



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – BREVES  
FACULDADE DE LETRAS – FALE

# **ANAIS DO VI COLÓQUIO DE LETRAS-BREVES**

**TEMA: LINGUAGENS EM TRÂNSITO: ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO NO  
CONTEXTO MARAJOARA**

## **Organização dos Anais**

Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA-BREVES)  
Prof. Dr. Elson de Menezes Pereira (UFPA-BREVES)

**Breves - Marajó**

**2023**

**ANAIS DO VI COLÓQUIO DE LETRAS-BREVES: LINGUAGENS EM TRÂNSITO: ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO NO CONTEXTO MARAJOARA.** Realizado entre os dias 03 e 04 de março  
de 2023, pela Plataforma Google Meet. ISSN: 2358-1131. N.6 – V.6.

## **COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO GERAL DO EVENTO**

Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA-BREVES)

Prof. Dr. Elson de Menezes Pereira (UFPA-BREVES)

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Profa. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior

Profa. Dra. Danieli dos Santos Pimentel

Prof. Dr. Elson de Menezes Pereira

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

### ARTIGOS COMPLETOS

***A TRAJETÓRIA DA HEROÍNA NO FILME O PEQUENO PRINCIPE.....06***

Dauriane Pastana Alves

Luiz Guilherme dos Santos Junior

***ANNE COM E: POR UMA EDUCAÇÃO FEMININA LIBERTÁRIA.....22***

Beatriz Caroline Freitas Rodrigues

Luiz Guilherme dos Santos Junior

***UMA JORNADA PELA MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DA PERSONAGEM “ALEGRIA” NO FILME DIVERTIDA MENTE.....35***

Izabela Kembeli Gomes da Cunha

Luiz Guilherme dos Santos Junior

***MITO E ANCESTRALIDADE NO FILME PANTERA NEGRA.....50***

Leandro Farias Gonçalves

Luiz Guilherme dos Santos Junior

***OS ASPECTOS DA JORNADA DO HERÓI EM AS CRÔNICAS DE NARNIA: O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA-ROUPAS.....63***

Caio Ives Freitas Gomes

Luiz Guilherme dos Santos Junior

***FERREIRA PENNA PELO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: TRADUÇÃO DE CULTURAS, LINGUAGENS E IDENTIDADES.....80***

Joel Pantoja da SILVA

Agenor Sarraf Pacheco

***GÊNERO E ARTE NO MUSICAL MARIAS DO RIO: ANÁLISE DA RECEPÇÃO DE JOVENS ADOLESCENTES..... 103***

Tamiris Alicia Sanches dos Santos

Sandra Maria Job

***O ENSAIO JORNALÍSTICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE DALCÍDIO JURANDIR PARA O PERIÓDICO DIRETRIZES..... 123***

Gisele dos Santos Melo

Ivone dos Santos Veloso

***TOTALITARISMO E REGIME DE EXCEÇÃO NO FILME 1984..... 135***

Iara Dominique da Silva Malato

Luiz Guilherme dos Santos Junior

***O CÓDIGO DA VINCI: UM ROMANCE POLICIAL MÍSTICO-RELIGIOSO..... 147***

Taynara Tavares Farias

Elson de Menezes Pereira

**ANAIIS DO VI COLÓQUIO DE LETRAS-BREVES: LINGUAGENS EM TRÂNSITO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CONTEXTO MARAJOARA.** Realizado entre os dias 03 e 04 de março de 2023, pela Plataforma Google Meet. ISSN: 2358-1131. N.6 – V.6.

**TRADUÇÃO DE REGIONALISMOS A PARTIR DA OBRA CHÃO DOS LOBOS DE DALCÍDIO JURANDIR..... 161**

Carlos Jean da Silva Pereira  
Juliana Cunha Menezes  
Filipe Alexandre Moura Cosmo  
Natalice dos Santos Almeida Soares

**A CONCEPÇÃO DE ARTE COMO FUNÇÃO SOCIAL NA ESCRITA DALCIDIANA..... 173**

Gissandra Diovana Dias Teixeira  
Ivone dos Santos Veloso

**POR TRÁS DAS GRADES: O SUBMUNDO DAS GÍRIAS DE UMA UNIDADE PRISIONAL MARAJOARA..... 180**

Carlos Alberto Barbosa Custódio

**ESCOLA BÍBLICA DE FÉRIAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA SOCIAL CRISTÃ NO ESTADO DO PARÁ..... 193**

Marcilene Barboza Rodrigues Zanini

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM PORTEL, MARAJÓ..... 208**

Dhiessica Ponnielly Medeiros de Souza  
Leonildo Nazareno do Amaral Guedes

**A TEORIA DO MULTIVERSO NO FILME DOUTOR ESTRANHO 2.....223**

Elane Teles Batista  
Luiz Guilherme dos Santos Junior

**OS IMPACTOS DO COVID-19 NA VIDA ESCOLAR DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS MARAJOARAS: UM ESTUDO DE CASO NAS VILAS INTEL I E II (BREVES/PA).....249**

Jaqueline Brito da Silva Sanches  
Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães  
Eunápio Dutra do Carmo

## APRESENTAÇÃO

O **VI COLÓQUIO DE LETRAS-BREVES** trouxe o seguinte tema em 2023: *LINGUAGENS EM TRÂNSITO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CONTEXTO MARAJOARA*. Essa proposta temática surge num contexto de instabilidade no que diz respeito ao tripé ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), e no próprio ensino superior brasileiro. Neste contexto, a educação brasileira passa por sérios ataques e cortes de verbas, fundamentais para a manutenção e produção do conhecimento intelectual e científico que dá bases para o avanço da universidade pública em suas várias áreas do conhecimento. Desse modo, o evento em questão representa uma força de reflexão crítica e, ao mesmo tempo, resistência em face desse desmonte do ensino nas universidades federais do país.

Diante de tais questões relevantes quanto à produção de conhecimentos por meio de eventos acadêmicos, no presente colóquio recebemos artigos com análises que versam sobre diversos temas, especificamente, temáticas oriundas da literatura, da língua portuguesa, da linguística e de áreas afins. Gostaríamos de enfatizar que os artigos aqui publicados nesses Anais, tanto em sua revisão gramatical, quanto em suas afirmações, citações, autenticidade e dados apresentados, são de inteira responsabilidade de seus autores e autoras.

Agradecemos imensamente pelo empenho de cada discente, no sentido de contribuir com o evento, ao enviar seus artigos para fortalecer ainda mais a pesquisa acadêmica e o debate em torno de temáticas representativas e relevantes dentro do campo da linguagem e de outros ramos do conhecimento humano.

Cordialmente,

Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior  
(Coordenador geral do *VI Colóquio de Letras de Breves*)

## A TRAJETÓRIA DA HEROÍNA NO FILME *O PEQUENO PRÍNCIPE*

Discente: Dauriane Pastana Alves (UFPA)<sup>1</sup>  
Dr. Luiz Guilherme dos Santos Júnior (FALE – UFPA)<sup>2</sup>

### Resumo:

A partir da figura do herói, as histórias podem ser construídas em diversos gêneros artísticos. Embora a jornada do herói tome como base as epopeias literárias, no cinema, quadrinhos ou em artes, é possível encontrar a presença dessa personagem, assim como os passos de sua trajetória, que geralmente se estabelecem por meio de uma estrutura narrativa que segue uma lógica linear: início, meio e fim, envolvendo, tanto uma personagem masculina, quanto feminina. Tal concepção está presente no estudo basilar de Joseph Campbell, em seu livro intitulado *O herói de mil faces* (1949), e no livro *A jornada do escritor* (1998), de Christopher Vogler, embora a temática do herói também seja um tema estudado pela Psicanálise. Com base, sobretudo nesses aportes teóricos e em outros estudos, o presente artigo tem como objetivo central analisar a figura da heroína no filme *O Pequeno Príncipe* (2015), dirigido por Mark Osborne, baseado no livro *O Pequeno Príncipe* (1943), de Antonie de Saint-Exupéry. Quanto ao método de análise, realizamos uma decupagem do filme destacando cenas que se alinham ao caminho proposto por ambos os teóricos que embasam a análise das diversas etapas percorridas pela personagem central do filme.

**Palavras chaves:** Herói. Heroína. Jornada. Filme.

### Considerações sobre o Herói/Heroína

A palavra herói vem do grego *hero*, que significa “Semideus”. Um herói é aquele que está disposto a sair e sacrificar suas necessidades em prol de outros, diante de perigos, combate a adversidade, usando de coragem, sabedoria e força. Em suas origens, o mito do herói retoma as grandes epopeias literárias: *Ilíada*, *Odisseia*, *Eneida*, *Mahabharata*, dentre outras narrativas fundadoras da humanidade. Nesse contexto, raro é a presença de heroínas, a não ser personagens mitológicas como, por exemplo, as Amazonas, que será a base para o arquétipo da Mulher Maravilha, no século XX. Outras figuras mitológicas como Circe, Calíope, Sonja (mitologia nórdica), dentre outras, representam muito bem essa imagem das heroínas.

No âmbito dos estudos sobre o herói e o mito, alguns teóricos são fundadores dessa abordagem; podemos citar Otto Rank em seu livro *O mito do nascimento do herói*, que, sem dúvida, influenciou uma leva de estudos posteriores ao livro. Rank (2015, p. 19), associa à figura do herói a presença do fantástico e, sobretudo, seres que

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras-Licenciatura (UFPA)

<sup>2</sup> Doutor em Comunicação Social (PUCRS); professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves)

estão noutra patamar em relação aos humanos. Seu livro traz diversos heróis do passado, em várias epopeias, sejam elas literárias, míticas ou religiosas.

O que é estranho nessa lista de personagens é a total ausência de heroínas, o que coloca a tradição heroica voltada ao arquétipo masculino, geralmente como o guerreiro maior de cada povo, o que comprova um ponto de vista totalmente patriarcal, leitura essa corroborada pela análise de Feijó (1985) sobre a mitologia dos povos antigos, em que as mulheres têm um papel secundário em relação ao protagonismo total dos homens. Exemplo disso, no contexto literário, é a espera quase infundável de Penélope em relação a Ulisses.

Em face dessa problemática, cabe ao pesquisador, em certa medida, utilizar-se das teorias acerca do herói com o intuito de adaptar ao universo feminino, se partirmos da ideia de que a trajetória de ambos segue uma viagem arquetípica, ou como diria Jung (2018), o inconsciente coletivo da humanidade. O princípio dessa busca é a aventura, em que o herói/heroína partem de um determinado ponto em buscar de algum objetivo que irá transformá-lo(a) interiormente, passando por diversos aprendizados e desafios para sua construção psíquica e de caráter:

Um herói sai de seu ambiente seguro e comum para se aventurar em um mundo hostil e estranho. Pode ser uma jornada mesmo, uma viagem a um lugar real: um labirinto, floresta ou caverna, uma cidade estranha ou um país estrangeiro, um local novo que passa a ser a arena de seu conflito com o antagonista, com forças que o desafiam. Mas existem outras tantas histórias que levam o herói para uma jornada interior, uma jornada da mente, do coração ou do espírito (VOGLER, 1998, p. 35).

Podemos dizer que, em termos psicanalíticos, o “eu” separa-se do “objeto” de prazer imediato, a mãe, momento conhecido como “Complexo de Édipo”, ou seja, a busca de outra fonte de prazer; é nesse momento que há o desprendimento desse “eu” e sua saída para o mundo.

De forma mais ampla, há diversos tipos de heróis/heroínas, sobretudo com o advento do cinema, das histórias em quadrinhos e outras mídias. O anti-herói ganha certo protagonismo, também sendo chamado de “antagonista”; este, por sua vez, não possui todas as qualidades do herói tradicional. O anti-herói, embora seja o oposto do herói, geralmente torna-se um grande protagonista nas tramas narrativas; o exemplo dessa inversão é o Coringa no filme *Batman: o cavaleiro das trevas*.

É relevante destacarmos que a ideia de herói/heroína pode variar de acordo com o contexto histórico, cultura, social, e outros aspectos que traz à tona a individualidade

da personagem, tornando-se o que Jung associa ao conceito de arquétipo. Nesse sentido, o escritor Joseph Campbell desenvolveu o estudo a respeito do arquétipo do herói e seus seguimentos durante a jornada de descobrimento do próprio “Eu”. Em seu livro intitulado *O herói de mil faces*, publicado inicialmente no ano de 1949, descreve as várias etapas em que o herói segue nessa jornada de individuação. Segundo Campbell (2007), o início da aventura tem início quando a personagem está em seu “mundo comum”, um lugar de onde o herói ou heroína precisa sair para iniciar sua aventura, partindo de um chamado, muitas vezes com certa recusa, até ser guiado e auxiliado por um(a) mentor(a); seguindo assim a aventura até o retorno transformado para seu espaço de origem.

Na abordagem que faremos do filme *O Pequeno príncipe*, partiremos do livro clássico de Campbell, em que ele analisa passo a passo a transformação e formação da personagem heroica. Porém, diferente do que tradicionalmente traz o livro do referido estudioso, a personagem do filme é uma pequena garota que vai seguir uma história comum até o advento do “chamado para a aventura”. Assim, com base na teoria proposta por Campbell e Vogler, o objetivo é seguir a trajetória da protagonista do filme nas diversas etapas concernentes às fases que o herói/heroína precisa percorrer de forma linear, além do seu retorno como forma de alcançar novos patamares no que diz respeito ao crescimento pessoal de quem empreendeu a aventura.

Para isso, faz-se necessário realizar uma breve contextualização do filme e do livro que deu origem à adaptação. Depois, a partir do método de decupagem (que significa retirar do filme as imagens que melhor exemplificam a proposta analítica da viagem da heroína), mostrar, passo a passo, início, meio e fim dessa trajetória.

### **O Filme *O Pequeno Príncipe* (2015)**

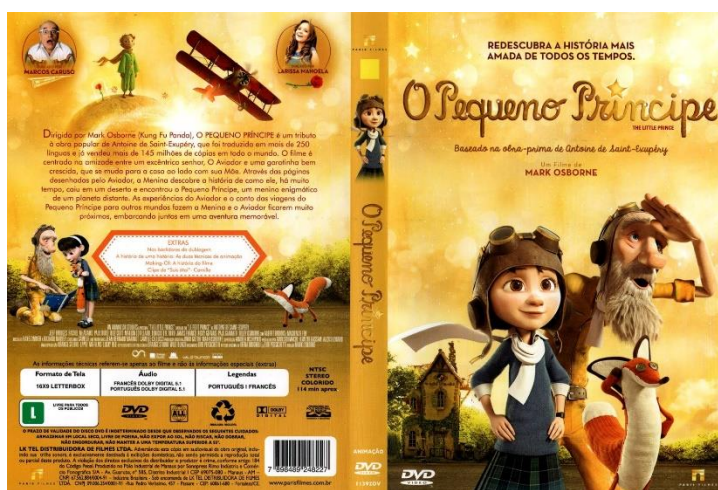


Imagem 1: Capa do filme.

*O Pequeno Príncipe* (2015) é um filme de animação dirigido por Mark Osborne, baseado no livro *O Pequeno Príncipe* (2010), de Antoine de Saint-Exupéry. Em síntese, a produção fílmica faz um entrelaçado entre o mundo paralelo do pequeno príncipe, história contada por um velho avião, e o mundo “real” de uma garotinha, que tem sua vida planejada por sua mãe de maneira rigidamente organizada para seguir uma carreira profissional promissora. Em certo momento, ela conhece um personagem que mora ao lado de sua casa. Por curiosidade, ela entra nesse lugar e passa a conhecer um mundo novo e cheio de possibilidades, bem diferente da rotina em que vive em sua casa e na escola.

O filme não tem a proposta de traduzir ou adaptar o livro do escritor francês. No entanto, os motivos narrativos acompanham a base do texto de Saint-Exupéry, em que o pequeno príncipe surge como um viajante do universo, alcançando diversos mundos e aprendendo grandes lições para a vida. Assim, como o protagonista do texto literário, a personagem da garotinha, em sua trajetória de descobrimento de novos lugares, passará por várias aventuras, mundos fantásticos e desconhecidos. Através da aventura a menina adquire importantes lições sobre imaginação, amizade e valores da vida. A partir desse momento seguiremos cada etapa da trajetória da heroína, de acordo com a teoria proposta.

## O Mundo Comum do Herói/Heroína

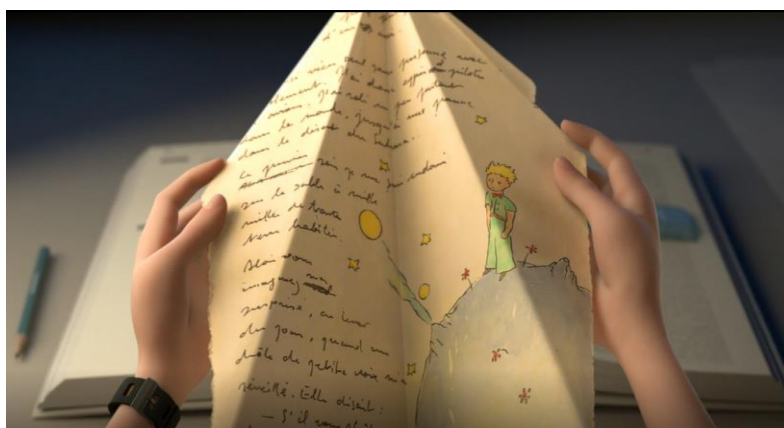


**Imagem 2:** Mundo Comum.

De acordo com Vogler (1998, p. 95), “Como muitas histórias são viagens que levam os heróis e as plateias para Mundos Especiais, a maioria delas começa estabelecendo um Mundo Comum como base para a comparação”. Assim, o mundo comum é o ambiente inicial, que mostra onde o herói vive; apresenta a personagem em sua vida cotidiana, muitas vezes, de forma tranquila, vivendo sem problemas pessoais ou qualquer desafio para resolver. O objetivo dessa primeira fase é mostrar a normalidade da vida da personagem antes da chegada dos desafios.

Inicialmente, o filme em análise mostra o mundo da garotinha onde mora com sua mãe. Porém, a personagem tem seu destino mudado quando não consegue ingressar em uma faculdade que sua mãe tinha planejado. Seguindo o percurso regido pela jornada, a heroína passa por um primeiro momento de dúvidas acerca do futuro e algo que lhe fará sair de sua zona de conforto, mudando seus planos e desvelando a aventura. Com a mudança de planos, a mãe e a menina mudam de cidade e vão morar ao lado da casa de um velho aviator cheio de imaginação. Essa fase antecede o chamado que representa, na teoria de Campbell, uma transição para outra forma de existência, quando finalmente surge o momento de se desprender daquilo que o sujeito mais preza.

