes específicas, representam todo um esforço de indivíduos que lutavam contra a opressão e o autoritarismo sofridos pelo povo espanhol como um todo.

Nesse contexto, o poema *Elegía Primera*, de Hernández, figura como um importante dispositivo de “(re)construcción de identidades individuales y colectivas en sociedades que emergen de períodos de violencia y trauma” (Jelín, 2002 p. 5).⁸ Esse poema, além de representar a figura de Lorca como vítima singularizada do terror instaurado pelo franquismo, também expressa uma dimensão coletiva, na medida em que, ao fazer referência a ele, Hernández também traz à tona todos

⁵ Poemas do livro *Viento del Pueblo: poesía en la Guerra*. Valencia: Socorro Rojo Internacional, 1937.

⁶ Escritor cubano, nasceu em 1901 e morreu durante uma batalha contra o fascismo em 1936 (Encaribe: Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe, Disponível em: < <http://www.encaribe.org/es/article/pablo-de-la-torriente-brau/454>>. Acesso: 08 ago. 2015).

⁷ Os poemas nos quais Hernández fez homenagem a seus amigos se encontram no livro *Viento del Pueblo: poesía en la Guerra*. Valencia: Socorro Rojo Internacional, 1937.

⁸ “reconstrução de identidades individuais e coletivas em sociedades que emergem de períodos de violência e traumas.”

os grupos marginalizados e explorados pela opressão franquista. Dessa forma, o poeta espanhol faz ressurgir não só a memória individual, mas também a memória do outro.

Vecchi e Ribeiro (2012, p. 90) compreendem que toda memória poética projeta uma rememoração coletiva:

A memória poética é em si mesma [...] o limiar de uma memória que aspira à projeção de uma memória plural, não ainda pública, mas já subtraída à singularidade intransponível de um eu enclausurado e mudo. Assim, enquanto lírica, a memória poética situa-se na posição limítrofe, dir-se-á, de uma memória política. Uma memória individual que se abre à partilha, aspirando, desse modo, a uma memória plural e tornando-se assim patrimônio o memorial de um tempo escoado, mas que continua a marcar como uma ferida ou uma cicatriz, o presente.

Hernández inicia o primeiro quarteto da elegia anunciando a morte de Lorca e exaltando seu caráter heroico: “Atraviesa la muerte con herrumbrosas lanzas,/ y en traje de cañón, las parameras/ donde cultiva el hombre raíces y esperanzas,/ y llueve sal, y esparce calaveras” (2000 p. 216).⁹ Percebe-se no primeiro verso que Lorca figura como símbolo de resistência, pois mesmo após sua morte e as tentativas empregadas pelo governo para apagar seus rastros, como o ocultamento de seu corpo, por exemplo, sua memória continua viva, visto que suas obras representam o sinal de sua existência e de sua coragem ao se posicionar contra as ações empregadas pelo franquismo.

Ainda no final dessa estrofe pode-se encontrar referência à terra que deveria ser vista como um espaço sagrado, uma vez que é através dela que provém a sobrevivência humana. Com a guerra percebe-se que esse mesmo espaço foi destinado a ser esconderijo dos corpos das vítimas. O próprio Lorca foi uma dessas pessoas cujo sangue inocente foi derramado e cujo corpo foi enterrado, sem identificação, em alguma trincheira.

Dessa maneira, com esse poema, Hernández relembra não só a morte de Lorca, mas também a de milhares de outras vítimas que necessitam ser identificadas e enterradas, já que os túmulos permitem a rememoração do passado, o luto, a conservação da memória e a continuidade da vida.

Assim sendo, as obras produzidas por Lorca, bem como a elegia feita por Hernández em sua homenagem, atuam como um possível túmulo, uma vez que, na ausência de um corpo a ser enterrado, essas obras representam um rastro material de sua existência e sua luta a favor da democracia e dos grupos oprimidos.

⁹ “Atravessa a morte com enferrujadas lanzas,/ e em traje de canhão, as regiões/ onde o homem cultiva raíces e esperanza,/ e chove sal, e espalha caveiras”.

Para o professor Jaime Ginzburg:

A observação do rastro leva a incertezas. Sobre o outro: por que se ausentou, o que significa que seu rastro esteja aqui, mas não ele? E sobre o próprio observador: se eu estou aqui e percebo a ausência desse que não vejo, quem percebe a ausência pelos rastros que deixei? Aproximando esse assunto do campo da memória involuntária, estudado por Benjamin, *a percepção de um rastro permitirá lembrar o ausente, não de qualquer trivial modo, mas de uma maneira que define o que nele foi mais significativo, de modo que possa identificá-lo* (2012, p. 126, grifo nosso).

É nesse sentido que as obras e memória de Lorca figuram como um rastro que nos leva a questionar sobre seu paradeiro e conseqüentemente a relembrar o que provocou sua ausência. Esses rastros também podem ser compreendidos como o túmulo da pessoa ausente, visto que a palavra “vestígio ou rastro, significa originalmente ‘túmulo’” (Gagnebin, 2012, p. 30).

Entende-se que, ao recuperar a memória de Lorca, Hernández, nesse sentido, nos faz pensar em todas as vítimas desse regime opressor e compreender que a recuperação dessas memórias é condição necessária para não deixar essa forma de governo ressurgir, a partir da compreensão de que “los actores que [...] intentan honrar y homenajear a las víctimas e identificar a los responsables, visualizan su accionar como si fueran pasos necesarios para ayudar a que los horrores del pasado no vuelvan a repetir” (Jelín, 2002, p. 11-12)¹⁰

Na sétima estrofe da elegia, Hernández explica o motivo de ter escolhido Lorca: “entre todos los muertos de elegía/ sin olvidar el eco de ninguno,/ por haber resonado más en el alma mía,/ la mano de mi llanto escoge uno.” (2000, p. 216)¹¹. Percebe-se nesse quarteto que o poeta deixa claro que houve outros mortos e que, apesar de sua escolha se relacionar com uma catástrofe pessoal, ele não se esqueceu das demais vítimas da guerra civil. Dessa forma, mais que uma manifestação artística, esse poema é símbolo da resistência e luta contra o governo franquista.

Nota-se que a memória empregada nessa elegia, além de lidar com uma memória fragmentada e em risco, uma vez que a história oficial tenta relegar as vítimas ao esquecimento, também evidencia a “intenção de partilhar aspectos muito íntimos – sentimentos, imagens, emoção - com a comunidade” (Vecchi, Ribeiro, 2012, p. 90) por meio da dor que o eu-lírico expressa pela perda do amigo. Hernández lamenta a perda não só de um companheiro, mas também do homem e do

¹⁰ “os atores que [...] tentam honrar e homenagear as vítimas e identificar os responsáveis, visualizam suas ações como passos necessários para não deixar que os horrores do passado voltem a se repetir”.

¹¹ “Entre todos os mortos de elegia/ sem esquecer o eco de nenhum,/ por haver repercutido mais em minha alma, /a mão de meu pranto escolhe um”.

escritor que representava (estrofe 17), e ainda representa, símbolo de luta contra forças repressoras.

A narrativa do romance *Ciencias Morales*, de Kohan, cujo enfoque principal é a ditadura argentina e a guerra das Malvinas, se passa nos anos de 1982 e 1983, mais precisamente no início da Guerra das Malvinas (1982) e fim da ditadura civil-militar argentina (1976–1983). Kohan inicia o romance expondo algumas características do colégio nacional de Buenos Aires e descrevendo como se dava o controle disciplinar naquele ambiente. A princípio a narrativa parece ser apenas o relato da intransigência, do controle e da falta de liberdade impostos pelos inspetores aos alunos, no entanto, a repressão vivenciada no colégio, além de um conjunto de indícios e marcas presentes no decorrer da obra, nos remete ao contexto histórico-político da Argentina dos anos setenta.

Ciencias Morales narra a vida cotidiana de Maria Tereza, uma jovem que começa a trabalhar como inspetora do terceiro ano, no Colégio Nacional de Buenos Aires, em 1982, e cuja função é controlar os mínimos detalhes deste local e comunicar qualquer delito disciplinar ao senhor Biasuto, chefe dos inspetores.

Para descrever como se dá esse controle e essa disciplina no colégio, o narrador expõe de forma precisa as regras que deveriam ser seguidas ali. Pode-se visualizar tal descrição no seguinte trecho: María Teresa [...] tiene que pasar lista, controlar la formación, llevar el libro de temas de los profesores, sancionar indisciplinas, estar permanentemente alerta, evitar debilidades, borrar el pizarrón, proveer de tizas¹² (Kohan, 2007, p. 46).

Apesar dessa descrição detalhada, há momentos em que o narrador deixa surgir reminiscências de alguns fatos ou de algumas memórias, como se fosse o ressurgimento de algo esquecido.

A partir dessa narrativa, ora construída de forma detalhada e direta, ora fragmentada e simbólica, pode-se identificar a representação das vítimas da ditadura argentina e da guerra das Malvinas. As relações entre os alunos e os inspetores, que representa o autoritarismo dessa ditadura, por exemplo, aparecem de forma mais direta por meio da relação entre os estudantes e os supervisores e pela própria Maria Tereza que, de opositora, passa a assumir o papel de oprimida.

María Teresa entiende que las instrucciones que brindara el señor Vicerrector, y que ellos trasladaron fielmente a los alumnos, los afectan y los incluyen. También ella va a salir ahora por la puerta lateral que da a la calle Moreno. También para ella está vedado el acceso del subterráneo donde viaja habitualmente. También ella apurará el paso, aunque sin por eso correr, en dirección a la Avenida 9 de Julio.

¹² “María Teresa [...] tem que fazer chamada, controlar a fila, levar o livro de conteúdos dos professores, punir indisciplinas, estar permanentemente atenta, evitar fraquezas, apagar o quadro negro, providenciar giz”.

Allí se tomará, también ella, un colectivo cualquiera, el primero que pase, aunque después tenga que bajarse y tomarse otro que la lleve realmente hasta su casa. Tampoco ella sabe con precisión qué es lo que está pasando, aunque se desenvuelva con la resolución de los que sí saben. Tampoco ella tiene las ideas claras. (*ibidem*, 2010, p. 22)¹³.

Nota-se que ao mesmo tempo em que María Teresa tem que exercer papel de autoridade frente aos alunos, ela também deve acatar ordens e seguir as regras impostas por seus superiores. Os alunos e María Teresa figuram, nesse contexto, como vítimas do regime repressor instituído pelo colégio e representam, de certa forma, a população que viveu sob o governo ditatorial instituído na Argentina.

Em um dos trechos da obra é possível visualizar que os dirigentes do colégio não aceitavam questionamentos e, por isso, empregavam o autoritarismo como forma de controlar os estudantes.

Tengan presente, señores preceptores, que el adolescente es un ser humano curioso por naturaleza y rebelde por naturaleza. Adviertan a los alumnos que no pueden acercarse a Plaza de Mayo de ninguna manera, pero tengan cuidado y no vayan a dejarlos intrigados por eso. *Lo que tienen que transmitirles no es curiosidad, sino miedo.* (Kohan, 2010, p. 20, grifo nosso)¹⁴.

Percebe-se que o terror e o medo são os discursos empregados pelos dirigentes da escola para evitar que os alunos se tornassem subversores. Daí identificarmos uma possível relação entre a cultura do medo empregada pelo colégio e o terror imposto à população argentina pela ditadura militar que, durante muitos anos, cerceou ou extirpou sua liberdade.

Ao entrar no banheiro masculino em busca de uma possível vítima para o chefe dos inspetores, algum aluno que, supostamente, estaria fumando naquele

¹³ “María Teresa entende que as instruções que o senhor Vice-Reitor dera e que eles transmitiram fielmente aos alunos afetam e os incluem também. Ela também vai ter que sair pela porta lateral que dá para a rua Moreno. Para ela também está proibido o acesso ao metrô no qual viaja habitualmente. Ela também apressará o passo, mas sem que para isso precise correr, em direção à avenida 9 de Julho. Lá, ela também pegará um coletivo qualquer, o primeiro que passar, ainda que depois tenha de descer e pegar outro que a leve realmente para casa. Ela também não sabe com precisão o que está acontecendo, embora aja com a resolução dos que sabem. Ela também não tem as ideias claras”.

¹⁴ “Tenham em mente, señores inspetores, que o adolescente é um ser humano curioso por natureza e rebelde por natureza. Avisem os alunos que não podem se aproximar da Plaza de Mayo de maneira nenhuma, mas tomem cuidado e não os deixem intrigados com isso. O que os señores têm de lhes transmitir não é curiosidade, mas medo”.

ambiente, María Teresa acaba transgredindo a ordem que ela própria era responsável por resguardar, já que ser mulher a impedia de estar em um ambiente masculino.

Essa subversão tem como consequência a descoberta do Senhor Biasutto, que utiliza essa desculpa como motivo para abusar sexualmente de María Teresa, que passa da posição de opressora à de oprimida:

Ahora los dos, ella y él, María Teresa, la preceptora, y el señor Biasutto, el jefe preceptores, están encerrados en el cubículo del baño de varones del colegio (p. 117). [...] Con manos confusas el señor Biasutto le levanta la pollera. Ella siente al mismo tiempo el frío en las piernas y el miedo (*ibidem*, 2010, p. 117).