## **O Chamado para a Aventura**



**Imagem 3:** O chamado.

Esse é o ponto para o início de uma aventura que irá mudar toda a perspectiva de vida da personagem. O chamado é um convite ao desconhecido, pois, o herói é convocado a sair de seu monótono mundo, trazendo uma possível mudança que irá levá-lo a atravessar diferentes dimensões ou limiares. Segundo Barrento (2013, p. 123), “o limiar é um lugar onde fervilha a imaginação [...]”, e, em sua interpretação sobre um conceito de Walter Benjamin é “[...] cheio de figuras que são guardiões dos limiares, de portas, portões, varandas, campainhas, corredores que constituem objetos privilegiados do fascínio da criança – e do filósofo [...]”. Esses “portais” estão presentes no filme *O Pequeno Príncipe* como formas de adentrar ao fantástico ou desconhecido. O chamado possui grande importância na aventura, pois, como afirma Campbell (1997, p. 34), “Esse primeiro estágio da jornada mitológica - que denominamos aqui ‘o chamado da aventura’ - significa que o destino convocou o herói e transferiu-lhe o centro de gravidade do seio da sociedade para uma região desconhecida.”

Esse é um momento do despertar da curiosidade do herói, segundo a teoria proposta pelo estudioso, sendo apresentado a ele uma situação ou um problema que envolve a vida atual da personagem, abrindo perspectivas para mudanças drásticas, desafios, muitas vezes, escolhas e dúvidas se realmente há necessidade de deixar uma vida pacata e ingressar no que é novo.

De acordo com Vogler (2006, p. 115),

Essa parada na estrada, antes que a jornada realmente comece, desempenha uma função dramática importante, mostrando à plateia que a aventura é perigosa e cheia de riscos. Não é uma brincadeira frívola, mas um jogo de alto risco, carregado de perigos, no qual o herói pode perder a fortuna ou a vida. A pausa para medir as consequências faz com que o engajamento na aventura seja uma verdadeira escolha, na qual o herói, após este período de hesitação ou recusa, dispõe-se a jogar a vida contra a possibilidade de atingir sua meta.

De volta ao filme, a garotinha recebe um bilhete em sua janela enquanto estudava. No bilhete havia uma pequena parte da história de *O Pequeno Príncipe* escrita pelo velho aviador. Isso a distrai por algum momento, despertando sua curiosidade, mas também a negação e o medo diante do que ela desconhece. É então, nesse momento, que ela tem seu primeiro contato com o aviador.

### **A Recusa do Chamado**

Tanto na literatura oral quanto na escrita, nos mitos e contos populares, encontramos casos de chamados que não obtêm respostas imediatas, mas, por conta da curiosidade, as personagens são atraídas para mundos paralelos da imaginação. Nesse sentido, podemos citar o livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll; mais atualmente, *As Crônicas de Nárnia*, *Harry Potter*, dentre outras narrativas que mostram essa passagem entre os mundos. Há o momento da hesitação em que a personagem tem dúvidas e questionamentos a respeito de si e do destino que a espera, e de tudo que ela pode perder, caso aceite o chamado. A recusa do chamado aumenta a tensão na história - oportunidade de o herói confrontar seus medos, angústias e limitações.

Como foi dito, há o medo de deixar o conhecido e embarcar pelo desconhecido. Campbell, fala a respeito da recusa:

Os mitos e contos de fadas de todo o mundo deixam claro que a recusa é essencialmente uma recusa a renunciar àquilo que a pessoa considera interesse próprio. O futuro não é encarado em termos de uma série incessante de mortes e nascimentos, e sim em termos da obtenção e proteção do atual sistema de ideais, virtudes, objetivos e vantagens (CAMPBELL, 1997, p. 35).

A garotinha que recebeu em sua janela a parte de uma história em um papel (tendo em vista que ela possuía sua rotina organizada e rígida, proposta pela mãe), pareceu algo realmente sem valor. No entanto, no primeiro diálogo entre ela e o velho aviador, este lhe disse que talvez precisasse de um amigo. Tal situação era algo que estava fora do seu sistema de vida atual, não era o seu objetivo naquela pequena cidade, o que levou à recusa inicial da protagonista em manter algum tipo de vínculo de amizade com o vizinho estranho.

### **O Encontro com o Mentor**



**Imagem 4:** Encontro com O Mentor.

A partir do momento em que o herói é apresentado ao chamado, que lhe causa inicialmente dúvidas, medo e a negação diante da aventura, ele, que antes hesitava, começa a passar por situações que lhe fazem pensar a respeito do que possa ser algo convidativo, e que pode tirá-lo da rotina, já que, no estágio inicial, a personagem vive de maneira tranquila, porém, sem novidades que desperte a curiosidade. Nessa fase, como explica Campbell (1997, p. 33), “mesmo que o herói retorne, por algum tempo, às suas ocupações corriqueiras, é possível que estas se lhe afigurem sem propósito.”, surgindo o inevitável, “E, então, uma série de indicações de força crescente se tornará visível, até que [...] a convocação já não possa ser recusada”.

O momento importante dessa fase da jornada acontece com a chegada de um mentor, um guia dotado de certa sabedoria, que traz auxílio e tenta convencer a personagem no sentido de encarar a aventura. Vogler (2015, p. 39) diz que “a função do Mentor é preparar o herói para enfrentar o desconhecido. Pode lhe dar conselhos, orientação ou um equipamento mágico”.

A partir da proposta do filme, a garotinha precisou ir ao encontro do seu mentor, o velho aviador, que já havia despertado nela a curiosidade. O encontro com tais personagens que tem a função de mentor geralmente “se dá com uma figura protetora (que, com frequência, é uma anciã ou um ancião), que fornece ao aventureiro amuletos que o protejam contra as forças titânicas com que ele está prestes a deparar-se” (CAMPBELL, 1997, p. 39).

No caso do filme, diferente da teoria da jornada do herói, o velho aviador não irá acompanhar os passos de sua discípula; ele dará os direcionamentos para que a menina possa seguir o caminho da aventura, como será visto a seguir.

### **Passagem pelo Primeiro Limiar**

Tendo o herói aceitado o chamado, ele precisará tomar decisões sozinho para embarcar na aventura. Segundo Vogler (2015 p. 39), “o Mentor só pode ir até certo ponto com o herói. Mais adiante, o herói deve ir sozinho ao encontro do desconhecido”, pois a aventura e dificuldades da jornada devem ser ultrapassadas unicamente pelo herói, embora em certo momento da caminhada ele também precise do auxílio de outras personagens.

Durante a passagem pelo primeiro limiar, o herói atravessa uma fronteira simbólica ou material, isto é, seja em nível físico ou psicológico, que marca a entrada ao novo mundo. Ele abandona o conforto e tranquilidade do seu lar, vila ou cidade. Daí em diante, o herói passará por limiares e mundos desconhecidos; a passagem pelo primeiro limiar é crucial, pois, a partir desse ponto, grandes mudanças virão em seu psicológico.

Do ponto de vista das imagens, no âmbito do cinema, as cores em tons opostos demonstram bem a diferença entre os espaços no plano do significado: claro/escuro; cores frias/quentes, representam mudanças quanto ao humor da personagem, mas também o tipo de lugar, se há maior leveza ou perigo.

Nos filmes de animação, como é o caso de *O Pequeno Príncipe*, isso fica patente quando a menina entra numa grande metrópole carregada de cores cinzas, o que demonstra o peso da vida social das pessoas que vivem em espaços com poluição extrema. Para Vogler (2015, p. 40), “o Primeiro Limiar marca a passagem do primeiro para o segundo ato. Tendo dominado seu medo, o herói resolveu enfrentar o problema e partir para a ação. Acaba de partir em sua jornada, e não pode mais voltar atrás”.

Seguindo a narrativa fílmica, após a heroína receber as orientações de seu mentor, ela resolve seguir a indicação da aventura, abandonando seu mundo; ela foi em busca do Pequeno Príncipe, personagem que lhe daria muitas respostas quanto ao porquê de seguir uma trajetória pessoal em busca de algo que ela praticamente não conhecia.

### **Teste, Aliados e Inimigos**

Tendo atravessado o limiar inicial, o herói encontrará novos desafios e testes, um deles é descobrir quem pode ser seu aliado nessa jornada perigosa, e quem não pode confiar diante dos perigos insólitos que a cada instante ele vai encontrar a partir daquele momento. No início de sua aventura, a garotinha encontra algumas figuras

nesse mundo novo; ela precisou escapar de algumas situações, o que é comum nessas narrativas; é a partir desse ato que se distingue seus aliados e inimigos, além disso:

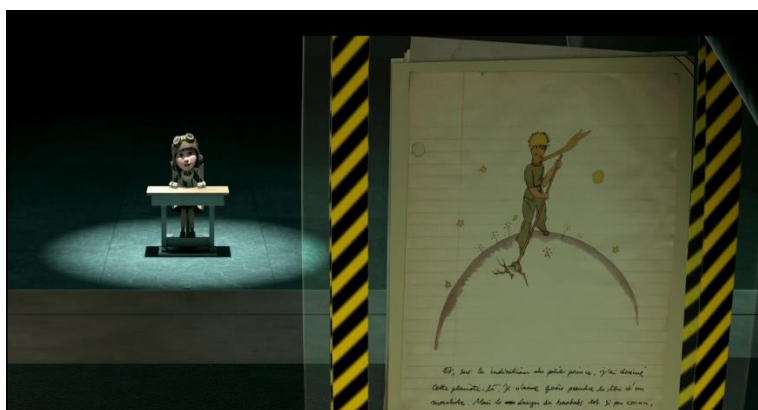
A tarefa dos heróis, a esta altura, muitas vezes, é descobrir uma maneira de passar ao largo, ou enganar esses Guardiões. Com frequência, a ameaça é só uma ilusão, e a solução é apenas ignorá-los ou enfrentá-los com confiança. Outros Guardiões de Limiar podem ser absorvidos, ou sua energia hostil pode ser refletida contra eles mesmos. O truque é perceber que o que parece um obstáculo pode ser, no fundo, a maneira de atravessar o Limiar (VOGLER, 2006, p. 134).

No primeiro momento, ela se depara com um dos moradores desse planeta, o “Homem Pretencioso”, que também foi tirado de seu planeta para habitar e trabalhar naquele novo lugar. Ele tenta prendê-la, isso já o distingue como um não aliado. A tentativa de prendê-la é frustrada pelos aplausos dos que estavam em volta, pois esse personagem gosta de receber elogios e aplausos, e ao receber os aplausos, acaba deixando a menina escapar. Em seguida, a personagem se encontra em um mundo onde não há crianças, e todos estão fadados ao trabalho duro.

Nessa fase da jornada, “Cumpra agora matar dragões e ultrapassar surpreendentes barreiras - repetidas vezes. Enquanto isso, haverá uma multiplicidade de vitórias preliminares, êxtase que não se podem reter e relances momentâneos da terra das maravilhas”. (CAMPBELL, 1997, p. 62). Não é o caso do filme o enfrentamento com dragões, contudo, outros seres personificam essa ideia de força e brutalidade diante da jovem garota.

Em outro momento da trama, ela pôde ter o encontro com o Pequeno Príncipe, o motivo principal de sua busca. Porém, o encontro não foi como ela esperava, pois o menino que figurou no passado na obra literária, já era um rapaz que, assim como os outros daquele planeta, estava fadado ao trabalho, e tinha perdido a memória e o desejo de viver. O que podemos entender é que a criança, cheia de sonhos, do livro de Antoine de Saint-Exupéry, não era mais guiada por uma imaginação criadora; ele agora era medroso e oprimido pela empresa que trabalhava. Nesse momento, melhor se revela a missão da menina em reconstituir a memória perdida do Pequeno Príncipe.

### **Aproximação da Caverna Oculta**



**Imagem 5:** Caverna oculta.

Finalmente, o herói chega ao lugar perigoso de sua aventura, onde precisará lutar contra alguma força; esse momento também representa o clímax da narrativa, seja ela literária ou fílmica. Nesse ponto,

Tendo cruzado o limiar, o herói caminha por uma paisagem onírica povoada por formas curiosamente fluidas e ambíguas, na qual deve sobreviver a uma sucessão de provas. Essa é a fase favorita do mito-aventura. Ela produziu uma literatura mundial plena de testes e provações miraculosos (CAMPBELL, 1949, p. 57).

Considerando esse o clímax da trama, pois, nesse lugar a menina passa por um momento de tensão, e precisará fugir de alguma forma para poder se salvar; para isso, ela contará com a ajuda de um pequeno artefato que é uma raposa de pelúcia que o velho aviador lhe deu no princípio da narrativa fílmica. No dizer de Campbell (1997, p. 57), “O herói é auxiliado, de forma encoberta, pelo conselho, pelos amuletos e pelos agentes secretos do auxiliar sobrenatural que havia encontrado antes de penetrar nessa região”.

Do ponto de vista arquetípico, é comum, nas narrativas literárias, a presença de algum objeto mágico usado para obter algum poder de mudar as coisas ou transportar os seres para outras dimensões. Nos contos de fadas a presença da “varinha mágica” confere esse poder de metamorfose. Os objetos mágicos auxiliam as personagens diante do perigo ou mudanças de situações que permita a eles se salvarem das adversidades.

## **A Provação Suprema**



**Imagem 6:** Provação suprema.

Vogler afirma em seu estudo que “toda história necessita de um momento de vida-ou-morte, no qual o herói ou seus objetivos estão frente a um perigo mortal” (VOGLER, 1998, p. 43). Desse modo, aqui nessa fase da jornada o herói passa por sua maior batalha, um grande conflito, em que ele precisará enfrentar uma luta de grande importância na narrativa, e enfrentará a possibilidade da morte, levado a uma batalha tanto interna quanto externa, contra alguma força hostil. Essa provação também será uma transformação para o herói, sem volta; ele nunca mais será o mesmo.

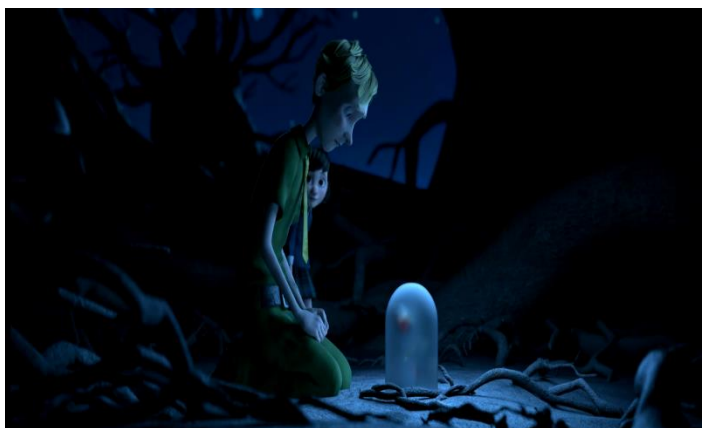
Um dos pontos de maior tensão é quando a menina e o Pequeno Príncipe passam por um confronto contra o homem de negócios, uma figura que controla o mundo onde estão. Ele tenta aprisionar a garotinha e torná-la adulta. Com isso, o Pequeno Príncipe cria coragem para enfrentá-lo e ajudar a pequena a escapar daquele lugar. Assim, cria-se um momento de tensão diante dos acontecimentos, já que “a *Provação*, é um ‘momento sinistro’ para a plateia, pois ficamos em suspense e em tensão, sem saber se ele vive ou morre” (VOGLER, 1998, p. 42). Com o clima de tensão, a heroína consegue encorajar o Pequeno Príncipe a escapar. Diante disso, em meio à fuga, os dois saltam em busca de um pequeno avião, e escapam do grande antagonista.

### **A Recompensa Final**

Após passar pelo momento de quase morte, enfim, o herói pode gozar da recompensa por toda provação e luta passada. Essa recompensa simboliza sua transformação, tornando-se uma pessoa mais forte e capaz; isso pode ser representado por algo de grande valor, uma espada, transformação física, um resgate etc. Após isso, “O herói, então, pode se apossar do tesouro que veio buscar, sua *Recompensa*. Pode

ser uma arma especial, como uma espada mágica, ou um símbolo, como o Santo Graal, ou um elixir que irá curar a terra ferida” (VOGLER, 1998. p. 43).

A recompensa pode assumir diferentes formas, dependendo do objetivo e da história do herói. Podendo ser um objeto mágico, uma informação crucial ou a liberdade, que oferecem ao herói um senso de realização e satisfação, que pode elevar o herói, mostrando que ele está no caminho certo para o triunfo de sua jornada final.



**Imagem 7:** A recompensa.

A menina e o Príncipe, tendo conseguido escapar do vilão, agora como seu grande ato de triunfo, precisam liberar as estrelas que estavam sendo presas pelo homem de negócios, sair com o príncipe daquele lugar e levá-lo para o lugar de sua origem. E essa é uma batalha que a heroína precisa passar. Contudo, a heroína consegue a grande façanha e liberta as estrelas, fazendo o bem para outros que também moravam naquele lugar. Com a saída, a heroína leva o Pequeno Príncipe ao seu planeta, onde ele pode renascer e se transfigurar na imagem que tinha antes, e encontrar sua rosa.

### **O Caminho de Volta**



**Imagem 8:** Caminho de volta.

Esta fase compreende a decisão de o herói voltar ao seu mundo comum; o herói, após passar por todas as lutas, etapas e ter concluído sua missão, precisa retornar, pois, tudo que ele passou, foi de grande valia para sua vida e mente. A personagem do início já não é mais a mesma após ter passado por situações que a fizeram crescer internamente.

Esse retorno é necessário para que ela veja o quanto as coisas mudaram de perspectiva. Nessa linha, “É preciso, então, fornecer-lhe a motivação necessária para voltar para casa com o Elixir, apesar das tentações do Mundo Especial e das atribulações que ainda o esperam” (VOGLER, 2006, p. 193).

Contudo, em algumas tramas, esse momento ainda será uma luta para o herói, seja fugindo do mundo que está ou a indecisão: “Essa fase marca a decisão de voltar ao Mundo Comum. O herói compreende que, em algum momento, vai ter que deixar para trás o Mundo Especial, e que ainda há perigos, tentações e testes à sua frente” (VOGLER, 1998, p. 45). Esse retorno não mais terá os obstáculos que ele passou durante a jornada. Será um regresso tranquilo, sem problemas para resolver ou seres do mal nos limiares. Tendo concluído sua missão, a menina volta para casa, com auxílio do mundo que estava, e fazendo uso de aprendizados que obteve durante sua aventura.