[...] No espera que María Teresa haga nada, nada que no sea estarse ahí preceptora, subalterna, con lado de la cara ya tocando la pared (*ibidem*, 2010, p. 117).

[...] Más tarde cuando pueda, María Teresa va a llorar por todo eso, pero por el momento no llora (*ibidem*, 2010, p. 119).¹⁵

Esses fragmentos nos mostram que, apesar de ocupar o lugar dos que deviam controlar os alunos do colégio, frente ao inspetor chefe, María Teresa se portava de modo subserviente, por se tratar de uma “inspetora subalterna”, razão pela qual aceita a violação sem qualquer forma de resistência, optando pelo silêncio.

Um exemplo de representação simbólica das vítimas da ditadura, que aparece de forma pouco explícita no romance de Kohan, está relacionada à existência de túneis subterrâneos. María Teresa, ao falar deles, revela sentir um medo que não sabe explicar. Esses podem estar diretamente ligados aos centros clandestinos de torturas implantados pela ditadura militar argentina:

María Teresa llega al subsuelo con cierta inquietud, y aunque ese mundo de techo apretado es apenas más lúgubre que el resto de los claustros y dependencias del colegio, ella presiente un aire siniestro al tratar de adivinar la existencia de los túneles secretos [...] túneles soterrados que tantas conjeturas motivan (Kohan, 2007, p. 21-22).

¹⁵ “Agora os dois, ela e ele, María Teresa, a inspetora, e o senhor Biasutto, o chefe dos inspetores, estão encerrados no cubículo do banheiro masculino do colégio. [...] Com mãos confusas, o senhor Biasutto levanta a sua saia. Ela sente ao mesmo tempo frio nas pernas e medo. [...]”

Não espera que María Teresa faça nada, nada que não seja estar ali, inspetora subalterna, com um lado da cara já encostado na parede.

[...] mais tarde, quando puder María Teresa vai chorar por tudo isso, mas por enquanto não chora”.

Ese reino de la humedad y de las ratas sólo le produce miedo, un miedo que lucha, pero que no pierde, con el misterio que la atrae (*ibidem*, p. 112)¹⁶.

Percebemos, a partir desses exemplos, que os crimes cometidos durante a ditadura civil-militar argentina dos anos setenta não ficaram totalmente escondidos porque algumas pessoas, principalmente as que experienciaram tal período, mesmo desejando esquecê-lo, não podem fazê-lo, pois a memória de túneis insiste em se fazer presente, atraindo medo e provocando reflexão (conjecturas).

De acordo com a obra, os túneis foram construídos no tempo da colônia e interligam o Colégio Nacional, na época Colégio Real, o palácio do governo e a igreja Santo Inácio. As sensações provocadas por eles em María Teresa mostram que os rastros deixados pelo regime de exceção não podem ser completamente apagados, pois sempre restam vestígios que o inconsciente tratará de resgatar. Atualmente, no bairro de Monserrat, na cidade de Buenos Aires, temos la Manzana de las Luzes, na qual podemos encontrar os misteriosos túneis, que interligam as ruas Peru, Bolívar, Moreno e Alsina (parte dessa rede foi destruída). Essas ruas são frequentemente mencionadas na obra. Não se sabe a real extensão dessa rede de túneis e para que serviam. No entanto, há especulações de que, após a expulsão dos jesuítas, seus prováveis construtores, esses foram usados como sítios clandestinos de tortura dos prisioneiros pelo regime militar¹⁷.

Apesar do terror provocado pela ditadura militar e das tentativas de silenciamento perpetradas por ela, percebe-se na fala de María Teresa que a resistência, por meio do elucidamento do que foi escondido, é mais forte que o medo. Há algo que impulsiona a personagem a desvendar o mistério que rodeia esses túneis. Esses lugares, portanto, figuram como um importante rastro para desvendar, de algum modo, parte do que ocorreu durante o regime ditatorial, já que para Gagnebin, “aquilo que resta de um passado, de uma trajetória, pode constituir uma base para tentar compreender o que ocorre a um indivíduo ou a uma sociedade” (2012, p. 8).

A representação das vítimas da Guerra das Malvinas, presente no romance de Kohan, aparece de forma fragmentada ao referir-se aos soldados argentinos que

¹⁶ “María Teresa chega ao subsolo com certa inquietude, e embora aquele mundo de teto baixo seja apenas um pouco mais lúgubre do que o resto das galerias e dependências do colégio, ela pressente um ar sinistro ao tentar adivinhar a existência de túneis secretos. [...] túneis soterrados que tantas conjecturas motivam”.

“Esse reino da umidade e dos ratos só lhe produz medo, um medo que luta, mas não perde, com o mistério que a atrai”.

¹⁷ Blejman, Mariano. *Buenos Aires viceversa*. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-351-2002-09-05.html>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

foram enviados à ilha, metaforizados a partir da figura de Francisco, irmão de María Teresa. A referência à guerra na obra se dá por meio de pequenas pistas e alusões encontradas nas cartas de Francisco. Somente no final da obra que o autor deixa claro ter havido uma batalha. Esses soldados figuram como vítimas, uma vez que, ao serem convocados, não tinham possibilidade de escolha:

Ha llegado [...] otra postal de Francisco [...] En el envés de la postal, Francisco ha repetido [...] su frase: «No logro compenetrarme». Francisco ha de haber escrito esas pocas palabras sobre la mesa de algún precario barracón donde le toca comer, y al que probablemente, e impropriamente, llamen cantina (Kohan, 2010, p. 32)¹⁸.

[...] Lo han trasladado. Sin dar aviso ni explicaciones, ni tener por qué darlas, les ordenaron a él y a los otros que juntaran sus cosas y que las hicieran caber en las mochilas, luego que formaran en el playón principal de la unidad (*ibidem*, 2010, p. 32)¹⁹.

Outra referência à guerra das Malvinas encontrada em *Ciencias Morales* se dá através de uma conversa entre María Teresa e sua mãe. Nesse primeiro diálogo sabe-se que Francisco, irmão de María, está ausente e que a mãe teme abrir a carta mandada pelo filho. Durante toda a narrativa o autor lança pistas acerca do paradeiro de Francisco e da ameaça de um conflito iminente. Essas pistas funcionam como rastros que levam o leitor a deduzir a existência de uma guerra para a qual Francisco foi convocado:

Habría sido mejor que se muriera, dice la madre, y se persigna porque bien sabe que lo que dice es sacrilegio. Mejor que se muriera, en vez de irse y que no se sepa adónde. Así habría por lo menos un papel, y en el papel una constancia, y con la constancia el pobre Francisco se podría haber evitado toda esta mortificación del frío por las hendijas y la comida insalubre servida en platos de aluminio (Kohan, 2010, p. 15).

María Teresa guarda las postales de su hermano en el cajón de la mesa de luz, entre estampitas y fotos familiares de la infancia. En estos días que pasa convaleciente,

¹⁸ “Chegou [...] outro cartão-postal de Francisco [...] no verso do cartão, Francisco também repetiu a frase: ‘não consigo me compenetrar’. Francisco deve ter escrito essas poucas palavras na mesa de alguma precária barraca onde come e a que provavelmente, e impropriamente, chamam de rancho”.

¹⁹ “Foi transferido. Sem aviso nem explicações, nem há por que dá-las, ordenaram a ele e aos outros que juntassem suas coisas e que as fizessem caber nas mochilas, depois que formassem no pátio principal da unidade”.

las revisa y las relee, como si fuesen largas cartas y contuviesen historias prolongadas. Lloro y reza, a veces por la paz, a veces por la victoria, y siempre por el hermano (*ibidem*, p. 60).

A la noche suena el teléfono. [...] Ella luce pasmada, pero apenas escucha, del otro lado, la voz reconocida que la saluda entre zumbidos, el semblante muta a la alegría: es Francisco el que llama, y llama desde el sur. (*ibidem*, p. 61)²⁰.

Através desses fragmentos percebe-se o sofrimento de María Teresa e de sua mãe pela ausência de Francisco. Esta prefere ver o filho morto do que lutando em uma guerra, pois com a morte de Francisco, a mãe de María Teresa teria um túmulo e a prova da existência do filho, o que seria impossível com a guerra.

A fala dessa personagem nos remete a uma observação feita por Benjamin, que discorre acerca da “importância do túmulo, do respeito devido aos mortos”. O sepultamento é importante para deixar um “rastro material da sua existência e de sua coragem”, possibilitando o luto e a construção de um futuro (*apud* Gagnebin, 2012, p. 29-35).

Nesse contexto compreende-se que Francisco figura nessa obra como vítima da guerra. A referência da localização de Francisco, ao sul, nos remete às ilhas Georgias del Sur, local onde ocorreu a guerra das Malvinas. Assim sendo, a referência à guerra nos reporta aos jovens que morreram em combate, aos corpos sem identificação e sem sepultura e às famílias que não puderam enterrar seus mortos.

No último capítulo do livro, o autor deixa de referir-se à guerra de forma fragmentada, e a narrativa torna-se mais objetiva e direta. O narrador fala que a batalha chegou ao fim no dia 14 de junho de 1982, com a derrota dos soldados argentinos, e que o total de mortos, dos dois países, é de aproximadamente, novecentos mil mortos. Com o fim do conflito, Francisco retorna para casa e as autoridades do colégio são trocadas. Assim percebemos que, com o fim da guerra, a ditadura militar também chega ao fim.

²⁰ “Teria sido melhor que morresse, diz a mãe, persignando-se porque bem sabe que o que diz é sacrilégio. Melhor que morresse, em vez de ir embora sem que se saiba para onde. Assim pelo menos teria um papel, e no papel um atestado, e com o atestado o pobre Francisco poderia ter evitado toda essa mortificação do frio que entra pelas frestas e da comida insalubre servidas em prato de alumínio”.

“María Teresa guarda os cartões-postais do irmão na gaveta da mesa-de-cabeceira, entre santinhos e fotos de família da sua infância. Nesses dias que passa convalescendo, torna a olhá-los e lê-los, como se fossem longas cartas e contivessem histórias prolongadas. Chora e reza, às vezes pela paz, às vezes pela vitória, e sempre pelo irmão”.

“De noite, toca o telefone. Ela parece perplexa, mas apenas escuta, do outro lado, a voz conhecida que cumprimenta entre zumbidos. O semblante muda para a alegria: é Francisco que liga, e liga do sul”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva compreende-se que, embora o franquismo e a ditadura civil-militar argentina dos anos setenta sejam regimes repressivos distintos e estejam localizados em contextos históricos e espaciais diferentes, trabalhar a associação desses governos mostra-se relevante na medida em que possibilita refletir o que há de comum entre regimes opressores, ademais das consequências da instauração de governos autoritários e repressores, viabilizando o exercício de uma memória traumática que costuma ser reiteradamente silenciada.

Recuperar a memória desses períodos histórico-políticos é um processo fundamental para se pensar o presente. Ao afirmar que “o encontro do passado não é meramente um exercício de ‘recuperação’ do mesmo. O passado ganha uma efervescência que responde a desafios não dele em si, mas do tempo presente” (2007, p. 86), Márcia Santos nos convoca a agir sobre o presente de modo a não permitir o enfraquecimento da democracia, o desrespeito à vontade da população e o surgimento de novos regimes autoritários. Conhecer o passado torna-se, ademais, crucial para que as pessoas tenham consciência e resistam, no presente, contra as imposições de governos autoritários que não respeitam a democracia e a decisão popular.

Sendo assim, a leitura do poema “Elegía primera”, de Miguel Hernández e do romance *Ciencias Morales*, de Martín Kohan, figuram como uma importante estratégia para trazer à tona memórias das vítimas de períodos históricos opressores, já que para Santos “a relação literatura/memória auxilia a compreender como historicamente um sujeito e, claro, sua sociedade, estabeleceram relações entre seu presente e seu passado” (2007, p. 90).

5. REFERÊNCIAS

- Abrão, Janete (org.). *Espanha: Política e Cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2010.
- Alves, Syntia. *García Lorca Anunciando a Guerra Civil Espanhola*. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/4_Garcia_Lorca_anunciando_a_Guerra_Civil_Espanhola_4.pdf> Acesso em: 06 de jun. 2014.
- Bauer, C. S. Potestad: o poder, o direito, e o dever sobre o passado recente argentino, in: Cordeiro, J. M. (org.), *et al. À sombra das ditaduras: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.
- Capelato, M. H. R. *Ensino Primário Franquista: Os Livros Escolares como Instrumento de Doutrinação Infantil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n57/a05v2957.pdf>> Acesso em: 4 set. 2015.