**A Ressurreição****Imagem 9:** Ressurreição.

Essa fase representa um momento de renascimento para o herói que tanto lutou em sua jornada; um momento de transformação interior e do ponto de vista da própria história pessoal da personagem, trazendo o que há de melhor no herói. Sobre isso,

Vogler (1998, p. 45) diz que “O herói se transforma, graças a esses momentos de morte-e-renascimento, e assim pode voltar à vida comum como um novo ser, com um novo entendimento”. Esta etapa é frequentemente associada a eventos de derrota do antagonista, que lutou contra o herói para ele não alcançar seus objetivos.

Além disso, a chamada “ressureição” na jornada do herói é a superação, em que o herói usou quase todas as suas forças no percurso de obstáculos ou passou pelo momento de quase destruição ou morte diante das adversidades ou mesmo no embate com o vilão; tais momentos influenciam a construção do caráter do protagonista para que seu triunfo seja mais valorizado.

Para a menina e heroína do filme, esse momento foi essencial para que tivesse um autodescobrimento e pudesse entender melhor sua jornada e o sentido de ter lutado para sair do mundo comum. Campbell (1949, p.13) explica que “o herói, por conseguinte, é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas”. A ressurreição, desse modo, traz de volta ao mundo comum outro ser, bem diferente daquele que iniciou a busca.

### **Retorno com o Elixir**



**Imagem 10:** O elixir.

Um herói vindo do mundo cotidiano, sem poderes, se aventura numa região de prodígios sobrenaturais, lugares fantásticos; ali encontra forças poderosas e obtém uma vitória decisiva; após tudo isso, o herói retorna de sua misteriosa aventura trazendo algo que pode ter benefícios à comunidade onde vive ou para alguma pessoa que precisa de conforto e alegria.

O retorno do herói ao seu local de origem certifica-o de que tudo deu certo; agora, totalmente transformado, seu retorno tem um significado profundo, pois, em posse

daquilo que conquistou, ele não mais irá se contentar com uma vida sem aventuras. O que a personagem traz em seu retorno, um “elixir”, mas, como explica Vogler (1998, p. 46) “pode ser o amor, a liberdade, a sabedoria, ou o conhecimento de que o Mundo Especial existe, mas se pode sobreviver a ele. Outras vezes, o Elixir é apenas uma volta para casa, com uma boa história para contar”.

Com o retorno para o seu mundo, a garotinha vai com sua mãe ao encontro do velho aviador que estava hospitalizado, levando para ele um livro com a história de *O Pequeno Príncipe*, personagem que o velho aviador gostaria de encontrar: “o herói retorna ao Mundo Comum, mas a jornada não tem sentido se ele não trouxer de volta um *Elixir*, tesouro ou lição do Mundo Especial.” (VOGLER, 1998, p. 46).

Ao ver o livro, o velho aviador fica emocionado ao saber que sua “discípula” conseguiu realizar as tarefas da travessia e trouxe algo muito precioso, que foi o resgate da história original de *O Pequeno Príncipe*.

## **Considerações Finais**

No decorrer deste artigo, observamos o ciclo heroico estruturado por Joseph Campbell e interpretado a partir de Vogler; analisamos, a partir desses aportes teóricos, a trajetória da heroína do filme *O Pequeno Príncipe* (2015). Como vimos no decorrer desta análise, a garotinha vivia em um mundo altamente mecânico, rotineiro e planejado, tendo sua vida minimamente organizada pela mãe. Com algumas mudanças de planos, a pequena garota conhece um velho aviador, seu vizinho, que lhe apresenta a história de *O Pequeno Príncipe*. Isso marca o início de sua jornada, mudando, assim, a rota e vida planejada por sua mãe.

Vimos ainda que o novo vizinho atua como o mentor de sua jornada, compartilha experiências e vivências com a menina, a partir de suas experiências com *O Pequeno Príncipe*. Ele a ajuda a compreender os aspectos profundos da vida e a necessidade de seguir uma aventura. A partir desse momento, mostramos como a pequena heroína adentra o mundo imaginário de *O Pequeno Príncipe*, ao se envolver na história contada pelo idoso e, em seguida, mergulha em um universo diferente, de novas descobertas.

A menina enfrenta desafios emocionais e pessoais da jornada, de acordo com os passos indicados pelas teorias propostas por Campbell e Vogler, que a levam a refletir sobre a existência de *O Pequeno Príncipe*; ela começa, então, a repensar sobre suas escolhas, prioridades e valores no mundo comum. A heroína passa por um

momento de transformação emocional que lhe dá coragem para enfrentar seus medos e encontra coragem, nos incentivos de seu velho mentor, para se libertar das expectativas impostas pela mãe. Assim, ela embarca na aventura e na história sobre *O Pequeno Príncipe*, e ressurge com uma visão renovada sobre si e sobre o mundo.

Por fim, com base nos estudiosos da jornada do herói, concluimos que a aventura da jovem heroína se alinha praticamente a todas as fases propostas na caminhada do herói/heroína, a partir do momento em que a personagem transpôs cada um dos desafios.

### Referências

BARRENTO, João. **Limiares sobre Walter Benjamin**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

CAMPBELL, Joseph. **A Jornada do Herói**. São Paulo: Editora Pensamento Ltda, 1997.

FEIJÓ, Martin Cezar. **O que é herói**. Editora Brasiliense. 1985.

JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RANK, Otto. **O mito do nascimento do herói**: uma interpretação psicológica dos mitos. São Paulo: Cienbook, 2015.

VOGLER, Christopher, **A Jornada Do Escritor**: Estruturas míticas para escritores. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A. 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Trad. de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

## ANNE COM E: POR UMA EDUCAÇÃO FEMININA LIBERTÁRIA

Beatriz Caroline Freitas Rodrigues (UFPA)<sup>3</sup>  
Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA)<sup>4</sup>

### Resumo:

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise acerca do modo de educação tradicional das meninas retratado na série *Anne with an E* (Anne com E), sobretudo, discorrer sobre a maneira que a personagem principal, Anne, buscou quebrar as regras que eram impostas às meninas no contexto educativo, como também fazer uma abordagem acerca dos discursos e impactos de uma educação feminina libertária em uma sociedade altamente patriarcal do século XIX, fazendo reflexões sobre o papel da educação na vida das mulheres na história. A metodologia empregada para esta análise será a qualitativa e documental, para se desenvolver um estudo mais amplo do tema trabalhado, valendo-se dos episódios da série, para poder identificar os discursos de uma educação tradicional e seu desenvolvimento na série, como também apontar as perspectivas de uma educação libertária, mesmo em uma sociedade que limitava a educação das meninas apenas para o ambiente doméstico. Como base teórica, utilizaremos Paulo Freire (1967; 1987; 2008) e Simone de Beauvoir (1960).

**Palavras-Chave:** Série. Feminismo. Educação. Liberdade.

### Introdução

A vida toda precisei lutar contra a ideia de que não sou nada além de alguém descartável, que pode ser passada adiante, ou que não sou capaz de ajudar só porque sou menina. Mas compreendi que eu era a mesma pessoa o tempo todo. Agora sou amada, mas quando não era, não significava que eu não era digna. Ninguém além de você pode determinar seu valor (ANNE, Temporada 3, Episódio 6).

O presente artigo visa analisar o papel da educação feminina em um cenário notadamente machista e patriarcal retratado na série *Anne with an E*, traduzido em português como “Anne com E”, disponível na plataforma de streaming Netflix. Será feita uma análise do modo de educação tradicional das meninas apresentado no decorrer

<sup>3</sup> Graduanda em Letras-Licenciatura (UFPA).

<sup>4</sup> Doutor em Comunicação Social (PUCRS); professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves).

dos episódios da série, e de que maneira a protagonista Anne busca quebrar as regras que limitavam a educação das suas companheiras de sala de aula, em uma época em que o papel das mulheres era ditado por um sistema político e familiar patriarcal que não lhes dava liberdade para escolher o seu lugar no mundo em que viviam, e nem no futuro das estudantes.

Por esse viés, cabe analisar como a voz feminina quebrou os paradigmas relacionados à educação das mulheres numa sociedade patriarcal do século XIX, século este, que é marcado pelo domínio masculino sobre o feminino, como algo hereditário durante o passar dos anos; por isso, uma mulher, ou várias, se posicionando contra esse sistema, época em questão, que é considerado como um ato revolucionário, e muito à frente de seu tempo, e é o que ocorre na longa. Para que se possa desenvolver essa abordagem, também será feita uma análise acerca de como era desenvolvido o processo de educação tradicional retratado na série, quais as marcas da educação tradicional, sobretudo, seus impactos na vida das meninas e mulheres apresentadas na série analisada.

O trabalho é pautado na pesquisa qualitativa e documental para que se possa abordar mais amplamente o tema em questão. Serão utilizados os episódios da série *Anne with an E* para fazer as análises, a fim de identificar os discursos de uma educação tradicional e discursos que quebram os paradigmas dessa educação conservadora. Como aporte teórico, os pensamentos de Paulo Freire em “*Pedagogia do Oprimido*”, “*A educação como Prática de Liberdade*”, e outros livros do mesmo autor, serão utilizados para esta análise, além de apontamentos de Carlos Rodrigues Brandão e Simone de Beauvoir. Esta última, uma das principais figuras defensoras do movimento feminista.

### **Sobre a Série *Anne com E***



**Imagem 1:** Série *Anne com E*<sup>5</sup>

Baseada no livro *Anne de Green Gables*, de Lucy Maud Montgomery, a série *Anne with an E*, conta a história de Anne Shirley, uma menina órfã, falante, curiosa, apaixonada pelos livros e possuidora de uma imaginação muito fértil. Esta, foi adotada por engano por Matthew e Marilla Cuthbert, dois irmãos solteiros que viviam em Green Gables. Apesar de Anne ter chegado à casa dos irmãos por engano, pois a intenção deles era adotar um menino para ajudar nas tarefas diárias, ela acabou cativando-os com seu jeito esperto, sua inteligência e gentileza, o que os levou a adotarem oficialmente. A seguir, dispomos uma descrição da protagonista da série:

A construção da personagem de Anne, por sua vez, está diretamente relacionada a muitas tramas da narrativa. Com um histórico marcado por abusos e traumas de seu tempo no orfanato, a menina chega à fazenda de Green Gables insegura e desesperada por uma família e um lar. Como forma de fugir da realidade, ela encontra na literatura e na imaginação um modo de sobreviver<sup>6</sup>.

A autora em questão escreveu uma série de romances iniciado com *Anne of Green Gables*, publicado em 1908, tendo imediatamente muito sucesso, pois, trazia um novo olhar do papel feminino através da protagonista Anne, em uma época de pouca voz feminina contra os padrões impostos às mulheres em uma sociedade patriarcal. Como mostra a série de maneira crítica:

O machismo e o patriarcado característicos do século XIX influenciam diretamente na vida das garotas de Avonlea. Prissy é uma das alunas mais

<sup>5</sup> Disponível em: <https://portal.megabrasil.com.br/anuario/noticias/ler/2124/uma-analise-de-anne-with-an-e>. Consultado em: 24/06/2023.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/ccm/anne-uma-protagonista-a-frente-de-seu-tempo/>. Consultado em: 23/07/2023.

velhas e, em certo ponto da narrativa, se vê dividida entre seguir seu sonho de ir para a faculdade e se casar com alguém que ama (no caso, o pretendente era seu próprio professor)<sup>7</sup>.

Lucy Montgomery, autora dos livros que deram origem à série, publicou inúmeros romances, além de contos e poemas; a sua principal obra é a série de livros *Anne de Green Gables*, que fez a autora ser conhecida internacionalmente como uma mulher à frente de seu tempo, dando voz a muitas outras mulheres de sua época como também na contemporaneidade.

Ao longo da história, a mulher sempre apareceu em uma posição inferior ao homem; e para elas, era destinado apenas os cuidados da família e do lar, e esse pensamento machista ainda perdura até os dias atuais. No entanto, a partir dos movimentos feministas, que foi iniciado no século XIX, os ditames da sociedade patriarcal vêm sendo quebrados, ainda que de maneira gradual, desde o acesso à educação até as conquistas dos dias atuais.

Na série, Anne demonstra grande força para enfrentar as pessoas do lugar e as regras impostas pela escola. Desde os primeiros episódios da série,

Anne então começa a enfrentar o machismo e o patriarcado no começo da série e vai tendo suas lutas diárias durante as três temporadas. Os temas tabus também são comentados na série, como **Anne**, quando tem sua primeira menstruação e as suas amigas falam que ela não podia deixar ninguém saber. Ela debate, perguntando: *Nós podemos gerar uma pessoa! Onde está a vergonha nisso?*<sup>8</sup>

Na série, a escola é um dos espaços mais importantes, pois marca a formação das meninas e meninos do lugar. Anne sente-se muito incomodada com a forma de educação proposta pela escola. Ela gosta de ler textos poéticos e verifica que nesse espaço a leitura se torna algo frio, sem emoção. Quando ela tenta realizar uma performance durante a leitura, sente-se ridicularizada diante dos risos de suas colegas de turma. Independente disso, Anne não perde sua “veia” poética, já que, para ela, a poesia não está somente nos livros, mas em seu cotidiano, nas pequenas coisas da natureza.

A personagem fala, durante a série, muitas frases marcantes, dentre elas: “Eu serei a heroína da minha própria história”. Em outro momento da série ela diz: “Não há

<sup>7</sup> Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/ccm/anne-uma-protagonista-a-frente-de-seu-tempo/>. Consultado em: 23/07/2023.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.chimichangas.com.br/series/o-debate-do-feminismo-em-anne-with-an-e-o-que-aprendemos-com-anne-shirley/>. Consultado em 29/07/2023.

um caminho certo na arte ou na vida. Às vezes, não há nenhum caminho, e você deve demolir paredes e esculpir o seu caminho através das madeiras para chegar aonde precisa”.

### Educação Tradicional em *Anne com E*

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de expressão, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.  
(DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, Art. XIX, p. 10-11.)



Imagem 2: Série Anne com E.

Na série Anne com E, a protagonista busca realizar não apenas seu “sonho de liberdade”, mas também motivar suas amigas e amigos de escola para não se acomodarem às normas sociais daquela comunidade. Num dos momentos mais emblemáticos da série, Anne e colegas de sua turma, levam uma grande faixa para chamar atenção quanto ao direito à liberdade que, posteriormente ao tempo histórico da série, aparece na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Aquele momento é chocante para as pessoas do lugar, não somente pela faixa, mas pelo fato das meninas e meninos terem colocado um lenço na boca expressando uma crítica à mordaça e o direito a ter opiniões divergentes.

Como vimos anteriormente, é na escola que essa “mordaça” está presente na figura “patriarcal” do professor. Diante desse contexto, o livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987), é oportuno para entender essas relações no contexto escolar. Nesse livro, o educador brasileiro discorre sobre a “educação bancária” e a “educação libertadora”, conceitos que marcaram a história da crítica à educação tradicional brasileira, ou seja,

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Para o pensador da educação, ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1987, p. 34), como se a mente dos alunos fosse uma “caixa vazia”, onde as informações iriam preencher e gerar o conhecimento.



**Figura 3:** Sala de aula com o professor Philips (Série Anne com E).

Em um dos momentos da série, esse tipo de “educação” fica patente. Como vemos no frame acima, o professor caminha pela sala, enquanto os alunos e alunas estão em fileiras separadas e com a fisionomia tensa. Durante as aulas, o professor apenas repassa seus conhecimentos aos alunos e alunas, ou seja, não os instiga a questionar, refletir ou se posicionar diante dos aprendizados. Desse modo, acaba formando adolescentes e jovens que reproduziam apenas uma forma de ver o mundo: através das perspectivas de uma comunidade patriarcal.

Sobre essa supremacia masculina no decorrer da história humana, Simone de Beauvoir (1960, p. 82), “o projeto do homem não é repetir-se no tempo, é reinar sobre o instante e construir o futuro. Foi a atividade do macho que, criando valores, constituiu a existência, ela própria com valor: venceu as forças confusas da vida, escravizou a Natureza e a Mulher”. Já Freire (1987, p. 32) explica que “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação”.

Vale ressaltar ainda que não havia interação entre o professor e seu público escolar, não havia a troca de saberes que Paulo Freire diz ser imprescindível para uma educação transformadora. Sobre isso, o estudioso afirma que

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 58).

Nesse cenário, Anne surge e causa inúmeros conflitos, pois seu comportamento é totalmente o contrário daquilo que se esperava de uma menina da idade dela, naquela época. Anne questiona, defende o que acredita e tem empatia pelos outros, e isso é visto de forma negativa pelos seus colegas e, principalmente, pelo professor Philips. O fato de ela ser inteligente e esperta foi um problema para a comunidade de *Avonlea*, que tratavam principalmente as meninas e mulheres como pessoas incapazes de pensar por si mesmas e que deveriam ser submissas, e apenas reproduzir o que lhes era imposto, e Anne abala a estrutura da sociedade patriarcal quando não aceita os ditames da comunidade para ela.

Vale ressaltar a importância da leitura na construção da personalidade de Anne, não somente a leitura da palavra, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como afirma Paulo Freire (2011). Embora tenha frequentado a escola por um curto período de tempo antes de chegar em *Avonlea*, o gosto pelos livros a tornou uma menina de imaginação fértil, e muito inteligente, além da capacidade de aprender com suas experiências de vida, de tirar lições importantes até das situações difíceis das quais foi submetida, além de aplicar seus conhecimentos no cotidiano, pois “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados” (LAJOLO, 2000, p. 105).

## **Educação Libertária**

Na verdade [...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 1987, p. 14).

Por outro lado, temos um outro modelo de educação, a que liberta dos estigmas da educação tradicional que, na série em análise, é representada a partir da figura da

personagem Stacy, uma professora a frente do seu tempo, que fugia dos padrões educativos daquela sociedade. Seu método de ensino era pautado no diálogo entre seus alunos e sua metodologia de ensino pode ser comparada aos pressupostos de Freire, no qual o aluno é levado a refletir e se posicionar de maneira crítica diante dos assuntos dentro e fora da escola. Dessa forma, é possível obter conhecimentos relevantes, a fim de promover uma transformação social.

Freire diz que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68), e a professora Stacy entendia o ato de ensinar, tal como pontua Paulo Freire.

Na série de Anne, um ministro da comunidade expõe as seguintes ideias sobre a docência:

[...] espera-se que um professor aplique regras e mantenha a ordem. Eles devem ensinar obediência, a ter fé, respeito pelos mais velhos e moralidade. Estes são os pilares da boa educação. Crianças devem ser silenciosas, mostrar respeito, honestidade, pontualidade. Devem ser limpas e arrumadas. O objetivo da educação é criar uma força de trabalho melhor, com ênfase no bom comportamento. A capacidade de seguir instruções e utilizar a memorização. Não há lugar para jogos e atividades sem sentido. Memorização e recitação vão garantir uma educação adequada. Espero ter sido claro. Entender conceitos ou ideias não é valioso para nossos objetivos (ANNE WITH AN E, 2018).

No entanto, esse modelo de educação não é aceito pela sociedade de Avonlea e o consideravam uma ameaça para a educação das crianças, tendo em vista que os ditames de uma comunidade patriarcal estavam enraizados em sua mente, levando a se opor aos métodos não convencionais da professora Stacy, métodos esses que promoveu um aprendizado melhor e mais humano do que o que era ofertado pelo professor antigo.

A educação libertadora da professora promove um ensino mais democrático, sobretudo, pautado na interação entre professor e aluno, pois “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123), sendo, portanto, objeto de libertação dos paradigmas educacionais, principalmente para as meninas.

A visão de Freire sobre a educação é universal, valendo para diversos contextos. Em *Anne com E* a protagonista e sua professora Muriel Stacy pensam em um modo de educação para além do contexto da época, isto é,

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (FREIRE, 1967, p. 57).

Paulo Freire defende a prática da liberdade em sala de aula, numa educação contextualizada que todos podem aprender; que não envolve somente os elementos gramaticais e linguísticos ensinados no cotidiano dos educandos, mas a partir das experiências de vida dos indivíduos. Esse modelo de educar é identificado nos métodos da professora Muriel Stacy. Ela tenta conhecer a realidade dos educandos, instiga a reflexão a partir de acontecimentos cotidianos, a repensar a educação como ferramenta de transformação, além de colocar em prática os aprendizados.



**Figura 4.** Experimento com as batatas (Série Anne com E).

Entretanto, do ponto de vista da sociedade, a professora estava corrompendo as crianças quando foge do padrão de educar, mesmo que os resultados obtidos fossem nitidamente bons. De qualquer forma, ela é denunciada ao conselho de Avonlea – composto, na maioria, por homens – e na reunião acerca do destino da professora, Anne e os colegas propõem um apelo para que ela permanecesse com eles. Para defender isso, as alunas mostraram aos presentes um experimento ensinado pela professora de geração de energia usando batatas. Anne afirma: “Diga-me e eu esquecerei. Ensine-me e eu lembrarei. Envolver-se e eu aprenderei”. (ANNE, Temporada 2, episódio 10) Esse é um dos momentos marcantes da série que aponta para uma educação que, de fato, desenvolve o aprendizado aos alunos.

Figura da professora Stacy representa uma educação libertária, que amplia os conhecimentos de si mesmo e do mundo, gerando novos conhecimentos, fora daquela

estrutura educacional mecânica, de memorização. Anne sempre sai em defesa da professora porque também acredita numa educação transformadora, que abre as possibilidades de conhecimentos, que combate às desigualdades, pois eram mulheres à frente do seu tempo, e conseguiram influenciar muitas pessoas, principalmente meninas e mulheres, que começaram a repensar seu lugar no mundo e aceitaram o desafio de se impor diante dos ditames patriarcais.

### **Anne à frente de seu tempo**

Simone de Beauvoir é uma figura de destaque na história dos movimentos feministas, suas obras abordam questões do universo feminino na sociedade patriarcal. Em sua obra mais famosa, O livro intitulado *O segundo sexo*, publicado em 1949, traz uma série de questões que envolvem a condição da mulher; ela analisa os fatores que levaram as mulheres à condição subalterna ao longo da história, e os mitos que hierarquizaram o pensamento machista e patriarcal na sociedade. Por esse viés, os pensamentos de Simone de Beauvoir exercem grande influência nas pautas feministas até os dias atuais. Como afirma a autora em questão:

É, pois, necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher. Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas, eis o que procurarei descrever. Só então poderemos compreender que problemas se apresentam às mulheres que, herdeiras de um pesado passado, se esforçam por forjar um futuro novo. (BEAUVOIR, 1960, p. 7).

No primeiro episódio da série, Anne já apresenta marcas de uma menina/mulher à frente de seu tempo, atos que se podem caracterizar como feminista. Ao chegar em Avonlea, Marila diz a ela que queria um menino para ajudar na fazenda, então Anne rebate dizendo que mesmo sendo mulher poderia executar as mesmas tarefas que seriam para o menino, pois ela dizia ser capaz de tal tarefa, não se sentia frágil. Ela questionou a divisão das tarefas entre meninos e meninas, que naquela sociedade, era determinado simplesmente baseado nos estereótipos criada por ela mesma, e não de acordo com a real capacidade de cada pessoa.

Nos frames a seguir ela questiona seu lugar no espaço da fazenda e problematiza a questão de gênero diante da sua tutora:

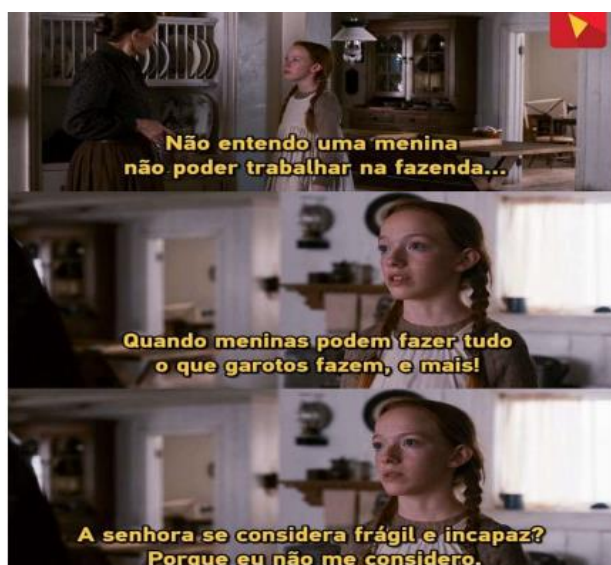


Figura 5: Diálogo entre Anne e sua tutora (Série Anne com E)

Anne não compactua com as injustiças sociais nem com a desigualdade de gênero, para ela, as mulheres também deveriam escolher seu próprio destino, e não somente aceitar o que lhes era imposto. No âmbito conjugal, ela defendia igualdade entre os parceiros, e defendia também a opção de não se casar, e isso era um discurso que não era aceito pela comunidade, portanto, ela era muito julgada em seus discursos. No entanto, ela não se deixava influenciar e continuava defendendo o que acreditava.

Em um episódio da última temporada, Anne escreve uma coluna no jornal da escola, na qual discorre acerca da autonomia das mulheres, após sua colega ser assediada por um garoto. Anne sai em defesa da autonomia das mulheres sobre seus corpos, e numa sociedade em que o patriarcado e o machismo está enraizado ela foi duramente criticada. “Mulheres não se completam com um homem. Mulheres já são completas no momento que chegam a este mundo” (ANNE WITH AN E, 2017), escreve em seu artigo. Após a repercussão do artigo de Anne, o jornal foi suspenso, e um grande alvoroço se instaurou em *Avonlea*, fica nítido que Anne conseguiu abalar a estrutura daquela comunidade patriarcal.

A personagem Prissy é mais um exemplo da quebra do padrão social, pois ainda no altar, desistiu de se casar com o professor Philips. Ela cresceu num lar conservador, sabia das condições de uma mulher casada, e Prissy gostaria de cursar uma faculdade, ou seja, prosseguir com seus estudos, algo que, se ela se casasse, quem decidiria se poderia fazer ou não seria o seu marido; ela claramente sabia que teria que abandonar os estudos para se dedicar ao lar, porque assim lhe era imposto. Dessa forma, ela

recusa essa condição de vida, e escolhe seguir com os estudos ao invés de se casar, um exemplo de que a educação é uma prática libertária, ela faz refletir o seu próprio destino.

## Considerações finais

Na minha experiência, você quase sempre pode desfrutar das coisas se decidir, com firmeza, fazê-lo (Anne)

A série *Anne com E* traz muitas reflexões acerca do papel da mulher na sociedade e a educação escolar e não escolar. A personagem Anne se assemelha ao discurso feminista que luta pela igualdade de gênero, e por se tratar de uma época de pouca vez feminina, Anne é considerada como uma menina bem à frente de seu tempo. Ela fez da educação, da literatura e das artes uma forma de mudar seu futuro e de seus colegas e amigos. A partir da trajetória da protagonista, entendemos que a educação não se restringe à sala de aula, como bem afirma Brandão quando o autor diz:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 7).

A série traz reflexões acerca da relevância das experiências de vida para a formação educacional de Anne que, posteriormente, se tornará professora. Observamos a sua vocação profissional quando ensina o seu amigo Jerry a ler e a escrever. Anne enxerga novas possibilidades através da educação, de encontrar maneiras de realizar seus sonhos, mesmo que tenha que quebrar algumas regras que a sociedade colocava para ela.

A sociedade patriarcal estabelecia que meninas e mulheres deveriam estudar visando se tornar boas mães e esposas, mas Anne não aceita essa imposição e sai em defesa daquilo que ela quer para o seu futuro de maneira tal que consegue trazer inúmeras desconstruções acerca do papel da mulher naquela sociedade. Sua mãe adotiva, por exemplo, nos primeiros episódios da série é uma mulher fria, que também reproduzia o patriarcado enraizado, pois assim foi ensinada, inúmeras vezes repreende o comportamento de Anne frente aos ditames da sociedade; porém, a convivência com Anne abriu sua mente, a fez repensar sua maneira de ver as relações sociais, e em seguida, apoia os ideais da jovem.

Beauvoir (1960) pontua que essa ideia de que a mulher deve apenas se dedicar às tarefas domésticas, e serem boas esposas e mães, foi criada pela sociedade patriarcal, a fim de perpetuar a desigualdade de gênero. Por isso que quando as personagens Anne e Muriel Stacy vão de encontro a esse pensamento são vistas como uma ameaça à ordem socialmente estabelecidas pela comunidade de Avonlea, ainda assim, conseguem realizar grandes feitos através de uma educação libertária, pois “Sonhadores mudam o mundo. Mentes curiosas nos impelem para frente” (ANNE, Temporada 2, Episódio 10).

Diante disso, compreende-se a relevância dos temas apresentados na série *Anne com E*, pois ela retrata temas contemporâneos no mundo todo. Os discursos de Anne sobre a educação e o papel da mulher naquela sociedade impressiona porque trata-se de um período de pouca voz feminina, seu posicionamento é característico de um movimento posterior ao seu tempo, no entanto, ela já começava uma pequena revolução em Avonlea quando combate muitos estereótipos relacionados às mulheres, por isso, a jovem Anne Shirley é bem decidida quando afirma que será a heroína de sua própria história, sendo inspiração para as suas amigas.

## Referências

ANNE WITH AN E [seriado]. Direção: Patrícia Rozema. Produção: Moira Walley-Beckett, Miranda de Pencier, Susan Murdoch, Debra Hayward e Alison Owen. Canadá, CBC Television, 2017. Streaming: Netflix.

ANNE WITH AN E [seriado]. Direção: Paul Fox. Produção: Moira Walley-Beckett, Miranda de Pencier, Susan Murdoch, Debra Hayward e Alison Owen. Canadá, CBC Television, 2018. Streaming: Netflix.

ANNE WITH AN E [seriado]. Direção: Paul Fox. Produção: Moira Walley-Beckett, Miranda de Pencier, Susan Murdoch, Debra Hayward e Alison Owen. Canadá, CBC Television, 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível: Acesso em: ago., 2023.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. Volume I. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960 a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LAJOLO, Mariza. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

## **UMA JORNADA PELA MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DA PERSONAGEM “ALEGRIA” NO FILME *DIVERTIDA MENTE***

Izabela Kembeli Gomes da Cunha (UFPA)<sup>9</sup>  
Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA)<sup>10</sup>

### **Resumo:**

A *Jornada Do Herói* é um método estruturado de narrar histórias. Foi apresentado pela primeira vez em 1949 no livro *O Herói De Mil Faces*, de Joseph Campbell. Em 2006, Christopher Vogler simplifica o método em seu livro *A Jornada Do Escritor: Estrutura Mítica Para Escritores*. Desde então, o método, considerado como uma estrutura de sucesso para a narração de qualquer história, atrai e cativa seu público, seja no cinema, nos quadrinhos ou mesmo na literatura. O presente artigo tem como objetivo central apresentar uma análise, dentro da perspectiva da *Jornada do Herói*, da personagem “Alegria” do filme *Divertida Mente* (Pixar, 2015). Voltado de certo modo para um público infantil, a história retrata as emoções de uma menina de 11 anos (Riley) que passa por uma grande mudança de vida. O enredo se passa a maior parte do tempo dentro da mente da garota. A Alegria é a emoção principal que comanda todas as suas memórias. É ela quem recebe o chamado para solucionar o terrível caos que está para acontecer

---

<sup>9</sup> Graduanda em Letras-Licenciatura (UFPA)

<sup>10</sup> Doutor em Comunicação Social (PUCRS); professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves).

na sala de controle das emoções e pensamentos de Riley, iniciando assim a sua jornada heroica. O método de análise está vinculado ao próprio caminho da trajetória do herói dividida em etapas pré-estabelecidas e de forma linear, até o retorno ao ponto inicial da narrativa.

**Palavras-chave:** Cinema. Jornada. Heroína.

## Introdução

Ao longo da existência humana a tradição de narrar histórias sempre esteve presente na vida das pessoas. Cada povo possui crenças baseadas em narrações passadas de geração em geração. São histórias sobre deuses ou guerreiros, repletas de conflitos, provações e vitórias, com o objetivo de exaltar a figura do herói. Joseph Campbell (1997), por meio de uma minuciosa pesquisa, descobriu que entre tantas narrações, verdadeiras ou imaginárias, sobre deuses ou meros mortais, havia uma estrutura semelhante entre as narrativas, a qual nomeou *Monomito*,<sup>11</sup> também conhecido como *Jornada do Herói*. Essa descoberta transformou a maneira como a narrativa era conhecida.

Em seu livro *O Herói de Mil Faces*, publicado no ano de 1949<sup>12</sup>, Campbell discute sobre sua teoria citando mitos clássicos como: Osíris, Prometeu, Buda, Moisés, Maomé, Jesus, entre outros. Além de apresentar os arquétipos, da psicologia analítica de Carl Jung (1998), como elementos que estão presentes na *Jornada do Herói*. Por isso, escritores de todas as partes do mundo se inspiram na teoria de Campbell como uma fonte para criar fantásticas histórias. Nos tópicos a seguir, explicamos os passos dessa teoria e de que maneira se aplica na análise fílmica em suas várias etapas.

## A Jornada do Herói

Originalmente desenvolvida por Joseph Campbell, a *Jornada do Herói* é apresentada em três etapas que, juntas, apresentam um total de 17 passos para uma jornada heroica. No entanto, Christoph Vogler, roteirista de Hollywood, em seu livro *A Jornada do Escritor: Estrutura Mítica Para Escritores* (2006), reconta a jornada em três atos e utiliza apenas alguns passos, aos quais batizou de os 12 estágios da Jornada do Herói. O quadro abaixo demonstra a comparação entre o método de Campbell e a

---

<sup>11</sup> *Monomito* é um termo utilizado por Joseph Campbell como a teoria de que todas as narrativas mitológicas compartilham a mesma estrutura básica.

<sup>12</sup> Embora o livro tenha sido publicado nesse ano, utilizaremos a edição mais atual de 1997.

adaptação feita por Vogler para o cinema, baseado em informações do livro *A Jornada do Escritor*:

COMPARAÇÃO ESQUEMÁTICA E DE TERMINOLOGIA <sup>13</sup>	
<b>A Jornada do Escritor</b>	<b>O Herói de Mil Faces</b>
<i>Primeiro ato</i>	<i>Partida, Separação</i>
Mundo Comum	Mundo Cotidiano
Chamado à Aventura	Chamado à Aventura
Recusa do Chamado	Recusa do Chamado
Encontro com o Mentor	Ajuda Sobrenatural
Travessia do Primeiro Limiar	Travessia do Primeiro Limiar
	Barriga da Baleia
<i>Segundo ato</i>	<i>Descida, Iniciação, Penetração</i>
Testes, Aliados, Inimigos	Estrada de Provas
Aproximação da Caverna Oculta	Encontro com a Deusa
Provação	A Mulher como Tentação
	Sintonia com o Pai
	Apoteose
Recompensa	A Grande Conquista
<i>Terceiro ato</i>	<i>Retorno</i>
Caminho de Volta	Recusa do Retorno
	Voo Mágico
	Resgate de Dentro
	Travessia do Limiar
	Retorno
Ressurreição	Senhor de Dois Mundos
Retorno com o Elixir	Liberdade de Viver

Além da estrutura narrativa do método, Campbell se vale dos arquétipos da psicologia analítica do suíço Carl Jung, que se incorporam na história como elementos da *Jornada do Herói*. Os arquétipos são personalidades da mente humana, eram considerados na psicologia como inatos e hereditários.

Vejamos o que Vogler afirma sobre os arquétipos:

Olhando os arquétipos dessa maneira, como funções flexíveis de um personagem e não como tipos rígidos de personagem, é possível liberar a narrativa. Isso explica como um personagem numa história pode manifestar qualidades de mais de um arquétipo. Pode-se pensar nos arquétipos como *máscaras*, usadas temporariamente pelos personagens à medida que são necessárias para o avanço da história. Um personagem pode entrar na história fazendo o papel de um arauto, depois trocar a máscara e funcionar como um bufão ou pícaro, um mentor ou uma sombra (VOGLER, 2006, p. 49).

Utilizar os arquétipos como “máscaras” foi um diferencial na maneira como Vogler compreendia a *Jornada do Herói*, o que contribuiu para que as narrativas fossem

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.constelar.com.br/revista/edicao28/eduardo2.htm>. Consultado em: 29/07/2023.

muito além do esperado. Essa teoria está presente não somente na literatura, mas também no cinema e outros gêneros audiovisuais. Nela é possível criar uma narrativa que pode prender a atenção dos espectadores pois, de acordo Campbell, representa a própria história do sujeito, que vai do seu nascimento, apogeu e descanso, por isso essa identificação do sujeito com esse modo de narrar. Para desenvolver essas etapas da aventura, escolhemos o filme *Divertida Mente*, uma animação da Disney/Pixar, vencedora do Oscar de melhor animação.