- Díaz, J. M. H. *A Escola Rural em Espanha na primeira fase do franquismo (1939-1951)*. Disponível em: <revistas.ulusoфона.pt/index.php/rleducacao/article/download/597/492>. Acesso em: 3 set. 2015.
- Gagnebin, J. M. Apagar os rastros, recolher os restos, in: Sedlmayer, Sabrina; Ginzburg, Jaime (org.). *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- Ginzburg, J. A interpretação do rastro em Walter Benjamin, in: Sedlmayer, Sabrina; Ginzburg, J. (org.). *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- Hernández, Miguel. *Antología poética*. Madrid: Espasa, 2000.
- Hypólito, Bruno Kloss. *O Cinema e a Querela de Memórias do Franquismo na Espanha Contemporânea: O Caso de Silencio Roto e el Laberinto del Fauno*. Disponível em: <http://meriva.pucrs.br:8080/dspace/bitstream/10923/3977/1/000447479-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- Jelín, Elizabeth. *Los Trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.
- Kohan, Martín. *Ciencias Morales*. Barcelona: Anagrama, 2010.
- Ministerio de Educación de la Nación. *La dictadura militar en Argentina*. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/dictadura.html>>. Acesso em: 2 jul. 2014.
- _____. *Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Disponível em: <http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/wp-content/uploads/2011/01/pensar_la_dictadura.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.
- Santos, Márcia P. História e memória: desafios de uma relação teórica, *Revista OPSIS*, 7(9):81-97, jul-dez, 2007.
- Sedlmayer, Sabrina; Ginzburg, Jaime (org.). A fala do indizível, in: Sedlmayer, Sabrina; Ginzburg, Jaime (org.). *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- Vechhi, R.; Ribeiro, M. C. A memória poética da guerra colonial de Portugal na África, in: Sedlmayer, Sabrina; Ginzburg, Jaime (org.). *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- Veleda, Valentina. A Espanha sobre o regime franquista do isolamento a aceitação internacional (1939-1953), in: Abrão, Janete (rrg.). *Espanha: política e cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2010.

ARTIGO RECEBIDO EM 11/08/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 07/11/2017

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar como se dá a representação das vítimas do franquismo (1939-1975) e da ditadura civil-militar argentina (1976-1983) no poema “Elegía primera” (1936), do escritor espanhol Miguel Hernández, e no romance *Ciencias Morales*

(2010), de Martín Kohan, respectivamente. O primeiro é uma homenagem a Federico García Lorca, poeta e dramaturgo que se posicionava a favor daqueles que se encontravam à margem da sociedade e foi assassinado pelo governo franquista. O segundo retrata o cotidiano de uma escola, de tal período, e as formas de repressão empregadas nesse ambiente. Nesse romance encontramos vários fragmentos e indícios que nos remetem ao contexto do final da ditadura civil-militar argentina dos anos setenta e da guerra das Malvinas.

PALAVRAS-CHAVE: Representação. Vítimas. Memória. Literatura.

ABSTRACT: The objective of this research is analyze how the victims of Francoism (1939-1975) and the Argentine civil-military dictatorship (1976-1983) are represented in the poem "Elegía primera" (1936), by the Spanish writer Miguel Hernández, and in the novel *Ciencias Morales* (2010), by Martin Kohan, respectively. The first is a homage to Federico García Lorca, poet and playwright that positioned in favor of those who were on the margins of society and who was murdered by Franco's government. The second one portrays the daily life of a school, of such period, and the forms of repression employed in this environment. In this novel we found several fragments and evidences that refer to the context of the end of the Argentine civil-military dictatorship in the seventies and the Falklands War.

KEYWORDS: Representation. Victims. Memory. Literature.

Provinha Brasil: um instrumento de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

ANDERSON ORAMISIO SANTOS

Especialista em Educação. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor na UNIPAC e na Educação Básica. e-mail: oramisio@hotmail.com

GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA

Doutor em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Professor Titular na Universidade Federal de Uberlândia. e-mail: gsoliveira@ufu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa abordar os contextos em que a Provinha Brasil é aplicada em diversas regiões do Brasil e suas possíveis contribuições na melhoria do processo de ensino-aprendizagem em Matemática, tecendo ainda algumas reflexões acerca do seu valor como instrumento pedagógico nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a política educacional, como fator influenciador na organização do trabalho escolar.

Nesse contexto, estão presentes fatores influenciadores no trabalho docente que atuam na Educação Básica, conseqüentemente, no desenvolvimento desses profissionais, sendo que as políticas de avaliações externas, juntamente com seus ideais, mobilizam gestores, professores, alunos e famílias.

Vale ressaltar que a instituição escolar não é abstrata, é o cerne do sistema educativo formal, haja vista que é lugar de decisão, em que ocorre a elaboração e execução de políticas educacionais, e é também local de aprendizagens, em que alunos e professores se envolvem num processo organizacional como compromisso de transmitir e construir conhecimentos, com destaque para os significados e sentidos da escola para a formação dos alunos, ou seja, o ensino e a aprendizagem constituem o objetivo central nesse movimento de constituição de sujeitos.

Discorrer sobre as avaliações externas implica refletir sobre as finalidades da educação na contemporaneidade. É, pois, consenso no meio educacional que a escola tem assumido diversas funções para além de seu tradicional papel de transmissora, reprodutora e construtora de saberes e conhecimentos, sua função acadêmica. Sob esse olhar, é possível afirmar que essa nova configuração contribui para

a definição dos objetivos da educação, os quais são referendados na LDBEN nº 9.394/96, ao tratar das finalidades do Ensino Fundamental e da Educação Básica.

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...]; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (Brasil, 1996, p. 12).

Cumpramos reconhecer que a legislação educacional brasileira assume a concepção de que a escola é responsável por diversas funções e a estas estão associadas também múltiplos objetivos. Neste artigo pautaremos nossa discussão no escopo da avaliação como garantia do desenvolvimento das aprendizagens. Em outras palavras, o processo avaliativo deverá contribuir para a materialização de um dos objetivos centrais da escola: assegurar que as crianças e adolescentes efetivamente aprendam.

Nessa direção, para Vidal (2003), a avaliação não é um tema desconhecido por nenhum professor, pelo contrário, a avaliação sempre fez parte do contexto pedagógico, das aprendizagens em sala de aula. Nesse sentido, a autora considera avaliação como um instrumento inseparável da prática pedagógica, por meio do qual é possível o professor acompanhar o progresso de seus alunos e analisar o desenvolvimento do trabalho escolar, assim como o seu próprio desempenho.

Da mesma forma que julgamos necessárias as práticas avaliativas que possam contribuir para a superação de um modelo fortemente marcado por princípios seletivos, meramente quantitativos, classificatórios e extremamente excludentes, é preciso considerar a avaliação como importante instrumento de reflexão das ações desenvolvidas por alunos e docentes no âmbito escolar. No contexto mundial, as avaliações externas surgem como uma busca de “equiparação” tanto da abrangência e permanência do aluno nas escolas, como da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os anos 90 do século passado foram marcados pela materialização de inúmeros processos avaliativos dos sistemas escolares, e esses têm cada vez mais sido incorporados aos processos educativos. Em nosso país o Ministério da Educação (MEC), em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou a Provinha Brasil. A justificativa para a implementação desse sistema está associada à

defesa da avaliação como possibilidade de fornecer informações sobre os processos educacionais, seja na esfera municipal, seja na estadual, com o intuito de direcionar o processo de tomadas de decisões em relação às políticas públicas, ao desempenho acadêmico dos alunos e à qualidade do sistema escolar como um todo, aprimorando o desenvolvimento da aprendizagem.

As avaliações educacionais em larga escala permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Em um país gigantesco como o Brasil, não há outro modo de se obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Assim, a avaliação é entendida como um “indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional”.

Desta forma nesta pesquisa trataremos da Provinha Brasil, que se constitui em uma avaliação de larga escala e focaliza o desenvolvimento do desempenho e de habilidades em Matemática, tendo como meta prioritária diagnosticar os níveis de alfabetização da Matemática em alunos após um ano de aprendizagem no Ensino Fundamental, cujos resultados obtidos servirão de diagnósticos e parâmetros para a organização do trabalho pedagógico dos professores.

Este estudo tem um caráter social, cultural e mediatizado de grande relevância, uma vez que os descritores da Provinha Brasil têm a finalidade de contribuir para a melhoria do Ensino da Matemática e, conseqüentemente, da aprendizagem, em termos de qualidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse pelo estudo sobre avaliação em larga escala, em especial a Provinha Brasil de Matemática, é mais uma possibilidade de ampliação de diálogos sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos primeiros anos do ensino Fundamental, podendo também contribuir para o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e competências ao longo de cada ciclo.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo é de cunho qualitativo, e suas características básicas foram descritas por Lüdke e André (1986):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] (Lüdke; André, 1986, p. 11-13).

Como procedimento de coleta de dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica, apoiada em teóricos que discutem o tema e uma inserção em pesquisa documental do Ministério da Educação e da legislação relacionada.

PROVINHA BRASIL COMO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A Provinha Brasil de Matemática é uma proposta do Ministério da Educação e elaborada pelo INEP, partindo da preocupação com a alfabetização em Matemática, com o contexto de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e com o baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental nesse campo do conhecimento, indicado pelas avaliações em larga escala regulamentadas. Também objetiva a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”), do Ministério da Educação e Cultura (2011), a Provinha Brasil de Matemática é um instrumento de avaliação em larga escala que visa acompanhar e avaliar a proficiência dos alunos em Matemática após a conclusão do 1º ano de escolaridade no Ensino Fundamental, prevenindo o diagnóstico tardio das carências acumuladas nesse processo. Não tem finalidades classificatórias, mas possibilita informar aos professores e gestores das redes de ensino sobre o processo de alfabetização do sistema educacional.

O processo diagnóstico tem a finalidade de avaliar o nível de aproveitamento do aluno, para que o professor acompanhe os seus potenciais. O teste é elaborado pelo INEP, contendo:

[...] 24 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas de resposta cada. As questões de múltipla escolha podem ser de três tipos, de acordo com a forma de aplicação: 1) questões cujo enunciado precisa ser totalmente lido pelo professor/aplicador; 2) questões cujo enunciado precisa ser parcialmente lido pelo professor/aplicador; e 3) questões cuja leitura será realizada apenas pelo aluno (Brasil/MEC/INEP, 2009, p. 8).

Neste sentido, vemos que a Provinha Brasil avalia o aluno como produtor, sem ter uma função ou intenção classificatória, conforme referem Freitag e Rosário (2013, p. 5),

A Provinha Brasil não tem intenção de classificar ou punir aluno, escola ou mesmo o profissional da educação. Tanto que os resultados não são computados na composição do IDEB. A intenção desse instrumento é que os dados aferidos funcionem para o professor e para a escola como uma amostragem da habilidade leitora do aluno e que, diante da constatação deles, o professor se sinta motivado a criar novas possibilidades de melhora no resultado, se negativo.

Complementam as mesmas autoras que a Provinha Brasil

[...] é aquela realizada no início do curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens.

Para Haydt (1995), esta avaliação é intencional, direcionada para os conhecimentos e habilidades dos alunos, identificando a presença de problemas de aprendizagem ou dificuldades específicas, servindo de indicador para se buscar possíveis soluções. É importante ressaltar que esta avaliação nem sempre ocorre no início do ano letivo, podendo o professor aplicá-la quando considerar oportuno à rede ou ao sistema de ensino.

Bloom *et al.* (1983, p. 98) complementam a assertiva supra, dizendo-nos que “a avaliação diagnóstica, efetuada enquanto a instrução se encontra em andamento, tem como função principal determinar as circunstâncias ou causas subjacentes a repetidas deficiências da aprendizagem”. Segundo o autor, as causas diagnosticadas neste sentido podem não se relacionar aos métodos de ensino, mas a outros motivos.

Luckesi (2008, p. 81), por sua vez, compreende que “a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação”. Entendemos que, a partir da teoria do autor, a avaliação diagnóstica pode representar uma luz para que o professor defina que atitude tomar para adequar a aprendizagem do aluno.

A Provinha Brasil permite o levantamento de informações que contribuam para a elaboração de ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores de instituições de ensino da rede pública nacional. Em relação à Matemática, este sistema de avaliação pode fornecer dados que servirão de base para se monitorar o desenvolvimento dos alunos na aquisição das competências e habilidades em Matemática em sua fase escolar inicial, prevenindo-se, se forem necessárias, medidas adequadas em tempo de serem aplicadas com sucesso.

Essa avaliação tem características distintas, escolhendo o 2º ano como princípio, e de acordo com o Plano de Metas - Compromisso Todos Pela Educação (Artigo 2º, inciso II), a trajetória escolar individual de alunos que participam da Provinha Brasil não faz parte da avaliação. A referência é o segundo ano do Ensino Fundamental, pois este sistema considera que o processo de alfabetização e de letramento matemático é contínuo e envolve todo o período de Educação Básica. Uma identificação precoce de problemas de aprendizagem será sempre vantajosa para o sucesso escolar das crianças.

Assim, pode-se dizer que a Provinha Brasil apresenta um caráter híbrido, no sentido de que reúne as características tanto da avaliação da aprendizagem realizada no interior das salas de aula, quanto da avaliação em larga escala. É uma

avaliação externa, pois é elaborado um único instrumento de avaliação para todo o país, que permite a produção de indicadores educacionais únicos, os quais dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Em um país gigantesco como o Brasil, não há outro modo de se obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Assim a Provinha Brasil de Matemática, elaborada pelo INEP/MEC, com base nos descritores, é composta por uma Matriz de Referência.