### Sobre o filme *Divertida Mente*



**Imagem 1:** Personagem Riley

**Fonte:** Frame da Animação

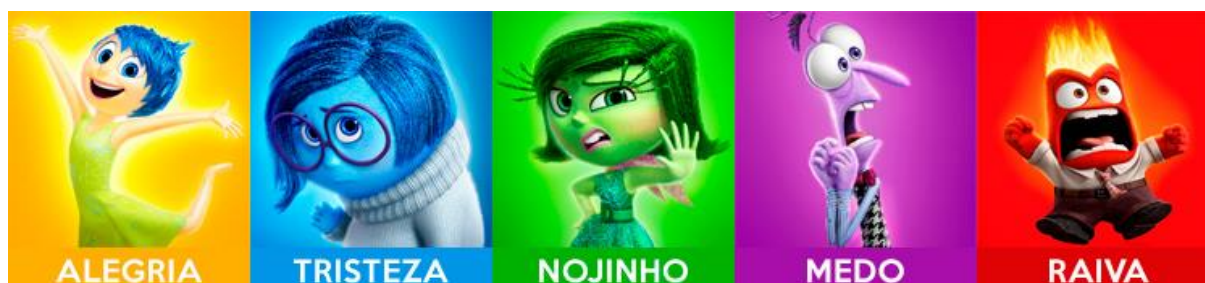
Dirigido por Pete Docter, o filme *Divertida Mente*, lançado pela Disney/Pixar em 2015, conquistou públicos de todas as faixas etárias. O filme discorre sobre o processo das emoções dentro da mente humana, fazendo com que o público entenda sobre si mesmo e o outro, olhando tudo de dentro da mente da protagonista Riley.

O filme apresenta a história da personagem, uma menina de 11 anos, na perspectiva de criaturinhas que comandam a sua mente, denominadas de “emoções”. A garota tem uma vida perfeita até o momento em que a sua família se muda de cidade devido o trabalho do pai. Com a mudança de vida e o fim da infância, o mundo na mente dela se torna um caos.

### As Emoções/Personagens

As emoções Alegria, Tristeza, Nojinho, Medo e Raiva (imagem 2), não conseguem compreender o que pode estar acontecendo e todas as tentativas para trazer o equilíbrio na vida da menina parecem não funcionar. Em meio aos problemas, Alegria (a chefe da equipe) continua ignorando as evidências de que algo não estava

indo bem e continua agindo de forma positiva. Em uma dessas confusões na mente a Alegria e a Tristeza são sugadas para fora da sala de controle, iniciando, assim, uma grande aventura.



**Imagem 2:** Personagens

**Fonte:** <https://fluffy.com.br/resenha-de-filme-divertida-mente/>

As produções, sejam cinematográficas ou não, possuem vieses ligados às situações do cotidiano do ser humano, em suas esferas sociais. Tais relações se dão a partir da visão de quem escreve, produz ou dirige, seguindo um padrão, mas sempre incluindo boas doses de toques pessoais. Os estudiosos do assunto não se limitam em apenas um gênero para embasar suas análises e (re)criar conceitos que fomentem suas ideais a respeito do assunto. Assim, pode-se destacar que

No que se refere ao cinema, deve ser concebido como de caráter épico-dramático; ao que parece, mais épico do que dramático. É verdade que o mundo das objectualidades puramente intencionais se apresenta neste caso, à semelhança do teatro, através de imagens, como espetáculo “percebido” (espetáculo visto e ouvido; na verdade quase visto e quase-ouvido; pois o mundo imaginário não é exatamente objeto de percepção (CÂNDIDO *et al*, 2009, p. 22).

O filme remete a emoções que o ser humano pode sentir. A temática expressa a relevância por trás dos aspectos emocionais e suas fontes, bem como o resultado gerado quando se vive um estado de sentimentos que podem ser positivos ou negativos na vida e na história de qualquer indivíduo.

### **A Jornada do Herói no filme Divertida Mente.**



**Imagem 3:** Cartaz do filme

**Fonte:** <https://www.ocamundongo.com.br/divertida-mente-emocoes/>

Para esta análise, foi utilizada a *Jornada do Herói* na perspectiva do roteirista de Hollywood, Christoph Vogler, por ser uma versão mais adaptada para o cinema. Abordamos momentos do filme em que os 12 estágios da *Jornada do Herói* estejam presentes, bem como os arquétipos das personagens.

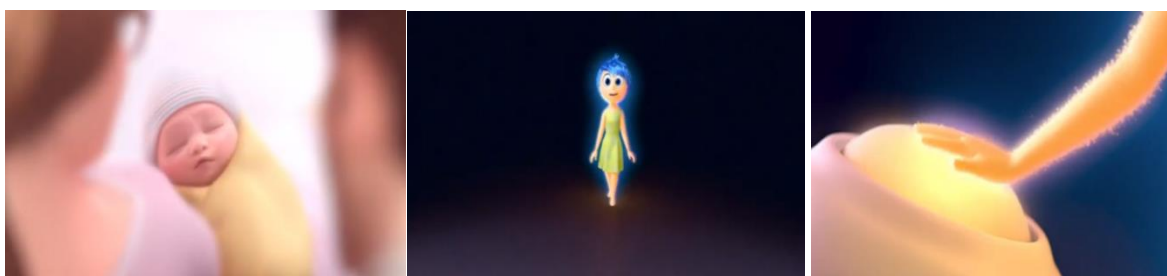
De acordo com Vogler (2006, p. 61), “os Heróis são símbolos da alma em transformação, e da jornada que cada pessoa percorre na vida. Os estágios dessa progressão, os estágios naturais da vida e do crescimento, formam a Jornada do Herói”. Dentro dessa linha de raciocínio, será desenvolvida a análise da personagem Alegria, o percurso que ela terá de trilhar, em um processo de transformação e crescimento, até cumprir sua missão.

### **Os estágios da Jornada: Mundo Comum**

No primeiro estágio da jornada, é apresentado o herói. Vogler (2006, p. 106) afirma que os heróis “podem enganar a si mesmos, afirmando que tudo está no melhor dos mundos. Mas, em algum momento, uma nova força terá que entrar na história e

deixar claro que eles não podem mais ficar marcando passo. Essa nova energia é o Chamado à Aventura”.

A história começa com o nascimento de Riley, quando a primeira emoção que surge é a Alegria, fazendo com que a bebê apresente um semblante tranquilo e sereno.



**Imagem 4:** Nascimento de Riley.

**Fonte:** Frame da animação

De repente, Alegria percebe que a bebê começa a sofrer, olha para o único botão de controle e vê a Tristeza apertando-o continuamente, criando na criança um choro desesperador indicando fome ou algo similar. Depois de se apresentarem uma à outra, a Alegria toma o controle e começa evitar que Tristeza possa comandar (imagem 5).



**Imagem 5:** Riley triste

**Fonte:** Frame da animação

O tempo vai passando, Riley vai crescendo, mais emoções vão surgindo, a mesa de comando ganha mais botões de controle. A vida era perfeita e a Alegria não podia pensar em nada melhor, esse era o seu mundo comum, o único que conhecia até então.

## **Chamado à Aventura**

Tudo ia bem, até que de repente todos são surpreendidos pela notícia de que vão morar em outra cidade. Isso deixa todos assustados e confusos. Uma nova vida para Riley em outro lugar. Ao se mudar para uma nova cidade, Riley, age de acordo com as decisões tomadas pelas emoções na sala de comando, que a dirigem para agir de maneira positiva, mesmo que esteja desapontada com o lugar. Ao mesmo tempo, ocorre uma mudança interna na mente da garota. Tal situação se manifesta através de confusões na sala de comando e as emoções não entendem o que está acontecendo. O mundo perfeito que todos conheciam está em desequilíbrio.

Não querendo aceitar o problema, Alegria continua buscando positividade onde não há, e cada vez mais se incomoda com a intromissão de Tristeza, acreditando que ela fosse a causadora de todos os problemas. Para tentar resolver o problema, desenha um círculo no chão e pede para Tristeza não sair daquela área (imagem 6).



**Imagem 6:** A mudança/Chamado a aventura.

**Fonte:** Frame da animação

Às vezes, um chamado à aventura pode vir em forma de problemas, como diz Vogler (2006, p. 37) “Apresenta-se ao herói um problema, um desafio, uma aventura a empreender. Uma vez confrontado com esse Chamado à Aventura, ele não pode mais permanecer indefinidamente no conforto de seu Mundo Comum”. Ou seja, o desafio que Alegria deveria encarar era o de restaurar o equilíbrio na mente de Riley. Esta não seria, no entanto, uma tarefa tão fácil. Alegria e Tristeza sentimentos são opostos. Podemos afirmar que, Tristeza é o arquétipo de sombra. Ela será, na maioria das vezes, um tropeço para os planos de Alegria, ou seja,

Eis um exemplo de um dos modos pelos quais a aventura pode começar. Um erro aparentemente um mero acaso revela um mundo insuspeito, e o indivíduo entra numa relação com forças que não são plenamente compreendidas. Como Freud demonstrou, os erros não são um mero acaso; são, antes, resultado de desejos e conflitos reprimidos. São ondulações na superfície da vida, produzidas por nascentes inesperadas. E essas nascentes podem ser muito profundas tão profundas quanto a própria alma (CAMPBELL, 1997, p. 31).

Nesse contexto, o ponto de partida sempre advém do que está descrito, no que pode vir a ser face ao destino a que a protagonista está fadada, seja no âmbito místico heroico, seja em determinado estágio da vida.

### **Recusa do Chamado**

A Alegria estava tão ocupada e focada na ideia de que aquela era só mais uma situação a ser controlada, que acabou presa no tubo sugador de memórias. Apesar de se recusar de todas as formas, ela não pode evitar e, juntamente com a Tristeza, foram ambas sugadas para fora da sala de controle:

A recusa à convocação converte a aventura em sua contraparte negativa. Aprisionado pelo tédio, pelo trabalho duro ou pela "cultura", o sujeito perde o poder da ação afirmativa dotada de significado e se transforma numa vítima a ser salva. Seu mundo florescente torna-se um deserto cheio de pedras e sua vida dá uma impressão de falta de sentido mesmo que, tal como o rei Minos, ele possa, através de um esforço tirânico, construir um renomado império. Qualquer que seja, a casa por ele construída será uma casa da morte; um labirinto de paredes ciclópicas construído para esconder dele o seu Minotauro. Tudo o que ele pode fazer é criar novos problemas para si próprio e aguardar a gradual aproximação de sua desintegração (CAMPBELL, 1997, p. 35).

São jogadas em um labirinto na mente de Riley, mas para a surpresa da Alegria, Tristeza tinha decorado os manuais sobre o local. Então partem com o objetivo de encontrar o caminho de volta (imagem 7).



**Imagem 7:** Labirinto da Mente de Riley

**Fonte:** Frame da animação

Percebe-se o conflito de sentimentos por parte de Riley, conflito esse que está caracterizado pelas emoções Alegria e Tristeza. O filme transmite a ideia de que o desequilíbrio entre essas emoções acaba ocasionando o desmoronamento de outros sentimentos internalizados e o enlace familiar e social.

## Encontro com o Mentor (O Velho Sábio)

As relações emocionais que se manifestam em qualquer indivíduo tendem a ser canalizadas por uma motivação muitas vezes incontrolável. É aí que entra o papel da consciência como balizador, como mestra e como mentor dessas ações.

De acordo com Vogler (2006, p. 39), “a função do Mentor é preparar o herói para enfrentar o desconhecido. Pode lhe dar conselhos, orientação ou um equipamento mágico.” Através dessa linha de pensamento do autor é possível identificar que a personagem Bing Bong é esse mentor, pois ele surge no caminho da Alegria com a função de incentivar, dar conselhos e lições. Ele também alerta: “Entretanto, o Mentor só pode ir até um certo ponto com o herói. Mais adiante, o herói deve ir sozinho ao encontro do desconhecido. E, algumas vezes, o Mentor tem que lhe dar um empurrão firme, para que a aventura possa seguir em frente”.

Bing Bong acompanha a Alegria até a maior provação de todas que ela terá de enfrentar, o poço do esquecimento. Lá, ele a presenteia com o foguete mágico, que no começo não funciona. Depois de várias tentativas, finalmente o foguete decola, mas sem seu parceiro, que decidiu ficar para que ela tivesse chance de sair daquele local (imagem 8).



**Imagem 8:** Encontro com o mentor / Fim do caminho para o mentor

**Fonte:** Frame da animação

## Travessia do Primeiro Limiar

Esta fase é marcada pelo enfrentamento dos obstáculos. Assim, Alegria se lança na jornada enfrentando as consequências. É de Vogler (2006) a afirmação: “o Primeiro Limiar marca a passagem do primeiro para o segundo ato. Tendo dominado seu medo, o herói resolveu enfrentar o problema e partir para a ação. Acaba de partir em sua jornada, e não pode mais voltar atrás.”

## Testes, Aliados, Inimigos

É a fase da jornada onde o personagem irá enfrentar testes que o farão entender melhor como funciona o novo mundo, além de reconhecer quem são seus aliados e inimigos. Nessa etapa, cria-se uma tensão para o próximo passo, enquanto fortalece o personagem. Isso leva a uma visão em que as atitudes do herói se manifestam, mesmo sem a menor noção das consequências. Nesse interim,

Uma vez ultrapassado o Primeiro Limiar, o herói naturalmente encontra novos desafios e *Testes*, faz *Aliados* e *Inimigos*, e começa a aprender as regras do Mundo Especial. [...] Cenas como essa permitem que se faça o desenvolvimento de personagens, enquanto observamos como o herói e seus companheiros reagem à tensão (VOGLER, 2006, p. 40-41).

Esse momento retratado se dá quando Riley resolve sair de casa após discutir com seus pais, embarcando na jornada rumo ao desconhecido, lançando-se para um mundo que ainda não está habituada, fora dos limites do que conhece, apenas com a certeza de que pode encontrar um sentido (imagem 9).



**Imagem 9:** Uma nova visão  
**Fonte:** Frame da Animação

## Aproximação da Caverna Oculta

Esta fase representa a passagem que o herói faz do primeiro para o segundo limiar. Dessa forma, segundo Vogler (2006, p. 41), “finalmente, o herói chega à fronteira de um lugar perigoso, às vezes subterrâneo e profundo, onde está escondido o objeto de sua busca”. Assim, “quando o herói entra nesse lugar temível, atravessa o segundo grande limiar.”

A representatividade desse aspecto se evidencia nas cenas em que o filme retrata a persistência das emoções em fazer com que Riley consiga lidar com o rancor, para isso, Tristeza é quem consegue retirar a lâmpada que controla essa emoção em Riley, reanimando e a levando de volta para casa. (imagem 10). Após os testes e desafios, o desafio final se aproxima. É aqui que o personagem se prova forte e capaz de vencer qualquer grande obstáculo e se transformar.



**Imagem 10:** De volta ao lar.  
**Fonte:** Frame da Animação

### A provação

Nesse estágio, nossa heroína enfrenta a maior provação de sua jornada. Ao cair no poço do esquecimento, ela é convencida por Bing Bong que sua luta tinha sido fracassada. Já sem nenhuma esperança, Alegria pega uma das várias memórias que estão sumindo. Vê que em todos os momentos da vida de Riley a Tristeza sempre estava lá. Ou seja, ela era tão importante quanto a Alegria. Diante dessa verdade revelada, ela percebeu que, por mais que ela quisesse sempre o melhor para Riley, acabou impedindo que a menina passasse por momentos tristes, que também são fundamentais para o amadurecimento da mente humana.

Segundo Campbell (1997, p. 62),

a provação é um aprofundamento do problema do primeiro limiar e a questão ainda está em jogo: pode o ego entregar-se à morte? Pois muitas cabeças têm essa Hidra circundante; cortada uma delas, duas outras se formam exceto se for aplicado, ao coto mutilado, o cauterizador apropriado. A partida original para a terra das provas representou, tão-somente, o início da trilha, longa e verdadeiramente perigosa, das conquistas da iniciação e dos momentos de iluminação.

É o momento em que o personagem enfrenta o maior conflito da sua jornada. “A Provação é um dos principais núcleos nervosos da história. Muitos fios da história do herói conduzem a ela, e muitos fios de possibilidades e mudanças saem dela para um

outro lado.” (VOGLER, 2006 p. 158). É difícil a ponto de levá-lo ao fundo do poço antes de superar e vencer.

### **Recompensa**

Neste estágio, é comum que o herói, após enfrentar diversos perigos e desafios, “recupere o fôlego”, lembrando os acontecimentos e compartilhando suas aventuras, sempre com o teor mais “relaxado”, como que se o herói descansasse, seguindo um ritmo mais ameno, como diz Vogler (2006), “em alguns desenhos animados clássicos da Disney, como Pinóquio ou Peter Pan, o ritmo geralmente é frenético, mas a Disney tem o cuidado de diminuí-lo, de vez em quando, e assim chegar mais perto dos personagens, em um determinado momento emocional.”

Após vencer todos os desafios da jornada, o personagem recebe a sua recompensa, que era o seu objetivo inicial. Já é um novo alguém transformado, mais forte, que venceu seus medos e aprendeu lições. A recompensa costuma ser a mensagem a ser transmitida.

### **Caminho de Volta**

É hora de voltar para casa, percorrendo o caminho de volta. Isso acontece após a personagem “celebrar e assimilar as lições e recompensas da grande Provação, os heróis enfrentam uma escolha: ficar no Mundo Especial ou iniciar a volta para casa, numa jornada ao Mundo Comum. Muito embora o Mundo Especial possa ter seus encantos, poucos heróis decidem ficar” (VOGLER, 2006, p. 187).

A importância na vida de qualquer pessoa que enfrenta seus demônios interiores e luta para se encontrar física e mentalmente, se torna um desafio constante no processo que julga conveniente aceitar ou não, em face de seu encorajamento para se tornar um sujeito “livre”. Nesse sentido, como afirma Campbell (1997, p. 13),

a liberdade de ir e vir pela linha que divide os mundos, de passar da perspectiva da aparição no tempo para a perspectiva do profundo causai e vice-versa que não contamina os princípios de uma com os da outra e, no entanto, permite à mente o conhecimento de uma delas em virtude do conhecimento da outra é o talento do mestre.