A Matriz de Referência de Avaliação da Provinha Brasil de Matemática diferencia-se de programas de ensino ou das propostas curriculares, pois estes são complexos em sua amplitude:

As Matrizes de Referência da Avaliação da Provinha Brasil elencam o que se pretende avaliar com esse instrumento, ou seja, os conhecimentos que se espera que os alunos tenham adquirido após o início do processo de alfabetização. A matriz é apenas uma referência para a construção do instrumento de avaliação (BRASIL/INEP/DAEB, 2014, p. 18).

A Matriz de Referência de Avaliação da Provinha Brasil de Matemática apresenta os conhecimentos que serão medidos nesta avaliação, organizando esses conhecimentos em quatro eixos que contemplam os principais blocos de conteúdos presentes nos currículos escolares, sendo: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Cada eixo traz descritores para avaliação, marcados com a letra "D", e competências identificadas pela letra "C". A Matriz de Referência está organizada com base nos quatro campos que compõem o ensino da matemática, nela denominados eixos: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, e Tratamento da Informação.

Os conteúdos dos quatro blocos dos PCN devem ser organizados ao longo do ano, de forma articulada e equilibrada, sem privilégios de um ou outro bloco de conteúdo. É importante que, no estudo desses diferentes blocos, se destaquem as tarefas que envolvam o contexto doméstico, o contexto social e o contexto matemático, por meio de elaborações e sistematizações dos saberes que forem construídos pelos estudantes.

A Matriz de Referência de Avaliação também leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, mas é composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências definidas em unidades denominadas de descritores que, no caso da Matemática, estão agrupados por blocos de conteúdos. Os descritores dessa Matriz foram formulados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Matemática.



Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização Matemática Inicial

1º EIXO	
Competências	Números e Operações
	Descritores/Habilidades
C1 - Mobilizar idéias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações.	D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.
	D1.2 – Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica
	D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
	D1.4 – Comparar ou ordenar números naturais.
C2 – Resolver problemas por meio da adição ou subtração.	D2.1 - Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades.
	D2.2 - Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.
C3 – Resolver problemas por meio da aplicação das idéias que preparam para a multiplicação e a divisão.	D3.1 - Resolver problemas que envolvam as idéias da multiplicação.
	D3.2 - Resolver problemas que envolvam as idéias da divisão.
2º EIXO	
Competências	Geometria
	Descritores/Habilidades
C4– Reconhecer as representações de figuras geométricas.	D4.1 – Identificar figuras geométricas planas.
	D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
3º EIXO	
Competências	Grandezas e Medidas
	Descritores/Habilidades
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas.	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos.
	D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas.	D5.3 - Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida.
4º EIXO	
Competências	Tratamento da Informação
	Descritores/Habilidades
C6 – Ler e interpretar dados em gráficos, tabelas e textos.	D6.1 – Identificar informações apresentadas em tabelas.
	D6.2 – Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.
	D6.3 – Identificar informações relacionadas a Matemática apresentadas em diferentes portadores textuais.

Fonte: Brasil, 2011

Para cada eixo estão especificadas competências, que de forma ampla definem o que se deve avaliar em cada eixo. De modo a possibilitar a elaboração dos itens da prova apresentam-se, ainda, os descritores de habilidades que se espera terem sido adquiridas pelas crianças no primeiro ano de escolaridade. Além disso, para melhor delimitar níveis de cada descritor, apresenta-se a operacionalização do descritor, que descreve níveis de dificuldades e formas de avaliar cada habilidade. Sendo assim, quando um item é elaborado, há a intenção de avaliar se o aluno já é capaz de mobilizar essa habilidade no processo de resolução do item.

PROVINCIA BRASIL: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO
NA AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS

Diversos questionamentos surgem sobre a função avaliativa da Provinha do Brasil. Por exemplo: este processo é instrumento de autoavaliação? Como pode

ser, então, considerado como instrumento de avaliação do sistema? Esta prova pode ser revertida em instrumento de autoavaliação dos docentes? O teste pode ser uma ferramenta de controle da escola? Muitos professores preocupam-se quando os alunos apresentam um aproveitamento inferior ao desejado.

Esta questão é mais preocupante para o professor alfabetizador devido ao seu papel e responsabilidade nesse processo, pois o aproveitamento do aluno reflete a eficiência da organização do trabalho pedagógico do professor, salvo em contingências especiais em grande dimensão em que as dificuldades de aprendizagem têm origens que a Provinha não identifica.

Haydt (2004) nos alerta para o fato de o desempenho e o aproveitamento do aluno serem o reflexo da atuação do professor em sala de aula, uma vez que, ao avaliar o seu aluno, ele estará avaliando a si mesmo. Por outro lado, a avaliação não é esporádica e deve ser continuada e sistêmica, um fator a ser observado pelo professor quanto às técnicas de avaliação, buscando aperfeiçoá-las sempre.

Neste aspecto, a Provinha Brasil, para Esteban (2009, p. 49),

[...] a formulação da proposta está desarticulada do cotidiano escolar, não considera suas peculiaridades, os diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem. Desaparece a dimensão sócio histórica das dinâmicas escolares e da composição de seus resultados. Há, portanto, um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem.

Esteban (2009) argumenta que é uma avaliação externa que mensura o desempenho do aluno, mas que é uma avaliação interligada apenas para a mensuração e o controle, sendo que os resultados geram competições e criam hierarquias no âmbito dos contextos, processos e sujeitos.

Ainda segundo Esteban (2009), nos documentos oficiais do MEC/INPE, na Provinha Brasil está implícita a proposta de equidade e qualidade na educação, porém inalcançável quando se utilizam testes padronizados no início e fim do ano letivo, em todas as escolas públicas do Brasil, o que nos leva a entender que esse método é somente de monitoramento do trabalho de alfabetização em escolas públicas.

As assertivas de Esteban são críticas quanto ao procedimento avaliativo por meio da Provinha Brasil, que apenas intenciona aplicar exames em larga escala no início da escolarização, deixando à vista uma questão importante: os níveis de desempenho da criança estão sob a avaliação de terceiros, e esta perspectiva traz implícita a prática do mesmo controle autoritário tradicional em nosso sistema de avaliação escolar, sem considerar suas diferenças individuais.

Esteban (2009) evidencia ainda que os níveis de desempenho das crianças

são diferentes, bem como sua forma de assimilar conhecimentos, aprendizagens, leitura, capacidade de processar cálculos, o contexto escolar, as concepções e aplicações da gestão pedagógica, que também influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos.

Pode-se destacar aqui também que os processos de formação de professores são distintos, bem como os métodos, as práticas pedagógicas, a disposição, o uso e o manuseio de material didático que difere de lugar para lugar, ainda elencando que o tempo e o espaço das crianças são diferentes sob a égide de vários fatores: regionais, locais, estaduais. Portanto, cada aluno possui sua própria maneira de aprender, seja lendo, escrevendo ou ouvindo, além de necessitar de mais ou menos tempo para assimilar conteúdos.

Assinalamos em nosso estudo as conclusões do estudo feito por Schneider (2012), que consideramos de grande relevância.

Considerando-se que o teste serve aos propósitos de regulação do trabalho da escola, nomeadamente, o do professor, e que este o utiliza como referência para o planejamento das aulas, a avaliação dos alunos e, ainda, como recurso de avaliação de sua prática pedagógica, conclui-se que ele favorece a produção de um currículo imerso na experiência cotidiana e na forma como a Avaliação é colocada em prática no âmbito das redes e escolas públicas (Schneider, 2012, p. 292).

Schneider (2012) assevera que esta constatação, em seus estudos, aponta para a premência de que docentes e gestores das redes públicas do ensino devem estar mais atentos às orientações dos documentos de avaliação e sobre a Matriz de Referência,

[...] a fim de verificar quais habilidades e competências estão sendo privilegiadas nas provas e quais estão ficando de fora. As alterações nas Matrizes de Referência podem produzir reflexos indelévels nos currículos escolares, uma vez que valorizam determinadas habilidades não facilmente identificadas se forem consideradas apenas as questões das provas editadas (Schneider, 2012, p. 293). :

Desta forma percebe-se que a Provinha Brasil, com seus testes padronizados, desconsidera a diversidade dos contextos sociais e as culturas ou realidades que as crianças vivenciam. As crianças têm diferentes formas de pensar, de aprender, leem, escutam, estudam de maneiras diversas. Sendo assim, cada aluno desenvolve formas próprias para receber e processar novas informações. Essas diferenças modelam os estilos de aprendizagem. Há crianças já nos primeiros anos do Ensino Fundamental que preferem estudar lendo; outras, ouvindo o professor ou, ainda, escrevendo. Portanto, as preferências referem-se tanto à forma de receber quanto de processar a informação.

Assim como os estilos, as crianças têm ritmos diferentes para aprender. Umas precisam de mais tempo do que outras. Até um mesmo aluno pode necessitar de mais tempo para aprender determinados conteúdos matemáticos ou de outras disciplinas. Em outras situações alunos apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática e não conseguem atingir as competências e habilidades propostas já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme Matriz de Referência da Provinha Brasil. Outro fator que a Provinha Brasil de Matemática não avalia é em quais conteúdos Matemáticos preconizados na Matriz de Referência da Provinha Brasil os alunos levaram mais tempo para aprender ou associar ou processar a informação? Em quais conteúdos os alunos levaram menos tempo para aprendizagem? O que faz ocorrer um adiantamento ou um atraso na aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos?

Contudo, nessa realidade em que as escolas também se inserem, desaparece a dimensão sócio-histórica dos processos escolares, deixando em evidência a grande lacuna existente entre os resultados obtidos e divulgados e a real produção dos sujeitos avaliados. Ainda nesse estudo voltamos a questionar: como a Provinha Brasil, cujo modelo é padronizado em nível nacional, aplicada em diferentes contextos escolares, pode ser uma avaliação externa de larga escala?

Nesta linha de raciocínio, Estebam (2009) nos diz que a Provinha Brasil não possui a eficácia que dela é esperada, sendo uma ferramenta de avaliação inadequada para mensurar conhecimentos de Matemática do aluno, devido à complexidade e amplitude da disciplina que não pode ser avaliada em questões isoladas e sim em sua totalidade, o que nos remete à impossibilidade de considerar este método avaliativo como produtor de resultados aceitáveis.

Segundo Oramisio e Saramago (2013), ainda a despeito da organização a partir de uma Matriz de Referência, nem todos os eixos e descritores nela contemplados são considerados nas questões que compõem os testes até então disponibilizados pelo MEC.

Ainda é necessário observar a distribuição dos elementos das matrizes de referências (habilidades e competências) que integram, respectivamente, os testes de Matemática, tendo em vista refletir acerca das significações atribuídas ao conjunto de conteúdos contemplados. Assim, a Provinha Brasil não precisa ganhar esse destaque no cenário escolar e na rede pública, como se tem observado, com vistas a classificar a escola, ou avaliar o trabalho do professor em decorrência dos resultados divulgados e publicizados.

A proposta da Provinha Brasil do MEC/INEP é que a avaliação diagnóstica seja aplicada e, principalmente, corrigida pelo próprio professor e que os resultados sejam discutidos entre os professores e a equipe pedagógica, analistas educacionais dos sistemas, e esse debate deve ser ampliado com propostas de intervenção pedagógica, psicopedagógica, avaliando e desenvolvendo processos formativos dos professores.

É importante enfatizar nesta pesquisa que estamos tratando de sujeitos que estão em aprendizagem e da escola em sua função social e educativa, em suas dimensões e particularidades, e que a Provinha Brasil e seus resultados devem ser considerados apenas com mais um instrumento de avaliação, dentre outros que o professor pode criar e recriar, para acompanhar a aprendizagem de seus alunos.

Deve-se considerar também que se trata de uma autoavaliação do professor em sua prática pedagógica para replanejar e rediscutir a aprendizagem matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu-nos compreender que a Provinha Brasil é um instrumento que, por ser elaborado de forma generalizada, não consegue proporcionar um diagnóstico preciso do aproveitamento dos alunos, uma vez que, sendo padronizada, não alcança outros contingentes que interferem no resultado da prova, não correspondendo à função para a qual foi criada.

A Matriz de Referência em Matemática é importante para o planejamento e replanejamento para a condução do trabalho de professores e gestores em suas práticas pedagógicas, tendo por base os descritores, as competências e habilidades em Matemática, porém, não é suficiente para preparar as crianças nos primeiros anos escolares para uma avaliação, como preconiza a Provinha Brasil, que vem sendo caracterizada como um processo classificatório que cria competitividade entre professores, alunos e escolas.

É necessário reforçar o princípio de que cada criança vive uma realidade diferente da outra, vivendo em ambientes em que as disparidades sociais e culturais são visíveis. Por exemplo, crianças que vivem em centros urbanos, vivem momentos diferentes das que estão em zonas rurais, e as diferentes regiões do nosso país possuem culturas que não podem ser comparadas entre si, pois a capacidade de aprendizagem das crianças apresenta diferenciais que devem ser respeitados.

Nesta perspectiva, a Provinha Brasil não corresponde às reais necessidades das crianças, vistas em suas singularidades, visto que os elementos construídos como ferramentas avaliativas não respondem às necessidades das crianças avaliadas, visto que as realidades regionais são diferentes e as crianças apresentam diversidades em sua apreensão de conhecimentos, não podendo ser todas avaliadas com o mesmo conteúdo de provas, ou seja, de programas padronizados.