É a fase em que o personagem pode ser julgado, perseguido e enfrentar novos desafios. Para além de todas as circunstâncias que envolvem o enredo, há a personalidade da personagem que está sempre em evidência e que sempre pode ser instintivamente alterada no decorrer da aventura.

## Ressurreição

É um momento importante dentro do contexto ao qual está inserida a trama. Nesta fase, o herói, tem “um dos trechos mais difíceis e mais desafiantes, tanto para o herói como para o escritor”. Ele vence o novo desafio e ressurge mais forte e capacitado, voltando para o seu mundo trazendo toda a bagagem do que aprendeu. Aqui, ele entende que o que quer é bem diferente do que precisa (Imagem 11).



**Imagem 11:** A ressurreição

**Fonte:** Frame da Animação

Todas as possíveis relações entre as o herói e o escritor perpassam pelo “clímax”. Assim, “o último encontro com a morte e o mais perigoso. Os heróis precisam passar por uma purgação final, uma purificação, antes de ingressar de volta no Mundo Comum. Mais uma vez, devem mudar” (VOGLER, 2006, p. 195).

Ainda para reforçar todas as condições que envolvem essa fase, há várias outras partes que se articulam para formar um todo coeso, que possibilite alicerçar o conjunto de ações dentro do enredo. Um deles é a sensação de *catarse*, dado o memento em que clímax se evidencia. Para Vogler (2006, p. 202), “Em psicanálise, a catarse é uma técnica de aliviar a ansiedade ou a depressão, trazendo à tona material inconsciente. De certo modo, é isso que ocorre quando se conta uma história”.

## Retorno com o Elixir

O personagem transformado volta para casa e traz conhecimentos capazes de transformar quem esteja a seu redor. Está apto a melhorar a cada dia, percebe que agora faz parte do seu velho mundo, mas também do novo, encontrando um propósito válido para sua vida. No filme, percebe-se essa transformação e o aumento dos conhecimentos adquiridos (O Elixir) ao longo da vida e oriundos da aventura, mediante a apresentação de uma mesa com muito mais funcionalidades se comparada com a que se apresentava no início do filme, quando Riley nasce, possui apenas um botão e é manipulado, a princípio, por apenas uma emoção – a Alegria (imagem 12).



**Imagem 12:** O retorno com o Elixir  
**Fonte:** Frame da Animação

Tais conjecturas nos levam a refletir, hoje, as concepções e dissoluções que outrora foram evidenciadas na constituição das sociedades e da vida em si da humanidade. Para Campbell, essa linha de pensamento, perpassa pela ideia de que

o problema da humanidade hoje, portanto, é precisamente o oposto daquele que tiveram os homens dos períodos comparativamente estáveis das grandes mitologias coordenantes, hoje conhecidas como inverdades. Naqueles períodos, todo o sentido residia no grupo, nas grandes formas anônimas, e não havia nenhum sentido no indivíduo com a capacidade de se expressar; hoje não há nenhum sentido no grupo nenhum sentido no mundo: tudo está no indivíduo (CAMPBELL, 1997, p. 194).

A inevitabilidade do que se manifesta em favor das emoções e suas consequentes relações com o mundo, sempre refletir-se-ão na vida do herói e na obra do escritor, de maneira que só se saberá seu real teor se ficarmos atentos às entrelinhas que a aventura esconde.

### **Considerações Finais**

A “Jornada do Herói” traz um importante estrutura no ato de contar histórias que nos leva, como receptores, à possibilidade de obtermos um conhecimento sobre a vida

humana de uma forma mais profunda. Através da análise sobre a personagem Alegria, observamos o seu crescimento e transformação através da sua jornada em busca de resolver um conflito interno, o qual só poderia ser tratado por ela mesma. Portanto, a personagem é um reflexo de como o ser humano perde quando se recusa a aceitar problemas em sua vida e, mais ainda, que problemas surgem para serem vencidos, oferecendo uma oportunidade de o indivíduo crescer e se transformar em alguém melhor.

## REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2006.

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DIVERTIDA MENTE. Resenha do filme. Disponível em: <https://fluffy.com.br/resenha-de-filme-divertida-mente/>. Acesso em: 19 de julho de 2023.

JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. tradução de Ana Maria Machado. - 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.



## MITO E ANCESTRALIDADE NO FILME *PANTERA NEGRA*

Leandro Farias Gonçalves (UFPA)<sup>14</sup>

Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA)<sup>15</sup>

### Resumo:

O filme *Pantera Negra*, lançado no cinema em 2018, e dirigido pelo cineasta negro Ryan Coogler, busca romper com estereótipos em relação à cultura negra a partir de uma produção muito elogiada pela crítica de cinema internacional. Adaptado das histórias em quadrinhos, esse longa-metragem vai muito além do entretenimento, pois aborda questões de igualdade de gênero, raça, cultura africana, dentre outros temas, a partir de uma ficcionalização desse espaço. É o primeiro filme que têm como protagonista um herói negro e um elenco hegemonicamente de negros e negras, com figurinos de grande impacto visual. Tal produção busca dar ênfase à cultura africana e seus mitos, a partir de rituais, crenças e trajes, além de apresentar a riqueza do país de *Wakanda* onde o filme se desenvolve. O presente artigo visa expor pontualmente esses aspectos da cultura africana presentes no filme, percorrendo, sobretudo, sobre a trajetória do herói Pantera Negra e sua relação com a cultura de *Wakanda*. Além disso, o filme em questão exalta, de forma utópica, a presença do imaginário africano no cinema ao reelaborar para as telas toda uma mitologia ancestral por meio da tradição dos povos e dos modos culturais que permanecem com base nas narrativas que falam de entidades e espaços ficcionais a partir da arte cinematográfica.

**Palavras-chave:** Representatividade Negra. Continente africano. Pantera Negra. Preconceito.

### O Herói e sua trajetória

A princípio, se deve a indagação: o que é um Herói? De acordo com a mitologia grega, era considerado herói aqueles que eram nascidos dos deuses; assim, eram vistos pelos povos como semideuses. Além do mais, o termo herói tem origem grega, “*hrvV*”, e só a partir da adequação para o latim que a palavra então passou a ter a pronúncia *heros*. Para um maior entendimento, Breda (2010, p. 12) explica que

O conceito de herói é o que filósofos chamam de conceito normativo. Tem um certo poder sobre nós. Apresenta-nos algo a aspirar na vida. Platão acreditava que o bem é atraente por natureza. As histórias heroicas e super-heróicas tem força moral. Os super-heróis, desde nossa infância até a idade adulta, podem nos lembrar da importância da autodisciplina, do auto-sacrifício e de nos devotarmos a algo bom, nobre e importante. Os heróis mantêm viva a chama em nosso coração, na medida em que ponderamos o sentido de sua missão e os vemos vivê-la.

<sup>14</sup> Graduando em Letras-Licenciatura (UFPA).

<sup>15</sup> Doutor em Comunicação Social (PUCRS); professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves).

Em um outro olhar, a figura do herói é vista como aquele que apresenta poderes e executa feitos heroicos em razão de algo que visa o bem, como, por exemplo, a liberdade ou a salvação de um povo, em que ele dispõe bravura e coragem, independentemente de qualquer cenário ou circunstância atribuída a ele. Todos os heróis têm em comum, ou como características, o uso de armaduras, máscaras e apresentam superpoderes. Segundo Irwin (2005, p. 24), “os super-heróis possuem poderes e habilidades muito além da capacidade dos mortais comuns. E eles buscam a justiça, defendendo os oprimidos, ajudando os indefesos e vencendo o mal com a força do bem”.

Trazendo um pouco para realidade atual, é válido ressaltar que em meio ao mundo onde a humanidade vive, também se fazem presentes nesse meio super-heróis que não vestem armaduras e nem capas, e não possuem superpoderes, mas salvam vidas e são a esperança do seu povo. Dentre os quais, podemos destacar alguns atores sociais dentro das políticas públicas, dentre estes, médicos, bombeiros, professores etc. Pode-se dizer que essas pessoas se propõem a atender às necessidades de outras pessoas em primeiro lugar.

Segundo o livro *O Herói*, de Flavio Kothe (2000), existe diferentes tipos de heróis: heróis clássicos, épicos, trágicos, bíblicos, baixos, altos, nacionais, portugueses, da modernidade e proletários. Observamos então uma classe referente aos heróis bastante abrangente, que por sua vez carrega inúmeros conceitos relacionados ao mesmo. Sobre isso, Kothe (2000, p. 89) informa que “os vários tipos de herói e o papel que lhes cabe em diferentes momentos históricos são um modo de responder ao desafio colocado pela contradição de forças sociais: a nível de produção, circulação e consumo de obras”. De certa forma, a partir do que informa o referido teórico, em diferentes épocas surgem algum tipo de “messias” com ar de herói nacional, geralmente muito bem recebido por aqueles que se ligam às ideias do “herói”.

Outra teoria importante, mas que não consegue se materializar de maneira precisa na trajetória do Pantera Negra, vem de Joseph Campbell em seu *O Heróis de Mil Faces*. Para o estudioso, o herói, assim como outros elementos das narrativas se configuram como “arquetipos” remodelados de acordo com as culturas. Por esse ponto de vista arquetípico, Wakanda é a representação de um espaço ideal, tipo de El Dourado, cheio de riquezas e pessoas vivendo em interação com a natureza.

O próprio Pantera Negra surge como esse arauto capaz de defender seu povo da invasão estrangeira. Além disso, vemos durante o filme diversos arquétipos vinculados à cultura africana. Agora vejamos como se apresenta a categoria de personagem na literatura, para, de forma adaptativa, pensarmos no cinema e no filme em análise.

### **Pelas trilhas das personagens**

O ator-personagem é caracterizado como aquele que dá força na obra e costuma aparecer como elemento principal de uma atuação. No entanto, os personagens não se restringem apenas aos seres humanos, uma vez que uma árvore, ou um animal, por exemplo, podem ser considerados personagens principais de uma obra. Segundo o livro *A personagem de ficção*, existem diferentes arquétipos em relação aos personagens, já que,

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (CANDIDO; ROSENFELD; PRADO; *et al*, p. 50).

Em vista disso, salientamos a importância de que a ficção impõe quanto ao papel do ator-personagem, uma vez que pode ser considerado para ele uma espécie de refúgio do mundo real para o ficcional. Isso implica que, no mundo da ficção, o personagem pode viver o que quiser, na maneira como aspirar e sendo quem desejar ser. Essa é a importância da ficção para a categoria do personagem, viver o imaginário em virtude da libertação.

Como mencionamos anteriormente, o campo dos personagens é muito vasto, dado que corresponde à ficção, e se adequa de acordo com o que a obra exige. Ainda no livro *A personagem de ficção*, os autores afirmam que as “razões mais intimamente “patológicas mostram que a personagem realmente constitui a ficção”. Assim, constatamos que o personagem é um elemento fundamental para a obra literária, pois é ele que dá impulso ao enredo a partir das ações dramáticas. No caso do teatro, por exemplo,

o palco clássico depende inteiramente do ator-personagem, porque não pode haver foco fora dele. O próprio cenário permanece papelão pintado até surgir o “foco fictício” da personagem que, de imediato, projeta em torno de si o espaço e tempo irreal e transforma, como por um golpe de magia, o papelão em paisagem, templo ou salão (CANDIDO; ROSENFELD; PRADO; *et al*, p. 34).

Assim, se concretiza a relação entre ficção e personagem, em que um constitui o outro, além de dar sentido às ações do texto literário. O personagem é o centro, e a ficção é o que permite ao personagem a vivência de um mundo ficcional. A importância do personagem confere a ele(a) um protagonismo que exerce grande impacto no imaginário de leitores ou espectadores.

Nos quadrinhos e adaptações para o cinema, sobretudo em narrativas heroicas, o personagem se configura como centro de todas as atenções, já que é o arquétipo de força e resistência de uma determinada cultura ou povo. De certa forma, o herói dos quadrinhos agrega diversas características do gênero épico, a partir da aventura, peripécias e enfrentamentos diante dos antagonistas e outros desafios da jornada.

### ***Pantera Negra – Criação do herói***

O personagem Pantera Negra foi criado por Stan Lee e Jack Kirby, em 1966, nas histórias em quadrinhos. Ele não é o primeiro herói negro dos quadrinhos, visto que outros heróis fazem parte da Marvel como, Luke Cage, Tempestade, Máquina de Combate, dentre outros. Embora não tenha sido o primeiro personagem negro a figurar num filme baseado numa adaptação quadrinística (ver o filme dos *X-Men* – 2000), o filme sobre o Pantera Negra tornou-se um ícone do movimento negro, pois traz ainda um elenco majoritariamente de negros e negras, que conta a história de T'challa, rei do país fictício de Wakanda, interpretado pelo ator Chadwick Boseman.

Segundo a narrativa fílmica, T'challa se tornou rei após a morte do seu pai, o rei T'Chaka. Seu pai vestia o manto do Pantera Negra, porém, após sua morte, T'challa dá continuidade à tradição de investidura ancestral de comandar Wakanda como soberano. O herói passa pelos rituais tradicionais da cultura de seu povo, para, posteriormente, tornar-se o novo Pantera Negra, com o objetivo de proteger as riquezas naturais do seu país. Desse modo,

Com a criação do Pantera Negra, Stan Lee apresentou um novo conceito para personagens negros nos quadrinhos, que vai bem além de somente uma vertente de diversão ou entretenimento, mas também alcança discussões mais sociais (DAMASCENO; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

Por conta de um movimento criado nos Estados Unidos nos anos de 1960 (Black Panther), que lutava pelos direitos civis, acreditava-se que o nome do “Pantera Negra” tivesse sido criado a partir de uma possível influência, embora Stan Lee negasse tal conexão. No entanto, Jack Kirby, a respeito da criação do Pantera Negra, fala numa entrevista como surgiu o personagem:

A criação do Pantera Negra ocorreu porque eu percebi que em meio às minhas criações não havia um herói negro. Primeiro pensei que somente eu estava ignorando eles e então percebi que ninguém mais estava fazendo personagens negros. Fiz então um personagem negro e depois um asiático, e então percebi a infinidade de representações humanas que havia [...] (KIRBY, 2011; *apud* MACHADO, 2018, p. 20).

Além do filme trazer um super-herói de ascendência africana, também retrata os valores culturais da África. Criado em 1966, e lançado como filme em 2018, *Pantera Negra* revolucionou o cinema mundial. Stan Lee, ao criar o personagem, traz um questionamento social em decorrência da representatividade negra nos quadrinhos e no cinema. Contudo, o filme não se resume apenas ao protagonismo de um herói negro; mostra ainda a presença da força feminina como protagonistas, algo talvez inédito no cinema do gênero.

### Primícias do herói na HQs



Figura 1: primeira aparição do Pantera Negra (1966)<sup>16</sup>

Pantera Negra tem sua história revelada muito antes das telas cinematográficas. Após ter sido criado, o personagem faz sua primeira manifestação em *Quarteto*

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.disney.com.br/novidades/tbt-marvel-insider-relembre-o-surgimento-do-pantera-negra>

*Fantástico* na revista *Fantastic Four*, edição de número 52 (imagem 1). A Marvel, ao apresentar o herói, foi agraciada com muitos comentários positivos a respeito da representação negra que adotou em suas histórias em quadrinhos. Assim, a criação do personagem foi vista de forma positiva pelo público em geral. Depois de ser um sucesso de bilheteria, *Pantera Negra* ganhou mais visibilidade e se tornou um dos heróis mais populares da Marvel. Sobre isso, segundo Machado (2018, p. 23): “Pantera tornou-se um personagem tão popular que foi convidado pelo Capitão América, um dos personagens mais populares da editora Marvel, para ingressar na equipe Vingadores. Isso ocorreu na edição número 52”.

De acordo com esse autor, o sucesso de suas aventuras resulta dessa popularidade. Em seguida, sua trajetória ganha força quando o roteirista Don McGregor reformula sua história e o coloca como personagem principal, além de priorizar o protagonismo negro. Ainda sobre o personagem, o autor diz que:

O livro “Marvel Comics: A História Secreta” (LeYa, 2013) traz uma informação interessante a respeito do Pantera Negra. O roteirista Don McGregor, que era o roteirista da revista *Jungle Action* na época, decidiu reformular as histórias. As histórias da revista passavam-se na África e mostravam personagens brancos principais salvando personagens negros secundários. Nas mãos do roteirista as histórias mudaram, e então Pantera Negra assumiu como personagem principal e sua equipe era toda composta por heróis negros (DELCOLLI, 2018 *apud* MACHADO, 2018, p. 24).

A história continua e Pantera Negra faz participações ao lado de *Demolidor*, *Capitão América*, *Vingadores*, dentre outras narrativas em quadrinhos. Após sua história ter sido reformulada pelo roteirista Don McGregor, o personagem passa a ter como roteirista Christopher Priest que, segundo Machado (2018, p. 25), “foi responsável por criar uma das histórias mais empolgante do personagem”. O roteirista se mostrou fundamental na construção do personagem, pois ele determinou de modo preciso a relação entre o protagonismo masculino e feminino. Christopher Priest criou ainda as “Dora Milaje”, que eram a guarda real de Wakanda formada completamente por mulheres. A partir de 2016, logo após Christopher Priest, Ta-Nehisi Coates, escritor e jornalista americano, assumiram o Pantera Negra,

foi lançada a revista “Pantera Negra: O mundo de Wakanda”, que ganhou o prêmio Eisner 9 de quadrinhos. No mesmo ano a revista “Pantera Negra edição 1” foi a mais vendida do EUA, com 263 mil exemplares vendidos (HESSEL, 2016; *apud* MACHADO, 2018, p. 26).

A partir disso, notamos um itinerário marcante de Pantera Negra e o início de um progresso no universo cinematográfico Marvel, principalmente na HQ em que é enaltecida a história do personagem. A partir daí, o herói faz sua estreia no cinema e segue nas telas do mundo inteiro com suas aventuras que rendem grandes bilheterias, como, por exemplo, o atual *Wakanda Forever* (2022).

### **Estreia no Cinema e indicação ao Oscar**

Pantera Negra faz sua primeira aparição nos cinemas no ano de 2016 em *Capitão América: Guerra Civil*. Contudo, seu primeiro filme solo, 18º da Marvel dirigido por Ryan Coogler, com 2 (duas) horas e 15 (quinze) minutos de duração, chegou aos cinemas do Estados Unidos (EUA) em 29 de janeiro de 2018, e ao Brasil em 15 de fevereiro do mesmo ano. Assim como nas histórias da HQs, o longa chegou revolucionando o cinema mundial ao retratar a história de T'challa, rei de Wakanda, englobando como principal ponto o protagonismo negro, a representatividade feminina e as riquezas naturais do continente africano, em que todo seu figurino foi inspirado na cultura africana.