A Provinha Brasil deve ser utilizada como avaliação diagnóstica e formativa dos alunos, permitindo assim o levantamento de informações que contribuam para a elaboração de ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos no âmbito da sala de aula, contribuindo de forma significativa para aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Bloom, Benjamin S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.
- Brasil. Ministério da Educação. *LDBN. Lei nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proe-jalei9394.pdf>> Acesso em: 10 Jan. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. SAEB/Prova Brasil e IDEP. INEP, 2013. Disponível em: <<http://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Inep>> Acesso em: 15 Jan. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB, ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. Edição 2011
- Brasil. Ministério da Educação. INEP – *Provinha Brasil*. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 Jan. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. INEP - *Plano de Meta Compromisso Todos Pela Educação*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2009/plano_de metas_compromisso_todos_pela_educacao_decreto.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2004/ensino_fundamental_noveanos_orientacoesgerais.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. INEP/*Provinha Brasil: caderno do aluno, teste 1*. Brasília: INEP, 2012a.
- Brasil. Ministério da Educação. *Prova Brasil*. Portal do MEC. Disponível em: [Porttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324). Acesso em: 03 Jan. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. *Provinha Brasil: guia de aplicação, teste 1*. Brasília: INEP, 2012.b.
- Brasil. Ministério da Educação/INEP/DAEP - *Provinha Brasil. Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1, 2014*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb)
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.
- Brasil. Ministério da Educação. *Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática, teste 1*. Brasília: INEP, 2012. *Provinha Brasil*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinhabrasil/provinhabrasil>>. Acesso em: 24 Jan. 2015.
- Castro, M. H. G. *Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais*.

São Paulo em Perspectiva, 14(1):121-128, 2000.

- Esteban, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância, in: *Revista de Ciências da Educação*, 9(2009):47-56. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 10 Jan. 2015.
- Fonseca, M. C. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira, in: Fonseca, Maria da Conceição Ferreira Reis (org.) *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global, 2004, p. 11-28.
- Freitag, R. M.; Rosário, M. M. S. A provinha Brasil na visão dos professores, in: *Revista Prolíngua*, 8(1):3-18, jan./junho 2013.
- Haydt, R. C. Funções, modalidades e propósitos da avaliação, in: *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004, p. 16-29.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Moraes, S. P. G.; Moura, M. O. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural, *Bolema: Boletim de Educação Matemática*. Rio Claro, ano 22, n. 33, 2009, p. 97-116.
- Oramísio, A.; Saramago, G. *A História da Matemática como Alternativa Metodológica para o Ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. 2013. disponível: http://www.btdt.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5303. Acesso em 10 jan. 2015.
- Schneider, M. P. Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais, *Revista Educativa*. 14(2):283-295, jul./dez. 2011.
- Vidal, V. M. *et al.* Avaliação Institucional. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

ARTIGO RECEBIDO EM 21/06/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 13/11/2017

RESUMO: Este trabalho versa sobre a Provinha Brasil proposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, para a avaliação do conhecimento matemático dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil, tecendo algumas reflexões acerca do seu valor como instrumento de motivação para otimizar e maximizar os níveis de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O estudo é fundamentado em revisão de literatura apoiada em teóricos que discutem o tema e em revisão documental, envolvendo as iniciativas do SAEB e do INEP. Assim é possível perceber que a Provinha Brasil, com seus testes padronizados, desconsidera a diversidade dos contextos sociais e as culturas ou realidades que as crianças vivenciam. As crianças têm diferentes formas de pensar, de aprender, leem, escutam, estudam de maneiras diversas. Sendo assim, cada

aluno desenvolve formas próprias para receber e processar os conteúdos matemáticos. Essas diferenças modelam os estilos de aprendizagem. Há crianças já nos primeiros anos do Ensino Fundamental que preferem estudar lendo; outras, ouvindo o professor ou, ainda, escrevendo. Nesta perspectiva, a Provinha Brasil não corresponde às reais necessidades das crianças, vistas em suas singularidades, uma vez que os elementos construídos como ferramentas avaliativas não respondem às necessidades das crianças avaliadas, visto que as realidades regionais são diferentes e as crianças apresentam diversidades em sua apreensão de conhecimentos, não podendo ser todas avaliadas com o mesmo conteúdo de provas, ou seja, de programas padronizados.

PALAVRAS-CHAVE: Matriz de Referência de Matemática. Ensino-aprendizagem. Matemática. Provinha Brasil. Instrumento Pedagógico.

ABSTRACT: This work is about Provinha Brasil, proposed by the Basic Education Evaluation System, for the evaluation of the mathematical knowledge of the students of the first years of Elementary School, of the public schools of Brazil, making some reflections about its value as motivational instruments to optimize and maximize learning levels in the first years of elementary school. The study is based on literature review supported by theorists who discuss the theme and on documentary review, involving SAEB and INEP initiatives. Thus it is possible to perceive that Provinha Brasil, with its standardized tests, disregards the diversity of social contexts and the cultures or realities that the children experience. Children have different ways of thinking, of learning; they read, listen, study in different ways. Thus, each student develops his own forms to receive and process mathematical contents. These differences shape learning styles. There are children already in the first years of elementary school who prefer to study by reading; others, listening to the teacher and also writing. In this perspective, Provinha Brasil does not correspond to the real needs of the children, seen in their singularities, since the elements constructed as evaluation tools do not respond to the needs of the evaluated children, because the regional realities are different and the children present diversities in their knowledge, and cannot be all evaluated with the same content of evidence, that is, of standardized programs.

KEYWORDS: Math Reference Matrix. Teaching and learning. Mathematics. "Provinha Brasil". Pedagogical instrument.

Teoria das representações sociais como referencial teórico-metodológico e epistemológico para pesquisas em educação

MONALIZA ANGÉLICA SANTANA

Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba,
professora do Centro Universitário de Patos de Minas.
e-mail: santana_monaliza@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre as contribuições de um método de pesquisa exige de antemão realizar reflexões acerca da própria noção de ciência e das transformações epistemológicas que cercam as investigações científicas no decorrer da história.

Destaca-se que a noção de ciência vista como “verdade absoluta” em tempos hodiernos abre espaço para uma ciência que, como ressalta Zaia Brandão (2010, p. 851), vem gradativamente “deixando de ser vista como lugar de produção de um saber definitivo”, e passa a se caracterizar pela construção de diferentes realidades. Nesse sentido, o próprio conhecimento é visto como falível, em virtude de não ser um saber definitivo; assim, nessa conjuntura, novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo e teorias existentes.

Nesse contexto de “nova” concepção de ciência faz-se necessário ponderar acerca de alguns aspectos tais como teoria, metodologia e questões epistemológicas da pesquisa. Assim, para a proposição de pesquisa que focalize a Teoria das Representações Sociais, o pesquisador deve estar atento para as características que essa teoria e/ou método abarca no sentido de buscar realizar um exercício de “dúvida metódica”, de forma a resguardar o seu compromisso ético, científico e social.

Nesse viés, faz-se necessário ressaltar que a Teoria das Representações Sociais é uma teoria apresentada por vários autores, dentre eles, Durkheim, Moscovici e Jodelet. Salienta-se que a Teoria das Representações Sociais, segundo a abor-

dagem de Moscovici feita em 1961, focada no artigo em questão, vai além de formulações de conceitos acerca de determinado fato, e institui-se pela construção de comportamentos baseados em experiências sociais, de forma individual e coletiva. Nesse sentido, as representações sociais para o referido autor são expressões do conhecimento reconstruído pelo sujeito a respeito de sua realidade cotidiana e elas fazem uma ponte entre o conhecimento de senso comum (universo consensual) e o conhecimento científico (universo reificado).

Dessa maneira, a relação existente entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, aliada à construção do objeto de pesquisa, em conformidade com o entendimento de Sá (1998, p. 26),

[...] pode ser vista como um processo decisório, pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema.

Nesse sentido, destaca-se que as representações sofrem influências dos diversos tipos de conhecimento, como também de tudo que nos cerca, como a cultura, a família, o que ouvimos e aquilo a que assistimos, e por fim, influências da educação que recebemos na escola, dos nossos estudos, do conhecimento científico, das leis, das políticas, das ideologias, cabendo aos pesquisadores, descobrir onde essas representações estão ancoradas, para assim, compreender o seu sentido e significado. Sendo assim, um dos lugares em que as representações podem estar ancoradas é o conhecimento do senso comum (universos consensuais) que, ao ser estudado, pode ser refletido e compreendido como tal.

Além disso, segundo Rodrigues e Menandro (2007, p. 42), esta teoria parte do pressuposto de que o sujeito é que constrói a realidade, então, ela se “constitui uma das possíveis vias de acesso a uma compreensão de como os grupos sociais criam e negociam sentidos sobre os mais diversos objetos sociais visando tornar familiar os fenômenos a sua volta e nortear seus comportamentos”.

Diante do que foi abordado, o artigo em questão busca salientar que a Teoria das Representações Sociais é um campo teórico e/ou metodológico extremamente rico para abordar as questões ligadas à educação, por permitir a análise dos sentidos que são atribuídos ao objeto e por possibilitar a compreensão de seu conteúdo e como estes sentidos são construídos na realidade pelos sujeitos que compõem o espaço escolar de forma coletiva, permitindo também a transformação dessa realidade de forma concreta.

Nessa perspectiva, busca-se realizar reflexões teórico-metodológicas acerca da Teoria das Representações Sociais em consonância com Moscovici (1961), buscando ressaltar as contribuições e perspectivas para a pesquisa em educação.

1. BREVE ABORDAGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MOSCOVICI

Faz-se necessário salientar a relevância da Teoria das Representações Sociais, oriunda da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), desenvolvida por Serge Moscovici em 1961 e aprofundada por Denise Jodelet em 2000, a qual busca explicar os fenômenos a partir de uma perspectiva coletiva, sem, entretanto, perder de vista a individualidade dos sujeitos.

O conceito de Representações Sociais surge em 1961, na França, com a obra de Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, resgatando o conceito de representação coletiva apresentado por Durkheim, entretanto com algumas modificações. Durkheim em 1898 afirma que as representações são coletivas e são permanentes, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura e transmitidas lentamente através das gerações. Para ele o fenômeno social não depende da natureza pessoal dos indivíduos.

Já Moscovici (1961) pontua que as representações são sociais e dinâmicas, típicas de culturas modernas, espalham-se por toda a população e possuem um curto período de vida. Para o referido autor, o indivíduo tem um papel atuante e particular na construção das representações sociais. Essa substituição de termos - “coletivas” para “sociais” - deixa de ser um conceito que explica o conhecimento de um determinado grupo e torna-se um fenômeno que exige explicação e produção de conhecimento.

Em relação ao estudo acerca da Teoria das Representações Sociais, diversos autores e grupos estão continuamente desenvolvendo-a por meio de suas pesquisas, as quais assumem como foco de estudos os seus diferentes aspectos. Dessa maneira, historicamente foram sendo construídas diferentes abordagens da teoria que podem ser utilizadas como um norte para delineamento de pesquisas na área da educação, como pode ser visto no trabalho desenvolvido por Gilly (1989 *apud* Machado, 2011), mais a frente desse artigo. Sendo assim, vale destacar que neste artigo foi feita a opção de situar a Teoria das Representações Sociais de acordo com Moscovici em 1961.

De acordo com Maia (1997 *apud* Crusoé, 2004, p. 107), um dos aspectos defendidos por Moscovici é a existência de um conhecimento de senso comum (universo consensual), que permite explicar algumas práticas. Para o autor tal conhecimento é visto “como um conhecimento verdadeiro, e não como um disfuncionamento do conhecimento científico”. Para ele, o conhecimento de senso comum é circunscrito, o que o diferencia do conhecimento científico (universo reificado), que busca a operacionalização e generalização. Dessa feita, a Teoria das Representações Sociais como proposta científica faz a leitura do conhecimento do senso comum, preocupando-se com o conteúdo das representações. Essa é a abordagem da teoria, apontada por Crusoé (2004) em termos de produto.

Segundo salienta Moscovici (1978), outro aspecto importante que deve ser compreendido é como “se constroem as representações, como se dá à incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais”, questão também apontada por Crusoé (2004) em termos de processo. Nesse contexto, Moscovici (1978) ainda salienta que a construção das representações envolve dois processos geradores: a ancoragem e a objetivação, processos esses muito relevantes para a construção das representações sociais.

Assim, para Moscovici (1978), a ancoragem consiste em classificar, denominar coisas estranhas, denominar ideias, encaixar o não familiar via processo de classificação, e esse processo de ancoragem busca criar conforto no sujeito na aceitação do estranho, do diferente. Já a objetivação é a coisificação, ou seja, a conversão das ideias em coisas localizadas fora da mentalidade individual, é reproduzir um conceito em uma imagem – coisificação –, enfim é um processo de concretização da realidade. Dessa forma, para que haja a construção das representações sociais, para que seja possível tornar familiar o não familiar, é necessário que exista a ancoragem e/ou a objetivação. Em conformidade com esse contexto, as Representações Sociais são construções que o sujeito faz para entender o mundo que o cerca.

Em consonância com essa conjuntura, de tornar o não familiar em familiar, salienta-se que para Moscovici (1978) as Representações Sociais são a expressão do conhecimento reconstruído pelo sujeito a respeito da sua realidade cotidiana, e expressam a forma como cada grupo social se organiza e constrói seus significados, discernindo-as como “preparação para a ação” (Moscovici, 1978, p. 49). Assim sentido, não há separação entre o universo exterior e interior, da mesma forma que há uma ligação entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico. Nesse sentido, Moscovici (1978) salienta que

[...] os qualificativos e as ideias que lhe estão associados deixam escapar o principal fenômeno próprio de nossa cultura, que é a socialização de uma disciplina em seu todo, e não como se continua pretendendo, a vulgarização de algumas partes. Adotando-se esse ponto de vista, transfere-se para segundo plano as diferenças entre os modelos científicos e os modelos não-científicos, o empobrecimento das proposições iniciais e o deslocamento do sentido, do lugar da aplicação. Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso (Moscovici, 1978, p. 24).

Sendo assim, para Moscovici (1978, p. 49), “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”. Para ele, a Teoria das Representações Sociais tem o objetivo de explicar os fenômenos do homem a partir de

uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade, e tem como finalidade, conforme salienta o autor (Moscovici, 2005), tornar familiar algo não familiar, classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias.

Assim, vê-se diante desse contexto que a Teoria das Representações Sociais, para o referido autor, institui-se em uma teoria que se preocupa com a dinâmica das relações sociais e “tem como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici, 1978, p. 26), constituindo-se, portanto, em um “novo status epistemológico” e, sendo assim, ela precisa estar preparada para enfrentar as resistências que possam existir dentro do campo acadêmico.

2. REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DA ESCOLHA DA TEORIA E DO MÉTODO DE PESQUISA

Como já mencionado, não é recomendado falar de ciência e de um referencial teórico-metodológico de pesquisa em educação sem salientar a nova concepção de ciência, a qual, como nos aponta Zaia Brandão (2010, p. 851), deixa de ser vista como “verdade absoluta” e passa a possibilitar que o próprio “progresso científico” provoque desestabilizações de paradigmas, linguagens e métodos, passando a ser caracterizada, como salientam Rodrigues e Menandro (2007, p. 39), pela construção de diferentes realidades. Assim, essa nova concepção de ciência configura-se em um saber que não sendo estático é produto social que se encontra em constante processo de mudança e que, portanto, está sujeita a “reflexibilidade” (Rodrigues; Menandro, 2007, p. 39).

Diante desse contexto em que se tem um novo olhar sobre o saber científico, faz-se necessário também repensar o papel do pesquisador no processo de pesquisa, reconsiderando, dessa forma, além de seu objeto de estudo, a questão da formulação do problema, as questões epistemológicas, a escolha teórica, a escolha dos procedimentos de análise e de interpretação dos dados, assim como a necessidade de se repensar a nova forma de compreender o método. Destarte, a noção de “construção do objeto de pesquisa”, segundo Sá (1998, p. 14),

[...] envolve a consideração do fenômeno ou problema que se quer investigar e a possibilidade ou vantagens de fazê-lo em termos de representações sociais, os requisitos conceituais que devem ser atendidos para suprir uma fundamentação teórica consistente e, finalmente, a eleição de métodos e técnicas de pesquisa adequados ao estudo do problema como teoricamente circunscrito. O objeto de pesquisa, conquanto construído basicamente a partir do fenômeno de representação social a ser estudo, não constitui uma réplica do fenômeno, mas uma aproximação ditada pelas possibilidades da prática da pesquisa científica.

Direcionando a discussão, Carvalho, Império-Hamburher e Pedrosa (1999

apud Rodrigues; Menandro 2007, p. 40), partindo do pressuposto de que o dado é alguma coisa construída na relação com o investigador, destacam a diferença entre método e procedimentos metodológicos, salientando que

o método é um pensamento sistemático cuja condição fundamental é a imbricação entre teoria e dados. Isto significa que o método diz respeito exatamente à forma de pensamento que põe em relação os procedimentos utilizados, o referencial teórico adotado e o objetivo específico de uma determinada pesquisa, ou seja, uma forma de pensar que considera que o dado é construído por um recorte feito pelo pesquisador a partir do objetivo proposto e da teoria adotada, o que implicará, conseqüentemente, a escolha de diferentes procedimentos metodológicos: observação, entrevista, questionários, grupo focal, etc. (Carvalho, Império-Hamburher 1999 *apud* Rodrigues; Menandro, 2007, p. 40).

Nesse sentido, em que a atuação do pesquisador ganha também um novo olhar, o papel dele é extremamente relevante, pois a ele são possibilitadas a percepção e a reflexão de que não existem teorias por si só verdadeiras, da mesma forma que não existem procedimentos bons ou ruins, mas que cabe ao pesquisador identificar quais teorias e procedimentos são mais pertinentes a determinado estudo e objeto dentro de um referencial teórico específico como apontado pelo referido autor. Vale ainda salientar a importância, por parte do pesquisador, de ele ter características como a curiosidade e a indagação, ressaltada por Zaia Brandão (2010, p. 850) dentro do campo científico. Caberá a ele fazer as indagações teóricas, metodológicas e epistemológicas dentro de sua pesquisa, de forma a desenvolver “a boa ciência”, pautada na responsabilidade social e científica e na ética.

Assim, vale ressaltar a questão acerca da relevância social que a pesquisa deve ter, a qual é salientada na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que diz que a eticidade da pesquisa implica: “*d.* relevância social da pesquisa, que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária”. Então, na construção do caminho metodológico, faz-se necessário levar em consideração a importância social da pesquisa para os sujeitos, e além disso, como salienta Sá (1998, p. 15), é necessário que o pesquisador se preocupe com a “própria plausibilidade” da existência do fenômeno completo para a consecução de pesquisas consistentes.

Nesse contexto, ao tratar das investigações científicas no campo da educação, faz-se necessário envolver ativamente professores e alunos na interpretação dos significados das pesquisas em relação ao contexto de suas práticas, de forma a assegurar que o desenvolvimento das pesquisas científicas para esses sujeitos leve em consideração a sua plausibilidade e os significados que elas têm para eles próprios. A construção de um relacionamento mais ético e democrático entre professores-pesquisadores e pesquisadores acadêmicos”, como salienta Zeichner (1998,

p. 3), é necessária para que a pesquisa alcance a sua relevância social e obtenha inclusive resultados que poderão contribuir para a reflexão sobre a educação.

Também percebo a falta de esforço para realmente tentar mudar os problemas desvelados. Dificilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escola das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilha os resultados da pesquisa (Zeichner, 1998, p. 3).

Assim, muitas vezes, a pesquisa aponta apenas falhas dos professores sem se preocupar com a forma de fazer essas colocações, descrevendo com frequência os sujeitos da pesquisa de forma negativa, e principalmente, em grande parte, sem se preocupar em fazer com que através desses resultados seja realizada uma devolutiva, como, por exemplo, através de uma pesquisa-ação, uma pesquisa-intervenção, enfim, sem se preocupar em contribuir para uma ação formativa ou para a “mudança” da dada realidade apontada pela pesquisa.

Ampliando essa discussão, faz-se necessário salientar também a possibilidade de compreender o trabalho de pesquisa com a Teoria das Representações Sociais como um instrumento teórico e/ou metodológico. Assim, vale esclarecer que a pesquisa em representações sociais não privilegia um único método, e nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais não define a metodologia de pesquisa por si só, o pesquisador é que precisa defini-la dentro do arcabouço holístico em que se encontram os sujeitos e seu objeto. Moscovici (1978) ressalta ainda que a definição de uma metodologia mais apropriada para a pesquisa está relacionada a uma boa definição do seu problema. Diante dessa perspectiva, Rodrigues e Menandro (2007, p. 43) consideram que

a opção por utilizar esta ou qualquer outra teoria, consiste numa escolha que se faz mediante *posicionamentos epistemológicos e reflexões éticas* a respeito de suas consequências, além da análise da coerência e consistência, interna da própria teoria, e desta em relação ao problema proposto. A teoria é, como afirma Bourdieu (1989, p. 60) “*um modus operandi* que orienta e organiza a prática científica” (grifo do autor)

No tocante a essa questão, faz-se necessário considerar, além das questões já expostas nos estudos das representações sociais, o que Almeida (2005 *apud* Rodrigues e Menandro, 2007, p. 40) considera como: o que pensam; por que pensam; como pensam; o que fazem e o que pensam os indivíduos sobre determinado objeto (natureza ou conteúdo da representação social), de forma que esses aspectos estejam inter-relacionados e contribuam para o desenvolvimento da pesquisa.

Para além do que foi exposto, Abric (1994, p. 14-15 *apud* Crusoé, 2004, p. 109-100) destaca a relevância da significação de uma representação, ou seja, um dos elementos fundamentais da representação. De acordo com o autor, “a significação de uma representação deve ser observada primeiramente pela natureza das condições do discurso, pelo contexto ideológico e pelo lugar que ocupa o indivíduo ou o grupo no sistema social a partir do qual foi produzida tal representação”.

Abric (1994, p. 14-15 *apud* Crusoé 2004, p. 109-100) ainda salienta que, dentre as funções das representações sociais, pode-se citar as funções de saber, de identidade, de orientação e de justificação, sendo a última a que será destacada neste trabalho, por contribuir para com as pesquisas em educação. Nesse sentido, “a função justificadora da representação atua *a posteriori* no sentido de justificar os comportamentos e tomadas de posição dos grupos e indivíduos numa ação ou com relação aos seus parceiros” (Abric, 1994, p. 17-18 *apud* Crusoé, 2004, p. 110).

Vê-se, pois, que a escolha pela Teoria das Representações Sociais pode contribuir com as pesquisas em educação, ao considerarmos sua importância na dinâmica das relações sociais e nas práticas, e ao considerarmos o conhecimento do senso comum como um conhecimento legítimo capaz de conduzir transformações sociais e a produção do conhecimento científico.

Dessa feita, o referencial teórico e/ou metodológico das Representações Sociais, ao atuar na dinâmica entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico, pode oferecer várias e amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional numa perspectiva dialética individual e social.

No que tange à escolha pertinente de um referencial teórico-metodológico em uma pesquisa, no caso em questão, a Teoria das Representações Sociais, vale ressaltar a partir de uma perspectiva epistêmica a necessidade de possibilitar que todas essas reflexões a respeito das implicações dessa escolha sejam realizadas, a fim de buscar intentar ao máximo o desenvolvimento de uma pesquisa embasada na ética profissional.

3. CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Pensando no campo educacional, pode-se ressaltar algumas considerações a respeito das contribuições e perspectivas da Teoria das Representações Sociais para a educação, mencionando alguns exemplos dentro de um vasto campo de pesquisas existentes. Nesse sentido, vale destacar as pesquisas realizadas por Gilly (1989 *apud* Machado, 2011).

Gilly (1980, p. 363 *apud* Machado, 2011, p. 63) ressalta primeiramente que a representação social “orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”, afirmando que isso possibilita à

educação uma melhor compreensão sobre a forma como os fatores sociais podem interferir na educação e na produção de certos resultados.

Aponta-se ainda que os estudos das representações sociais sobre a pesquisa em educação possibilitam a identificação de determinado grupo social e de seus comportamentos e, o mais importante, a forma com que determinado papel é concebido em uma escola. Além disso, permitem a identificação dos “esquemas socialmente dominantes” (Machado, p. 2011, p. 62). Tal contribuição pode ser destacada, segundo o mesmo autor, pois “este fato significa que as representações sociais exercem o papel de preservar o equilíbrio e a coerência na prática e no funcionamento do grupo social” (Machado, p. 2011, p. 62). Outro ponto relevante ainda apresentado pelo autor refere-se

[...] às linhas de discurso sobre a escola e as representações sociais que podem ser construídas na relação escola-representações sociais: os discursos sobre a instituição escolar, o discurso da escola sobre ela mesma, os discursos de agentes da instituição e o discurso dos pais de escola (Machado, 2011, p. 62)

Nesse sentido, os discursos dos diferentes sujeitos envolvidos na educação podem colaborar na compreensão de como “as representações sociais têm gerenciado os compromissos decorrentes das ideologias e das pressões ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar”, como aponta Machado (2011, p. 62), e também auxiliar na busca das representações sociais acerca da escola rumo a uma perspectiva de compreensão dessas representações no auxílio das transformações sociais.

Gilly (1989 *apud* Machado, 2011, p. 63) salienta como as representações sociais estão presentes nas relações pedagógicas. O autor relata que em diversas pesquisas as representações sociais podem produzir um sistema de apreensão e de percepção do aluno em sua singularidade e, dessa forma, apreender que os professores olham os alunos dentro de certos modelos e de acordo com as suas diferentes classes sociais.

Outro aspecto a ser ressaltado é relativo ao fato de a Teoria das Representações Sociais considerar o conhecimento de senso comum como conhecimento verdadeiro e, conseqüentemente, permitir explicar determinadas práticas nas escolas na medida em que identifica as representações sociais dos sujeitos, ou seja, dos professores e dos alunos com determinado objeto, auxiliando na compreensão das questões ligadas à educação e à escola e das relações que mediam e cercam a sociedade e a escola, etc. Nesse sentido, pode-se citar por exemplo, o trabalho de Maia (2001 *apud* Crusoé, 2004, p. 113) que

[...] ao discutir a dimensão concreta do ensino de matemática, adota o referencial

teórico das representações sociais para analisar as representações sociais de professores sobre a matemática, encontrando como resultado que a noção de concreto na matemática por parte dos professores não se refere ao saber matemática propriamente dito, mas às situações utilizadas pelo professor em sala de aula.