Conforme seu novo conceito estabelecido aos personagens negros, Stan Lee não se limita apenas aos quadrinhos, como também ao cinema. Dado que hollywood era considerado racista por sempre trazer heróis brancos, o filme pantera negra se destacou não apenas por trazer o primeiro super-herói negro, mas assim como um elenco predominantemente negro, no entanto é a partir deste momento que os heróis negros passaram a ter presenças mais constantes tanto na DC comics, quanto na Marvel comics.



**Figura 2:** Pantera Negra indicado a 7 categorias no Oscar em 2019.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.einerd.com.br/indicados-oscar-2019-pantera-negra-lista/>

A imagem acima é uma ilustração de que após sua chegada ao cinema mundial no ano de 2018, tornando-se um espetáculo em produção e um sucesso em entretenimento, o filme *Pantera Negra* no ano de 2019 recebeu sete indicações ao Oscar nas categorias de melhor trilha sonora original, melhor direção de arte, melhor figurino, melhor filme, melhor mixagem de som e por fim melhor edição de som, conseguindo a premiação em apenas três dela: melhor figurino, melhor direção de arte, melhor trilha sonora e melhor canção original, o que não deixou de fazer história, pois fez parte da maior premiação do cinema mundial. Além disso, esse longa da Marvel foi a primeira a receber indicação de melhor filme.

### A mitologia africana no filme

Defrontar-se com o filme *Pantera Negra* é se imaginar dentro do imenso território cultural da África, pois, muito mais do que ser retratada dentro do próprio continente (ou seja, a partir do país fictício de Wakanda, situada na região da África Subsaariana), o longa apresenta os aspectos gerais do continente africano, que se apresentam evidentes em crenças, culturas e figurinos; e que são baseados completamente na cultura e nas riquezas do povo africano, sem deixar de considerar, ainda, o seu contexto histórico e social. Sendo assim, apesar de ser um filme de ficção, *Pantera Negra* enaltece os traços culturais do continente africano.



**Figura 3:** Imagem de Wakanda.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/series/pantera-negra-ganhara-serie-derivada-no-disney-trama-se-passara-em-wakanda-50474>

Como já mencionamos anteriormente, o continente africano desfruta de uma cultura étnica correlacionada à divisão de seu povo em grandes grupos, batizados de tribos e que se designavam conforme os territórios africanos. Assim como no mundo real, embora saibamos das adversidades e conflitos nos territórios africanos, o filme retrata exatamente esses traços da África, e apresenta em seu contexto cinematográfico as 5 (cinco) tribos de Wakanda: tribo Dourada, tribo Mineradora, tribo da Fronteira, tribo do Rio e, por fim, a tribo Mercante e Jabari.

Um detalhe importante apresentado no filme é que todos esses aspectos perceptíveis na referida produção se mostram muito originais dentro da África, pois, assim como é demonstrado no cinema, a África adota que em cada tribo haja um monarca que tem o desígnio de proteger seu povo e seu território. No entanto, esse papel exercido pelo monarca não é hereditário, uma vez que todos têm o direito de governar desde que vença o ritual de combate, conforme as tradições africanas, as quais o filme exhibe.

A cultura africana é muito ampla e diversificada. Em partes o filme expõe contextos sociais indefinidamente coerente ao retratar a África em si. Com a existência de um país fictício como Wakanda, que usufrui de uma tecnologia avançada, bem distante da realidade dos países africanos, o filme alude uma demonstração de como a África seria se não tivesse sido colonizada, visto que toda essa tecnologia futurista presente no filme vem do *vibranium*, metal não colonizado, o de Wakanda. A exemplo disso, é que Damasceno, Carvalho e Oliveira citam em seu trabalho uma declaração de Nakia, personagem do filme a seu respeito:

[...] A atriz Lupita Nyong'o, por exemplo, que interpretou a heroína Nakia, afirmou em entrevista ao programa de televisão The View (via Metro UK) 9 que "O que o colonialismo fez foi reescrever a nossa história como uma narrativa de pobreza e sofrimento. Wakanda é especial por nunca ter sido colonizada, o que vemos nela é um cenário de como a África poderia ser caso tivesse construído a sua própria história" (DAMASCENO; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019, p. 7).



**Figura 4:** De um lado as “Dora Milaje”, do outro as “Ahoši”.<sup>19</sup>

Com base nos aspectos africanos presentes no filme, é válido ressaltar que as “Dora Milaje”, que também não saíram do imaginário dos roteiristas Joe Robert Cole e Ryan Coogler e sim de seus criadores Stan Lee e Jack Kirby, são espelhadas nas figuras das guerreiras africanas “*Ahos*” que significa (mulheres do rei). Criadas e treinadas militarmente no próprio campo de batalha, as *Ahoši*, devido suas altas habilidades, foram eleitas pelo rei como guarda real do palácio de Daomé, região da República do Benin. Do mesmo modo, no filme, retrata-se as Dora Milaje, como um exército composto literalmente por um grupo de mulheres as quais formam a guarda real de Wakanda.

Em muitos pontos, o filme se assemelha à África; a caracterização dos personagens por exemplo é diretamente baseada em trajes dos povos de diferentes regiões do continente africano, do mesmo modo como o uso de máscaras e marcas corporais que são adotados pelos personagens relacionados à cultura africana. A exemplo disso, é válido ressaltar os trajes da guarda real de Wakanda, as Dora Milaje, que apesar de serem inspiradas pelas guerreiras *Ahoši*, seus trajes tiveram influência do povo Maasai da Tanzânia e Quênia. Com relação ao continente africano, Machado (2018, p. 56) resalta que, “de modo geral, o filme retrata os traços culturais por meio da caracterização dos personagens, como o figurino, que representa suas crenças em divindades, a deusa Bast”, que nada mais é do que a deusa Pantera.

O objetivo do filme não se limita apenas na representatividade feminina, no protagonismo negro e nas questões sociais, mas na valorização das crenças, culturas, costumes e tradições da mitologia africana. Independentemente da narrativa ser desenvolvida em um país com tecnologia mais que avançada, as tradições e culturas do povo africano não deixam de ser valorizadas, visto que a essência de seus povos é cultuada. Outrossim, ocorre a demonstração das riquezas nativas de seu país junto com o enaltecimento das religiões por meio dos rituais retratados no filme.

Assim como em culturas e tradições referentes ao continente africano, o filme, em diversas passagens, menciona através das falas de seus personagens frases a respeito da escravidão, algo que correu na África durante o período da colonização. Além de Suhri, irmã do rei T’challa dirigir-se ao homem branco de “colonizador”, o

---

Disponível em: [https://www.adn40.mx/cultura/dora-milaje-black-panther-historia-real-gm-especial?\\_amp=true](https://www.adn40.mx/cultura/dora-milaje-black-panther-historia-real-gm-especial?_amp=true).

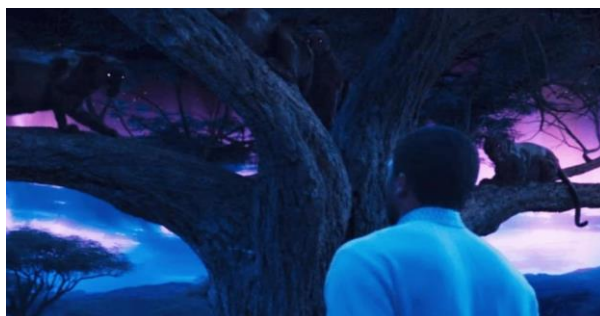
antagonista Erik Killmonger, derrotado por T'Challa no confronto final do filme, também expressa um trecho importante, que rememora a situação em que os seus antepassados viveram em períodos de escravidão, por meio da seguinte fala: *“então me enterre no oceano com meus ancestrais, que pularam de navios pois sabiam que a morte era melhor do que a escravidão”*.

Em vista disso, o que o personagem Killmonger evidencia é o período conturbado de sofrimento do povo africano tirados de suas próprias famílias, para serem explorados/escravizados pelos colonizadores. Isso são apenas exemplos de muitas outras passagens alusivas ao continente africano, como lemos a seguir:

No mais, o filme em si valoriza, mesmo que de forma fantasiada, os mistérios acerca do continente africano. Nos faz pensar se na África há apenas uma única visão, aquela que apresenta aspectos negativos. “Black Panther” nos motiva a buscar reais conhecimentos sobre a África (MEDEIROS, 2018, p. 7).

Nesse sentido, depois de mergulhar entre a ficção e originalidade do continente africano, se faz válido ressaltar a importância direta do filme *Black Panther* para um novo olhar sob a África e estabelecer seu real conceito, posto que sua história não o faz menor que nenhum outro país ou continente, mas sim é o que o torna mais forte e rica mediante a seus princípios e recursos a qual seu continente dispõe. (*ibid.*).

*Pantera Negra* enaltece suas crenças para mostrar, de forma utópica, uma África intocada pelas guerras humanas por territórios, como aconteceu no período em que os países colonialistas dividiram o continente. As tradições exibidas na narrativa, expõe o valor do respeito dos africanos para com seus ancestrais e o valor a sua cultura. Numa das cenas mais belas do filme, o Pantera Negra aparece caminhando próximo ao domínio das panteras, representando por uma grande árvore genealógica:



**Figura 5:** Pantera Negra diante da árvore dos ancestrais.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.comboininfinito.com.br/principal/critica-pantera-negra-e-um-filme-excelente-e-previsivel/>

Os figurinos produzidos pelos personagens são a demonstração de uma África que preza seu valor e seus hábitos naturais. As críticas abordadas no filme, são atos de repúdio ao que seu povo sofreu, e que busca com isso o seu espaço e sua liberdade. *Pantera Negra* é uma ficção desenvolvida em um país não colonizado, o de Wakanda, mas que por sua vez é a simulação de como seria o continente africano se tivesse traçado sua própria história. Num todo, *Pantera Negra* nada mais é do que a exibição da força do povo africano para com o resto do mundo.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento de estudos reflexivos sobre as temáticas socioculturais, históricas, místicas, religiosas, políticas etc., das produções fílmicas e ou cinematográficas, pode servir de uma “oficina de ferramentas” de análise crítica sobre aspectos humanos abordados nas histórias e ficções que esse tipo de arte apresenta ao leitor/expectador das obras literárias que representam.

Por meio desta pesquisa, para a qual foram levantadas algumas proposições de diversos questionamentos a fim de gerar algumas reflexões, é possível ponderar que os conteúdos estudados não se restringem apenas ao público leitor, mas também para a todo à sociedade interessada em entender o universo de realidades que a arte cinematográfica pode elaborar a partir das obras literárias, pois, como qualquer outro filme de ficção crítica, *Pantera Negra* se atenta na construção de uma cultura africana resistente, com guerreiros ancestrais, assim como mostra a tradição de seus antepassados ligada ao respeito em relação ao conhecimento dos antepassados.

Nesse sentido, o presente estudo tira da ficção, exemplos fortemente pertencentes da arte, a fim confrontar a realidade da história fictícia à realidade do mundo atual, que por sua vez está sobrecarregado de preconceito, discriminação, distinção entre pessoas (sobretudo em relação ao negro) juntamente com muitas outras hostilidades. Desse modo, *Pantera Negra* é o resultado de uma obra representativa que leva a inspiração e o encorajamento do ser humano para com o mundo. O filme, no geral é diversificado em conhecimentos sociais e culturais de uma África ideal e utópica.

### **REFERÊNCIAS**

MACHADO, Mateus. **A importância social do filme pantera negra**. Brasília: UniCEUB, 2018.

DAMASCENO, Elyandra; CARVALHO, Patrícia; OLIVEIRA, Ederson. **De Wakanda para o mundo: uma análise de Pantera Negra, representatividade, ações sociais e construção de identidade.** Belém: Intercom, 2019.

MEDEIROS, Ayana. **O Filme Pantera Negra: entre a ficção e a valorização das espacialidades africanas.** Uberlândia: Xcopene, 2018.

Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/aspectos-gerais-da-africa/>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CANDIDO, Antonio, Et Al. A personagem de ficção. In: IRWIN, William. **Super-heróis e a filosofia.** São Paulo: Editora Madras, 2009.

FAN, Ritter. **Crítica | quarteto fantástico #52, 53 e 56 [primeira aparição: pantera negra, ulysses klaw e garra sônica].** Disponível em: <<https://www.planocritico.com/critica-quarteto-fantastico-52-53-e-56-primeira-aparicao-pantera-negra-ulysses-klaw-e-garra-sonica/>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

KOTHE, Flávio. **O Herói.** São Paulo: Editora Ática, 2000.  
DISNEY. **Wakanda Forever! Chadwick Boseman, o intérprete do Pantera Negra, morre aos 43 anos.** Disponível em: <<https://disney.com.br/amp/novidades/wakanda-forever-chadwick-boseman-morre-aos-43-anos>>. Acesso em: 5 de maio 2022.

ADN40. **Las Dora Milaje de ‘Black Panther’ están basadas en una historia real.** Disponível em: <[https://www.adn40.mx/cultura/dora-milaje-black-panther-historia-real-gm-especial?\\_amp=true](https://www.adn40.mx/cultura/dora-milaje-black-panther-historia-real-gm-especial?_amp=true)>. Acesso em: 18 maio 2022.

MIRANDA, Igor. **Pantera Negra é indicado a 7 categorias do Oscar 2019; veja os indicados.** Disponível em: <<https://www.einerd.com.br/indicados-oscar-2019-pantera-negra-lista/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BREDA, Gabriel. **Os heróis dos quadrinhos como influência para o surgimento de um herói na sociedade atual.** Brasília: UniCEUB, 2010.



## OS ASPECTOS DA JORNADA DO HERÓI EM AS CRÔNICAS DE NARNIA: O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA-ROUPAS

Caio Ives Freitas Gomes (UFPA)<sup>21</sup>

Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA)<sup>22</sup>

### Resumo:

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise do filme *O Leão, A Feiticeira e o Guarda-roupas* (2005), da série *As Crônicas de Narnia*, e seus aspectos que se referem à “jornada do herói” clássica, que foi descrita por Joseph Campbell, como um arquétipo universal presente em mitos e histórias de todo o mundo. O artigo é dividido em dois momentos: o primeiro introduz a teorização de arquétipos e aspectos utilizando-se de autores como Carl Gustav Jung (1978; 1998), Joseph Campbell (2007), Christopher Vogler (2006); no segundo momento, utilizamos as várias fases da jornada do herói para analisar *As crônicas de Nárnia*. O método de análise utilizado parte da própria teoria de Campbell, que compreende dividir as etapas narrativas do filme para explicar essa trajetória heroica. O artigo conclui que a jornada do herói é uma estrutura narrativa poderosa que pode ser encontrada em diversas obras, incluindo *As Crônicas de Nárnia*. Através da análise dos personagens e dos acontecimentos da história, o autor identifica a presença de diversos estágios da jornada, como a chamada à aventura, a recusa do chamado, a ajuda sobrenatural, a provação, a conquista do objeto de desejo e o retorno transformado.

**Palavras-chave:** Herói. Jornada. Filme. Literatura.

### Introdução

Se as histórias são janelas para a imaginação humana, a jornada do herói é a trilha que guia a imaginação por territórios inexplorados e desafios épicos. Desde os tempos antigos, esse modo narrativo transcendeu os limites da cultura e do tempo e foi amado por públicos de todas as idades. Em um mundo onde o ritmo da mudança pode parecer desafiador, a história continua a oferecer conforto e compreensão através das lentes atemporais da jornada do herói.

Nesse contexto, *As Crônicas de Nárnia* se torna um farol artístico, guiando leitores e espectadores por um universo mágico onde a jornada do herói se desenrola em sua totalidade, seguindo em pormenores as fases da teoria de Campbell. Através das páginas do livro e das cenas do filme, somos convidados a testemunhar a transformação dos personagens centrais ao enfrentarem desafios, enfrentarem seus medos e superarem adversidades para se tornarem pessoas mais corajosas e maduras.

---

<sup>21</sup> Graduando em Letras-Licenciatura (UFPA).

<sup>22</sup> Doutor em Comunicação Social (PUCRS); professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves).

Este artigo busca mergulhar nessa fascinante narrativa e desvendar os fios pelos quais as vidas dos personagens se entrelaçam com o Guarda-Roupa e etapas da jornada do herói. A presente jornada irá nos levar e explorar as dimensões psicológica, emocional e simbólica dessa trajetória arquetípica, revelando motivações, desafios e triunfos nesse mundo ficcional. Na primeira parte deste artigo, mapeamos a teoria básica por trás da jornada do herói. Examinamos a influência de visionários como Joseph Campbell, Carl Gustav Jung e Christopher Vogler para ver como suas perspectivas ajudaram a moldar nossa compreensão moderna desse modo narrativo. Ao enfatizar a relevância desses teóricos, estabelecemos uma base sólida para a análise posterior, que explora como "As Crônicas de Nárnia" encontra conexão com esses conceitos.

A segunda parte deste artigo se aprofundará na série *As Crônicas de Nárnia* e sua estreia, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, analisando criticamente como cada personagem se insere em uma determinada etapa da jornada do herói, não apenas examinar seu comportamento, mas também examinar suas motivações e evolução interior. Ao fazer isso, esperamos entender as complexidades desses personagens e as conexões mais profundas que eles têm com leitores e espectadores.

Conforme nos aprofundamos em *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, veremos como cada estágio da jornada do herói é sutilmente entrelaçado na narrativa. Desde o momento em que os personagens são chamados a transcender sua realidade conhecida até seu retorno transformado, somos levados a refletir sobre a experiência humana universal que essas etapas nos representam.

## Teorias arquetípicas e a jornada do herói



**Imagem 1:** [https://www.gospelprime.com.br/netflix-vai-lancar-adaptacao-de-as-cronicas-de-narnia/#google\\_vignette](https://www.gospelprime.com.br/netflix-vai-lancar-adaptacao-de-as-cronicas-de-narnia/#google_vignette).

A jornada do herói envolve histórias de diferentes épocas e lugares, das várias civilizações e povos. Representa um arco narrativo que ressoa na mitologia grega antiga, nos épicos medievais e nas obras da literatura moderna; a jornada do herói serve como um farol que ilumina o caminho da autodescoberta e do desenvolvimento humano, se pensarmos pelo ponto de vista da Psicologia profunda de Jung (1998). Com as etapas bem definidas que a compõem, como o chamado à aventura, a provação e o retorno transformado, a narrativa se desenrola como um espelho dos desafios e vitórias que todos enfrentamos no dia a dia.