Dessa forma, vê-se que a Teoria das Representações Sociais além de aparecer como um instrumento importante para a compreensão do conhecimento, nesse caso, permitiu dentro da matemática compreender como a noção de concreto e abstrato é disseminada, a partir da dinamicidade entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico.

Essa autora também salienta que pelo fato de a representação ser um ato propriamente humano, ela interessa à psicologia, e também a educação, como elemento que possibilita a análise do comportamento dos sujeitos e a compreensão de outras questões ligadas ao comportamento, como, por exemplo, o conceito de indisciplina, pois será possibilitado através desse referencial teórico conhecer o senso comum de professores e alunos sobre o conceito de indisciplina, e como acredita Abric (1994, p. 188, *apud* Crusoé, 2004, p. 114), esse conhecimento pode interferir na ação dos sujeitos. Dessa maneira,

[...] se entendermos que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação, as pesquisas a partir dessa perspectiva abrem possibilidades de *verificação das práticas escolares, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações* (grifo do autor).

Vê-se, pois, que considerar a prática pedagógica permite que se apreciem as contribuições trazidas acerca das elaborações de diferentes representações sociais, permitindo que se reconheça, dessa forma, o sujeito dessa prática como sendo um sujeito social, cognitivo e afetivo, possibilitando também, assim, que novos olhares e novas perspectivas acerca da Teoria das Representações Sociais na pesquisa em educação sejam construídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se, então, que a realização de reflexões teórico-metodológicas e epistemológicas em uma pesquisa encontra-se imbricada com questões relativas às características de curiosidade e indagação e às questões éticas, científicas e sociais do pesquisador, uma vez que sua busca incessante por essas reflexões tentará fazer com que a pesquisa atinja o objetivo de satisfazer as necessidades sociais, científicas e éticas. No caso específico aqui tratado – a educação –, isso possibilita a busca

por caminhos que possam contribuir para com as reflexões acerca das práticas pedagógicas e educativas rumo à melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto, acredito ser preciso ter um olhar mais refinado com vistas à escolha da Teoria das Representações Sociais, cabendo ao pesquisador perguntar-se se as representações sociais têm um estatuto real de objeto de estudo.

Vale ainda ressaltar uma característica e uma contribuição importante das representações sociais que permitem ao pesquisador identificar esquemas socialmente dominantes ou mesmo o discurso ideológico que paira nas escolas e na educação. Dessa forma, vê-se que a representação social é uma construção original que busca a legitimação das funções sociais, e para isso, a representação vai mobilizar posições ideológicas e procurar bases científicas, principalmente ao se tratar das ciências humanas e sociais.

Outra nuance importante relativa às representações sociais que contribui para com os sujeitos ligados às pesquisas em educação é que a representação social deve ser partilhada pelo conjunto de sujeitos que pertencem a esse dado grupo, pois dessa maneira, permite-se perceber que a identificação das respostas do grupo é característica igualmente das respostas de cada indivíduo do grupo, possibilitando a exploração das diferenças interindividuais na busca por respostas, quando ela se faz necessária, e muitas vezes, na educação, ela se faz necessária por perspectivas de transformação das ações desse grupo.

Salienta-se que as reflexões e considerações aqui realizadas foram feitas no sentido de contribuir para com a formação científica de profissionais pesquisadores e de permitir ao pesquisador em educação uma tomada de posição mais consciente e crítica tanto na reflexão acerca da escolha de uma teoria, método de estudo e outros elementos que envolvem a pesquisa - principalmente na escolha de um estudo de representações sociais - quanto na reflexão ética, social e científica que esse pesquisador deve ter ao desenvolver pesquisa. Nesse sentido, ressalta-se a grande responsabilidade do pesquisador em relação à construção do caminho metodológico e à parcialidade de seus resultados. Vale salientar que, por mais parciais que sejam, esses resultados vão influenciar práticas e exercer uma função na construção da realidade social.

Diante do que foi discorrido, vê-se, pois, que a Teoria das Representações Sociais apresenta-se como um campo rico para abordar o fenômeno da educação em questão, e espera-se como ressalta Moscovici (1978), que ela seja vista como um novo status epistemológico em relação ao referencial teórico-metodológico.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 13 de dezembro de 2012.
- Crusoé, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121> Acesso em: 02/07/2017.
- Machado, Paulo Batista. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais: espaço, mapas mentais, representações sociais e prática docente na Educação do campo*. Senhor do Bonfim: Eduneb, 2011.
- Moscovici, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Moscovici, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho Guareschi. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Rodrigues, Maria Margarida Pereira Rodrigues; MENANDRO, Paulo Rogério Meira (orgs). *Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia*. Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/GM Gráfica Editora, 2007.
- Sá, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 1998.
- Zaia Brandão. Indagação e convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia, *Cadernos de Pesquisa*, 40(141):839-856, set./dez. 2010.
- Zeichener, Ken. “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico”, in: Geraldi, Corinta M. G.; Fiorentini, Dario (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, pp. 207-236.

ARTIGO RECEBIDO EM 18/10/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 07/12/2017

RESUMO: Segundo Moscovici (1978), a Teoria das Representações Sociais (TRS) tem como objetivo explicar o homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade dos sujeitos. Para o referido autor, a representação social constitui-se em um novo status epistemológico. Optou-se pela pesquisa bibliográfica para a realização deste artigo. O trabalho em questão procura realizar algumas reflexões teórico-metodológicas e

epistemológicas acerca da Teoria das Representações Sociais, buscando colaborar para com a formação científica de profissionais pesquisadores e também ressaltar contribuições e perspectivas acerca da TRS para as pesquisas em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria das Representações Sociais; Reflexões teórico-metodológicas e epistemológicas; Pesquisa em educação.

ABSTRACT: According to Moscovici (1978), the Theory of Social Representations (TRS) aims to explain the man from a collective perspective, without losing sight of the individuality of the subjects. For the mentioned author, the social representation constitutes a new epistemological status. The present article seeks to make some theoretical-methodological and epistemological reflections about the Theory of Social Representations seeking to collaborate with the scientific training of research professionals and also to highlight contributions and perspectives about the TRS for research in education.

KEYWORDS: Theory of Social Representations; Theoretical-methodological and epistemological reflections; Research in education.

Drama and the teaching of culture in the English class

YURI ANDREI BATISTA SANTOS

Mestrando no Programa de Pós-graduação Letras: linguagens e representações,
da Universidade Estadual de Santa Cruz. e-mail: batista.yuriandrei@gmail.com

1. INTRODUCTION

It is rather well-known the fact that when using a language, people do not only get in touch with linguistic aspects. Every time we communicate, a different sphere of the language happens to be accessed, in which the meaning relation between sign and the referred object is intended to be the same for all users of that common tongue, so that communication flows as a natural process. According to Hall (1959, p. 27): “Culture is communication and communication is culture”, so all the spheres of human action in which particular uses of language take place (Bakhtin, 1992) also rely on cultural traits inextricably intertwined to the language itself.

That being said, it is virtually impossible to set both parts aside, especially when it comes to the teaching of a foreign language (FL). Via (1976) suggests many considerable aspects related to learning a language that hold on cultural assets, for instance: “how (native speakers) hold their bodies, how far they stand apart, where they look when they talk, how men shake their hands with each other, how children talk to their parents, and so on”. Moreover, we can enlist other points, such as how speakers express emotion and feelings as contentment and frustration, the intonation they use to show they are angry, the “simple” gestures applied into calling someone’s attention and so forth. Such characteristics are not really tangible and capable of being learned at first sight, there are some implications to understanding them, some that may not even be overcome on “conventional and traditional” classes. Facing these prerogatives, it seems invaluable the study of culture attached to the teaching of FL, and that is exactly the main purpose of the present paper.

We then set off with our research having the following quotation of Costa (1998) as our starting point.

[...] it seems impossible to talk about a culture, from another, without causing any kind of violence, without imposing senses. Would a project that strives for the dialogue between different cultures be conceivable and feasible? Different cultures may talk among themselves? Is it possible to conceive collective projects that preserve diversity? ¹ (p. 65-66, our translation).

In her comment, Costa does not bring about any common places, her questions touch the core of many concrete daily problems. Her point is visually clear when we get to thoroughly mind the implications on the fact that a culture, as a singular and living being, may not relate to another without any such case of cultural overlapping or even the emergence of stereotypes and prejudice.

We believe that the author herself answers her question, when starting her own discourse stating that it “seemed” impossible to achieve a harmless dialogue among divergent cultures. This way, there is room to believe on the possibility of involving cultures in a productive and meaningful way.

Considering such information, this paper shows its value in suggesting an appropriate and suitable model of praxis that may positively fit the needs on the effective teaching of EFL, thus satisfying both linguistic and cultural aspects that are necessary to ensure the effectiveness of teaching English in a globalized world.

In order to scaffold this paper, we see on the concept of interculturalism presented by Byram *et al.* (2002) a solid and adequate theoretical proposal to be analyzed along with the suggestion of the theatrical praxis on the EFL classroom, here represented by the theories of Via (1976), Fleming (1998), Miccoli (2003) and some others. By these means, we aim to combine all these theoretical conceptions in order to present drama as a viable way to learn English minding the (inter-) cultural aspects of the language.

2. THE INTERCULTURAL COMPETENCE

Interculturalism, as the name suggests, refers to establishing a dialogical relation “between cultures” (*inter culture*), which is based, above all, on the word respect in its widest sense. Respect for individuals and their diverse cultural identities, respect to the cultures themselves, as representative systems of collective values from a folk. According to Byram *et al.* (2002), the interculturalism aims to

¹ It seemed interesting and pertaining to the objective of this paper to leave the original quote as footnote: [...] parece impossível falar de uma cultura, a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, sem imposição de sentidos. Seria então concebível e exequível um projeto que aspire ao diálogo entre culturas diferentes? Culturas diferentes podem conversar entre si? É possível conceber projetos coletivos que preservem as diferenças? (Costa, 1998, pp. 65-66).

the formation of *intercultural speakers or mediators*, able to avoid stereotypical perceptions and see a human being in its complexity. Here the intercultural speaker is opposed to a recurring model in the study of languages, the “native” speaker, a representative of a nation from whom the common sense usually expects domain, not only over linguistic skills but also the cultural ones. On the intercultural dimension, however, it is not expected from the speaker to hold all knowledge about one or another culture, on the other hand, it is necessary to see the interlocutor as a being whose qualities and values are to be unraveled.

So that there is indeed a dialogue in which one can truly understand another, in spite of eventual divergences, there must be a degree of knowledge about the other by both sides involved. As exemplified in Byram *et al.* (2002, p. 11), to talk with a Chinese, the intercultural speaker needs to understand what being Chinese is and the values deeply linked to that identity. Nevertheless, what the speaker cannot forget is that their knowledge of that identity should not be ended there. There must be kept an open space to learn more about the other from that person's own perspective about him/her -self, such space to be filled through dialogue. By doing so, according to the dialogic theory coined by Bakhtin and his circle, one may get the opportunity to learn more about him/herself with the aid of the other and his unique sight that once shared can lead to different perceptions of self. As stated by the Russian philosopher: “I am conscious of myself and become myself only while revealing myself for another, through another, and with the help of another. [...] To be means to be for another, and through the other, for oneself.” (Bakhtin, 1984, p. 287)

By seeing the other person through his/her own eyes, the intercultural speaker begins a process of exploration of his/her own values, enlisting possible similarities and differences between the culture of other and his/her own, in this bias, by perceiving another, you may end up perceiving yourself. And that happens to be the pinnacle of the interculturalism, entitling your speaker the ability to bond different cultures, so from then on it may be possible to learn more about his/her own cultural reality. Nevertheless, another big advantage is that the learner would now be able to analyze situations in a new “light”, being able to access the other's cultural values, acquired during the mediation process.

In the upcoming quote, Byram *et al.* describe the elements needed for the development of the intercultural competence:

The components of intercultural competence are knowledge, skills and attitudes, complemented by the values of an individual as a result of the social groups to which they belong. These values are part of the social identities of such individual (Byram *et al.* 2001, p. 12).

The previous quote argues that in order to be an intercultural speaker having knowledge of a particular culture is not the only ingredient on the pot. One

still needs to develop certain attitudes and skills, which complemented by the values brought by the speaker himself, will allow the dialogue between the referred diverse cultural contexts. These values come from the social groups to which the speaker belongs, indicating here, one of the most relevant features of the interculturalism, the emphasis on the speaker as an individual, considering its peculiarities and socio-cultural values.

2.1. OTHER APPROACHES TOWARDS CULTURE

When defining the term interculturalism, it is important to pay attention to other approaches, which also derive from the recognition of cultural diversity. In accordance to Fleuri (2001, p. 9), the *multi-* or *pluricultural* terms indicate the coexistence of different cultural groups without necessarily having constant interaction between the entities involved. To the *transcultural* concept concerns features that are similar across cultures, commonalities existing between them which do not exactly come from an interaction of these different cultural contexts. In other words, the cross-cultural affinities are meant to build "bridges" between the two cultures, allowing cultural interaction between the different involved contexts, such bridges are called by Fleuri (2001, p. 9) "universal traits."

In this sphere and taking the conceptions about intercultural competence into account, it is seen that it sets itself aside from the other mentioned cultural approaches. Especially by the intentionality factor implicit to the intercultural relations, in which, first of all, it is assumed to be the will of the participants, the dialogue between cultures.

3. HOW SHOULD CULTURE BE TAUGHT IN THE ENGLISH CLASS?

The teaching of culture in the English classes has been a practice that, over time, has been acquiring greater emphasis on the Brazilian educational scenario, even though designing an educational proposal capable of comprehending the Brazilian cultural complexity is not considered any easy task. Official documents for curricular orientation that serve as parameter to the learning and teaching of foreign languages discuss the great advantages that the study of other cultures can bring for both students and teachers.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), for example, declare that the study of foreign language "allows the student to approach various cultures and thus provide their integration in a globalized world". On this same direction, the OCEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), adds invaluable topics to this discussion, the local x global dichotomy. What should really matter? What is being brought from the "outer" world or what is being conceived in our homeland? The document itself, as evidenced in the following

quoted passage, argues that cultural study makes students realize how these so-called "other languages" and "outer" world are related to the attitudes and values interwoven in their own cultural contexts.

[...] With the expansion of studies on culture, we may also understand that these other cultures are very close to each teacher and student, in their own living means (such as the diversity with which all live) (OCEM, 2006, p. 97, our translation).

We then see how opinions have changed or in which direction they are to change when it comes to culture teaching and learning. People drew the conclusion that it is not needed for a person to leave his/her country in order to study and get to know more about the culture of a distinct folk. Required it is that one opens his/her own eyes to see how all cultures interact to his own.

3.1. CULTURE TEACHING APPROACHES

Adelaide de Oliveira (2012) describes three different approaches when it comes to culture teaching in English classes, each of which can be applied according to the respective objectives of each course. They are: teaching *for* culture, teaching *about* culture and teaching *with* culture.

According to Oliveira (2012), teaching *for* culture has culture as its central theme, such as in a sociology or anthropology course. It is then perceived that the learning of a foreign language is decidedly not in the foreground. By using this method, the teaching of culture becomes prevalent, there is no proper room for learning language knowledge, what is also an important side of EFL.

Although cultural notions are very important to the formation of any student, the goal of English classes is not to train students specialist in culture, but rather allow the acquisition of knowledge about other cultures to happen in a simultaneous and interconnected pace alongside with the learning of other important traits of the target language.

In the case of teaching *about* culture, we then face a teaching process undertaken through the presentation of socio-historical aspects that permeate that cultural context. The purpose of this method turns out to present the culture in a limited and very general manner, leading the student to create a stereotypical view of the cultural context presented in class. This is mainly due to the choices made by the teacher in regard to the methodology. In this model, the teacher deals with cultural aspects with little depth, typically by using generalizations, bringing topics limited to geographical and socio-historical data, which we could all call "commonplace". Such as when there is the presentation of aspects of Indian culture with emphasis on only a few traces such as clothing (feather clothes), housing (hut) and customs (body painting).

There is a big misconception in the use of this method to the point it does not seek to promote the student's development of a real critical thinking about the cultural aspects studied. On the contrary, this model can foster in students, through excessive generalizations, one-sided opinions about a certain culture, possibly ending up as a cause of cultural prejudice.

In this sense, even if relevant cultural features are presented through the use of this method, dialogue is necessary between cultures so that there is true gain for the students in terms of learning. The best way to have it is when students play the role of mediator, able to ponder, reflect and respect the differences between their culture and the one of others. Both sides should be willing to interact ensuring that a relation of (self) knowledge takes place, equally beneficial to all individuals involved.

The teaching *with* culture envisions the study of culture as a way of achieving other various skills, in addition to cultural knowledge itself, making the process of researching a culture, a practice that may also enhance the linguistic gain, for example. In addition to this benefit, by perceiving the world through the eyes of another culture, the students start to analyze and judge situations from a new perspective. The student who walks the "space between cultures" has opened his/her mind to a greater amount of experience, a world of possibilities, which otherwise would be impossible. It is also shocking the development perceived in argumentative production in the one that gives him/herself the opportunity to know and understand the world from a different perspective. Therefore, students who learn culture with culture have a multilateral vision of the situations, being able to avoid limited and generalized visions of cultural aspects.

According to de Oliveira (2012), that would be the intercultural teaching method, unfortunately not widely disseminated across the Brazilian educational dimension, however, as seen earlier in this topic, greatly advocated by the requirements of national official documents that guide the implementation of the curriculum in Brazil. As it is defended by the OCEM, the learning of a foreign language may respond some short-term needs of the students, making them globally integrated. On the other hand, this shall not be expected as the only conquest of the learners in the process. Far more benefits may be ensured, such as:

More than just reinforcing the social values of the time, values that are admittedly challenged by economic and cultural globalization movement, we understand that the goal of an inclusive project would create possibilities for citizens to dialogue with other cultures without the need to let go of your values (Maturana *apud* Brasil, 2006, p. 96)².

² As stated by the original: "Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da

It would be extremely naive, though, to believe that all the guidelines laid out in the official documents are straightly fulfilled and that the teaching of culture, following such methods, is fully enacted by the schools of the country. At the same time crossing arms will not find us a game changer. According to Paulo Freire's mind, teachers in this era need to be revolutionary. In other words, he means that if the situations are not favorable, educators need to see through frustration and find alternative ways to have goals achieved.

Having such information considered, it is perceived that the intercultural experience is the most suitable approach to see a language and its respective culture as we mind the EFL learning process. By thinking of available ways to develop the interculturalism in the English classroom, we came to the point that the theatrical activity would be the perfect stage for this to take place.

4. INTERCULTURAL DEVELOPMENT AND DRAMA

This proposal may sound as a commonplace. Drama is for a fact an activity already visited by teachers all around the world, especially in the last decades. Theater, apart from the idea of it as a subject or its original definition of art, is being used as an educational method in a variety of school subjects and with a wide range of topic areas and also goals. However, the fact that something is being done does not imply it is being done the way(s) it should or could be applied. In fact, the simple act of asking students to role play a conversation dialogue from the textbook may be seen as a theatrical activity. However, no one is capable of assuring that all potencies enabled by such activity are being actually carried out. As in a timeless traditional saying, "the end justifies the means". But what is this "end"?

According to Flemming (1998), the common end for the use of drama in the language classes nowadays is the idea of "reality recreation". Educators opt to use drama as a method holding the belief it is important for the fact it may enable students to simulate varied real-life situations in which a certain aspect of the language is of request. They are not mistaken, though. However, what Flemming tries to suggest is that this thought may limit the vast range of potencies and benefits that are brought up by drama.

One of such is not related to what is real, but to what is not entirely a "reality". Drama opens doors that present you with possibilities of living what is not actually part of what you see as "real life". As an artistic expression it works on the sphere of the unreal, therefore fiction, imagination and creativity are intrinsic parts of the theatrical engagement. On top of that, in Flemming's (1997) opinion

globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores".

using drama as means of replacing or replicating the real-life experience would end up immensely limiting the learning opportunities and benefits this practice would provide students with.

Drama engages learners emotionally and at the same time, paradoxically, through the effect of fiction, keeps them distant enough to observe how things are done, feelings arisen, decisions made and so on. Henceforth, we have sufficiently committed participants with the capacity of reflecting on the actions undertaken during the theatrical process. This scenario has special advantages when dealing with a universe created by the own actors/students, in which contextualization plays a special role. In other words, this experience would amount to the perfect opportunity for learners to explore cultural values, and by so not only their own but the ones of others.

According to Heathcote and Bolton (1998), a theatrical performance requires the audience to see, listen and pay attention to the presentation as a whole. This includes what is heard (all sounds and noise) and what in a significant way is not to be heard (deep silence, perceptible calm); what is seen and what is intended not to be seen; what may move and what is there to be static. The same goes to the actors, the knowledge on every movement has to be monitored and thought in different "layers" by all participants. For a professional actor to play a specific character, for instance, he may have to learn with depth the profile of that certain character he is intended to play, that implies knowing things from the way that fictional character dresses and where he/she is from to the way he/she speaks or moves. In this sense, the actor has to research, acquire and study varied information from different sources about the kind of being he is playing, so he ends up convincing whoever is going to see his performance that what is being acted out is feasible, plausible. Not only should they need to know how to move appropriately, but also how to emit the words in a veritable way, so this way learners can see through the different aspects of language and its respective cultural background, from body language to vocabulary and accents. By having access to a whole different and fictional atmosphere (one that is not his own, so to say), learners could be able to not only be in touch with contents related to linguistic competencies but also to see and experience the underlying cultural values intrinsic to the different uses of the language(s) they might learn. Therefore, the theatrical experience would broaden students' horizons by providing them with knowledge from cultures different from theirs, yet differences that may not set aside, but on the other hand, differences that may act in order to complete or enhance one's perspective of the world.

It is no easy task to be developed, as noticed. Much can happen during the process, especially the appearance of stereotypes and prejudice. In addition, there comes the educator as a mediator of the learning process. By playing his/her part, the teacher may conduct students to avoiding eventual stereotypical ideas and cultural misinterpretations. He may use such opportunities in order to raise learner's

awareness to the importance of perceiving how distinct and peculiar each culture is, and for this reasons, how each should be equally respected.

5. CONCLUSION

All ideas considered, we realize that among the methods for the teaching of culture here analyzed, the intercultural approach would be the most suitable for the teaching of cultural knowledge in LE classes, as its focus is not limited only on the seizure of information about other cultures. The intercultural approach understands that the student should be a mediator between cultures in debate, so that from that moment on he/she can reflect the culture of another based on the relationship he/she keeps with his/her own, beginning to understand his/her culture from the perspective of another one.

Based on the previous consideration and the provisions of the quoted official documents, we understand that the development of the intercultural approach in foreign language classes is of great importance to the preparation of citizens ready to interact in a globalized world. A citizen who would be able to maintain effective communication with members of varied cultural backgrounds without giving rise to stereotypes, generalizations and overlaps between the featured cultures.

Lastly, we see that drama suits the objectives and perspectives outlined by the interculturalism, and when successfully taught and contextualized, benefits may be held as outcomes of this process. Restating a question asked in the previous section of this paper, we feel it is of fair importance to emphasize the relevance of knowing the purposes behind all means enlisted and choices made. Purposelessly doing something just for the sake of doing takes people nowhere.

6. REFERENCES

- Bakhtin, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Trans. Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota, 1984;
- Brasil. Ministério da Educação, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Brasília: INEP, 1999;
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006;
- Byram, Michael; Gribkova, Bella; Starkey, Hugh. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Sydney: Multilingual Matters, 1997;
- Costa, Marisa V. *Currículo e Política Cultural*, in: *O Currículo nos limiares do contemporâneo bases*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998;
- Flemming, Michael. Sensibilidad cultural y formas de teatro, in: Byram, Michael; Flemming, Michael (org.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Fleuri, Reinaldo M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), 2001, vol. 16.
- Hall, Edward T. *The Silent Language*. Garden City, NY: Doubleday, 1959.
- Heathcote, Dorothy; Bolton, Gavin. La enseñanza de la cultura a través del teatro, in: Byram, Michael; Flemming, Michael (org.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998;
- Miccoli, L. English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2003):122-129.
- Oliveira, Adelaide P. Tips for teaching culture in a globalized world, in: Lima, Diógenes Cândido de (org.). *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 21).
- Via, R. *English in Three Acts*. Hong Kong: The University Press of Hawaii, 1976.

ARTIGO RECEBIDO EM 11/08/2017; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 07/11/2017

ABSTRACT: It is purpose of this paper to discuss the importance of developing the intercultural competence in the teaching of English as foreign language (EFL), suggesting theater as way to develop the intercultural activity in EFL classes. We conducted a bibliographical study sustained by the theories of Flemming (1998), Byram (1997), Bakhtin (1992, 1984) and others, with special regard to the OCEM and PCNs, documents of national curricular reference. We concluded that drama may lead students to step into the fictional atmosphere to understand underlying cultural values and, this way, to take part in favorable learning situations for research and analysis of cultural knowledge.

KEY-WORDS: Interculturalism; Foreign Language; Culture teaching; Drama.

RESUMO: O propósito deste trabalho é discutir a importância do desenvolvimento da competência intercultural no ensino do inglês como língua estrangeira (LE), sugerindo o teatro como forma de desenvolver a atividade intercultural nas aulas de LE. Realizamos um estudo bibliográfico sustentado pelas teorias de Flemming (1998), Byram (1997), Bakhtin (1992, 1984) e outros, com especial atenção às OCEM e PCNs, documentos de referência curricular.

ricular nacional. Concluimos que o drama pode levar os alunos a entrar na atmosfera ficcional para entender os valores culturais subjacentes e, dessa forma, participar de situações favoráveis de aprendizagem para pesquisa e análise de conhecimento cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalismo. Língua estrangeira. Ensino de cultura. Drama.