Além disso, a jornada do herói abrange nossa busca natural por significado e crescimento. Ela convida à identificação com personagens fictícios que, mesmo em contextos fictícios, refletem as lutas internas e externas que todos compartilhamos como seres humanos. O chamado à aventura é um momento em que devemos sair da nossa zona de conforto, enfrentar o desconhecido e desafiar os nossos limites. Este estágio ressoa com nosso desejo universal de descobrir um propósito mais profundo em nossas vidas (CAMPBELL, 2007).

No entanto, a viagem não é tranquila. Os desafios no caminho do herói incluem os desafios que enfrentamos em nossas próprias vidas, desde obstáculos externos até lutas internas com medo e incerteza. Este teste testa a resistência do seu herói, constrói seu personagem e permite que você supere as dificuldades. Assim, a jornada do herói simboliza o eterno ciclo de desafios e superações que enfrentamos em nossa jornada aqui na terra. Nesse sentido, podemos afirmar, de acordo com essa teoria, que "O herói, por conseguinte, é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas" (CAMPBELL, 2007, p. 28).

Já o retorno transformador do herói representa o crescimento e amadurecimento de um indivíduo superando lutas e desafios. Voltando à vida cotidiana, o herói carrega não apenas uma poção transformadora, mas também a capacidade de compartilhar essa jornada com sua comunidade. Este estágio ressoa com nossa necessidade interior de fazer uma contribuição significativa para o mundo e compartilhar nossos aprendizados com os outros.

Em suma importância, como reflete Campbell (2002), a jornada do herói atravessa as páginas e telas da história e reflete a própria jornada da pessoa. A busca pela autodescoberta, superação de desafios e transformação pessoal se manifesta

neste arquétipo, que continua a nos envolver e nos inspirar através dos tempos. A Jornada do Herói nos lembra de que, apesar de nossa diversidade, todos, buscamos significado e crescimento juntos, e essa história é a ponte que nos conecta em nossa jornada coletiva de exploração e autodescoberta.

### Joseph Campbell: Desvendando o padrão narrativo



**Imagem 2:** <http://artemisiaarteterapia.com.br/a-jornada-do-heroi/>.

Conhecido por seu domínio da mitologia e análise de símbolos, Joseph Campbell embarcou em uma jornada intelectual para descobrir os mistérios por trás das histórias que moldam a consciência humana. Sua obra monumental, *O Herói de Mil Faces* (2007), é uma prova de sua determinação em descobrir os padrões únicos que unem as histórias heroicas de todas as culturas e épocas. Por meio dessa exploração, Campbell nos convida a olhar além da superfície da história e entender a jornada do personagem como uma expressão profunda da experiência humana. Por outro lado, *O Herói de Mil Faces* nos convida a perceber que por trás de máscaras culturais e cenários diversos existem estruturas subjacentes que se propagam na mente coletiva. Campbell revela que a jornada do herói não é um fenômeno isolado, mas sim um arquétipo que serve de fio condutor em histórias de origens diversas. O chamado à aventura, a recusa do chamado, o encontro com o mestre, à provação e, finalmente,

um retorno transformado — esses estágios transcendem as barreiras do tempo e da cultura para se tornarem uma imagem complexa das lutas internas e externas que enfrentamos.

Ao explorar a jornada do herói, Campbell (2007) fornece uma lente para revelar as complexidades da condição humana. Através de uma análise cuidadosa, ele enfatiza que as narrativas heroicas não são mero entretenimento: e sim um espelho que reflete nossos desejos e medos mais profundos. Essa jornada, com luta e triunfo, a busca de sentido e a mudança que ocorre ao longo do caminho, é uma metáfora para a jornada pessoal e coletiva que todos enfrentamos. Ou seja, pode ser lida como a trajetória humana que vai de seu nascimento até à morte, em que aprendemos lições por meio de obstáculos, desafios e enigmas da vida.

A importância duradoura do trabalho de Campbell reside na sua capacidade de nos dar uma perspectiva mais ampla sobre as histórias que nos cativam. Ele nos convida a considerar que as histórias heroicas não são apenas histórias, mas representações simbólicas das lutas que enfrentamos ao longo de nossas vidas. Através das etapas da jornada do herói, ele fornece um mapa que nos ajuda a entender as mudanças e o crescimento pessoal que ocorrem quando nos aventuramos no desconhecido.

### **Carl Gustav Jung: O inconsciente coletivo na jornada do herói**

Carl Gustav Jung foi um grande interlocutor de Sigmund Freud. No entanto, seu modo de entender os padrões mentais diferem das teorias propostas pelo “pai da Psicanálise”. Jung abre uma nova dimensão para a jornada do herói ao explorar os vastos reinos do que ele intitulou de “inconsciente coletivo” (JUNG, 1998). Sua abordagem única revelou o poder dos arquétipos, padrões característicos de pensamento e ação, para transcender as narrativas individuais e integrar-se às estruturas culturais e mitológicas que permeiam nosso ser. Através de uma lente analítica sobre a jornada do herói, Jung oferece uma nova perspectiva sobre a luta interior e o crescimento pessoal, já citado anteriormente, levando-nos a uma jornada de autodescoberta e equilíbrio. Segundo o estudioso:

Os temas arquetípicos provêm, provavelmente, daquelas criações do espírito humano transmitidas não só por tradição e migração como também por herança. Esta última hipótese é absolutamente necessária, pois imagens arquetípicas complexas podem ser reproduzidas espontaneamente, sem qualquer possibilidade de tradição direta (JUNG, 1978, p. 55-56).

Por meio de seu estudo do inconsciente coletivo, Jung descobriu raízes comuns que unem as pessoas por meio de símbolos, padrões e arquétipos. Em sua análise, a jornada do herói vai além de uma simples narrativa e se torna uma representação da batalha que ocorre dentro de cada indivíduo. Ao longo da jornada, o herói encontra desafios externos que refletem suas lutas internas, refletindo a complexa dança de polaridades encontradas na psique humana.

Ao investigar a jornada arquetípica do herói, Jung revela o arquétipo do eu que é o foco da história. Um herói explorando um território desconhecido, na verdade, explora as profundezas do inconsciente e fica cara a cara com os aspectos sombrios e reprimidos de sua alma. A luta contra o “dragão” externo reflete, em última análise, a luta do herói para conciliar as contradições internas, aceitar o todo e encontrar o equilíbrio necessário para a transformação. Na perspectiva junguiana, a jornada do herói vai além de uma mera narrativa de aventura e se torna um guia para uma jornada interior. Confrontar mentores e obstáculos é uma expressão da busca pela unidade e pela compreensão das diferentes facetas do eu. Não é um simples exame físico, mas um desafio para aceitar e mudar o lado obscuro da alma.

### **Aplicação moderna da estrutura arquetípica**

Influenciado pelas teorias de Joseph Campbell, Christopher Vogler (2006) tornou-se uma figura importante na modernização e adaptação da jornada do herói por meio de sua obra “A jornada do Escritor”. Nesta obra, Vogler não apenas estende os conceitos básicos de Campbell, mas também fornece uma estrutura que pode ser adaptada e aplicada às narrativas contemporâneas. Uma abordagem cuidadosamente elaborada mostra que os estágios da jornada de um personagem não são relíquias do passado, mas sim ferramentas versáteis que continuam a ressoar poderosamente na elaboração de histórias relevantes e impactantes.

Além disso, Vogler explora os estágios da jornada de uma personagem, desde o chamado à aventura até sua transformação final. Essa estrutura avançada serve como um “kit de ferramentas” para escritores e criadores, fornecendo instruções passo a passo para a criação de personagens memoráveis e enredos convincentes. Sua abordagem não apenas apresenta a anatomia da jornada de um personagem, mas também fornece informações sobre como esses elementos podem ser aplicados para

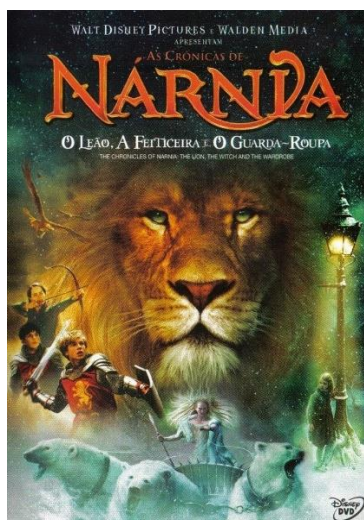
refletir diferentes gêneros e estilos de narrativa. A referida teoria sempre foi muito utilizada no roteiro de filmes clássicos do cinema mundial, dentre eles *Harry Potter*, *Star War*, *Crônicas de Nárnia*, *Matrix*, *Stardust*, dentre outros filmes.

A força de “A Jornada do Escritor” reside sua forma de aplicar, a um mundo em constante mudança. À medida que as sociedades e culturas evoluem, a jornada do herói mantém sua ressonância ao falar de nossa eterna busca por significado, crescimento e superação. Vogler (2006) enfatiza que os elementos fundamentais da jornada do herói; desafio, mudança e triunfo, são temas atemporais e universais. Demonstra nossa capacidade de aplicar estruturas arquetípicas a narrativas atuais que refletem as preocupações e aspirações de nosso tempo. Além disso, segundo o autor essa jornada revela que “a energia do lado obscuro, os aspectos não-expressos, irrealizados ou rejeitados de alguma coisa. Muitas vezes, é onde moram os monstros reprimidos de nosso mundo interior” (VOGLER, 2006, p. 83).

A relevância da abordagem do autor vai além da criatividade literária. A jornada de um personagem por diferentes estágios e desenvolvimento de personagem pode ser usada em muitos meios, como cinema, televisão e até mesmo jogos. Ele amplia a estrutura inicial, demonstrando sua capacidade de ultrapassar os limites da linguagem escrita e envolver o público de várias maneiras.

A abordagem também enfatiza a importância de conhecer as convenções narrativas. Isso permite que os escritores sejam grandes contadores de histórias, manipulando elementos da jornada de um personagem para criar uma narrativa que envolva e cativa seu público. Por meio desse aplicativo intencional em nível de jornada, Vogler incentiva os criadores a dominar a arte de contar histórias que transcende o tempo e a cultura. Nesse viés, a abordagem do referido autor moderniza a jornada do herói, e é uma prova da natureza atemporal e adaptável dessa estrutura narrativa. Suas contribuições fortaleceram nossa compreensão e aplicação prática da jornada do herói, tornando-a uma ferramenta essencial para escritores, criadores e artistas que desejam criar histórias que ressoam com a universalidade da experiência humana.

### ***As Crônicas De Nárnia: O chamado à Aventura***



**Imagem 3:** <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-47220/>.

Com base na estrutura da jornada do personagem, o desenrolar dessa jornada pode ser analisado com profundidade na narrativa de “As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa”. A trama começa com os irmãos Pevensie Peter, Susan, Edmund e Lucy evacuados de Londres para o interior durante a Segunda Guerra Mundial. Abandonar essa rotina é o primeiro passo na jornada conhecida como “O Chamado da Aventura”, como é explicado a seguir:

A jornada do herói sempre começa com o chamado à aventura. A pessoa tem que deixar seu mundo conhecido e se aventurar em um reino não familiar. Inicialmente recusa a chamada, com medo da entrada no desconhecido, mas é finalmente incentivada por um mentor a cruzar o primeiro limiar e entrar na zona desconhecida (CAMPBELL, 2007, p. 49).

Assim, “O Chamado à Aventura” é o ponto de partida de uma jornada do herói, em que o protagonista é chamado a sair de sua zona de conforto e embarcar em uma jornada que o transformará. No contexto da obra, a fuga dos irmãos Pevensie de suas rotinas normais devido à guerra e à migração simboliza um chamado para algo maior do que eles mesmos. É um convite para explorar o desconhecido e enfrentar desafios que testarão suas habilidades e coragem. Para os Pevensie, a mudança da cidade para o campo foi uma crise que os colocou em um ambiente desconhecido e incerto. Essa mudança drástica em suas vidas é o início de sua jornada e, na verdade, começa com o movimento físico. Este “Chamado à Aventura” é um convite para deixar o conforto da vida comum e enfrentar o mundo que o vai transformar.

### **A Recusa do chamado**

No entanto, o chamado nem sempre é aceito imediatamente. O próximo passo da jornada, "Recusando o chamado", reflete o ceticismo natural do personagem diante do desconhecido. No contexto de *As Crônicas de Nárnia*, essa rejeição é evidenciada pela reação inicial dos irmãos Pevensie ao descobrir Nárnia através do armário mágico. Cada um deles lida com suas próprias dúvidas e incertezas sobre essa nova realidade.

Por exemplo, Edmundo inicialmente não acredita na existência de Nárnia e rejeita a afirmação de Lucia de que ele visitou o "País das Maravilhas" pelo armário. Sua hesitação reflete a resistência humana natural a mudança e ao conflito com o que eles conhecem como realidade. Isso mostra que a jornada do personagem não é apenas uma aventura física, mas também um profundo mergulho psicológico e emocional no personagem. Nesse ponto, cada irmão lida com sua própria rejeição, expressando sua própria recusa em aceitar o que parece ser uma realidade impossível. Essa rejeição é uma expressão do medo do desconhecido e do desejo de manter o controle da própria vida. A resistência inicial do personagem em aceitar o chamado, também prepara o terreno para o crescimento e desenvolvimento contínuos ao longo da história.

A recusar do convite caracteriza uma etapa importante que adiciona complexidade aos personagens e ao enredo. Eles não iniciam sua jornada de imediato, mas enfrentam obstáculos internos e externos que os tornam mais autênticos e humanos. Aceitar gradualmente os convites e superar as rejeições é um fator importante no desenvolvimento da jornada dos personagens.

### **Encontro com o Mentor**

No contexto de toda a obra de "As Crônicas de Nárnia", temos um personagem que se enquadra nesse quesito, significativamente, Aslam, o grande leão que governa Nárnia. Aslam assume o papel de mentor, uma figura sábia e orientadora que fornece orientação e sabedoria aos irmãos Pevensie enquanto eles navegam no mundo desconhecido de Nárnia e enfrentam os desafios futuros. Como lemos na citação abaixo:

As mitologias mais elevadas desenvolvem o papel na grande figura do guia, do mestre, do barqueiro, do condutor de almas para o além. No mito clássico, esse guia é Hermes-Mercúrio; no mito egípcio, costuma ser Tot (o deus em forma de íbis, o deus em forma de babuíno); e, na mitologia cristã, o Espírito Santo (CAMPBELL, 2007, p.47).

Mentores são figuras importantes na jornada do herói, representando conhecimento, experiência e sabedoria além do alcance do protagonista. Aslam cumpre esse papel perfeitamente, servindo como guia espiritual e figura paterna dos irmãos Pevensie. A sua presença conforta-os e inspira-os porque lhes dá a coragem necessária para superar os obstáculos que irão encontrar gradualmente nos seus caminhos. Apresentar Aslam como mentor acrescenta profundidade e complexidade à narrativa. A presença majestosa de Aslam exala autoridade e serenidade, semelhante a alguma divindade, fazendo com que os irmãos sintam que têm um aliado forte e benevolente em sua jornada. Sua sabedoria é evidente em suas palavras e ações ao guiar seus irmãos com paciência e compreensão nas provas que os aguardam.

Encontrar-se com um mentor não é apenas receber conselhos e orientações práticas. Também inclui uma dimensão espiritual e emocional. Aslam se conecta com os irmãos Pevensie, em um nível mais profundo, ajudando-os a entender não apenas a jornada física que enfrentam, mas também sua jornada interior de autodescoberta e crescimento. A sua presença incita neles a confiança para enfrentar o desconhecido e a coragem para superar os desafios que se apresentam. Os mentores também desempenham um papel importante ao fornecer aos heróis os dons e as ferramentas de que precisam para o próximo desafio. Quanto a Aslam, ele presenteia cada irmão Pevensie com armas e itens mágicos que aumentam suas habilidades contra a Feiticeira Branca e seus aliados. Este presente não é apenas físico, mas também simbólico, representando a força do herói e a confiança que seu mentor depositou nele.

Conhecer o mentor é um importante ponto de virada na jornada do herói. Porque significa que o herói transita do estágio de dúvida e rejeição para o estágio de aceitação e preparação. Aslam não apenas orienta os irmãos Pevensie, mas os desafia a enfrentar os desafios com coragem e determinação. Sua presença provoca neles a compreensão de que eles têm os recursos internos para superar qualquer coisa, e os inspira a se tornarem os heróis que estão destinados a se tornar.

Assim, Aslam transcende a figura de um guia e se torna um símbolo do caminho da sabedoria, orientação espiritual e preparação. Seu impacto vai além da ação imediata e afeta o crescimento e o desenvolvimento do personagem ao longo da história.

### **Travessia do Primeiro Limiar**

A jornada dos irmãos Pevensie tem uma reviravolta na “Travessia do Primeiro Limiar”. Esta etapa é marcada pela decisão dos irmãos de se juntar à causa de Aslam e aos seus esforços para salvar Nárnia da tirania da Feiticeira Branca. Essa escolha não apenas molda o fluxo da narrativa, mas também simboliza uma mudança fundamental na vida do protagonista. A Feiticeira Branca pode ser interpretada como sendo a guardiã do limiar; sobre isso, a partir da teoria proposta:

O sentido do primeiro aspecto do guardião do limiar, o aspecto de proteção. É melhor não desafiar o vigia dos limites estabelecidos. E, no entanto, somente ultrapassando esses limites, provocando o outro aspecto, destrutivo, dessa mesma força, o indivíduo passa, em vida ou na morte, para uma nova região da experiência (CAMPBELL, 2007, p.54).

Atravessar o primeiro limiar é mais do que simplesmente mover-se fisicamente de um lugar para outro. É uma jornada de transformação interior e um encontro com o desconhecido. Ao embarcarem nessa jornada, os irmãos Pevensie deixam a segurança da vida cotidiana em Londres e entram em uma terra cheia de perigos, surpresas e desafios inimagináveis. Esta mudança de cenário é uma metáfora de quebra da zona de conforto que marca a transição do conhecido para o desconhecido, do mundano para o extraordinário.

A decisão dos irmãos de se juntar à causa de Aslam não foi tomada de ânimo leve. Eles percebem como as coisas estão ruins em Nárnia e se sentem responsáveis por contribuir para a luta pela liberdade. Essa escolha não apenas reflete o crescimento pessoal de cada personagem, mas também simboliza a transição da infância para a maturidade. Abraçando o chamado para a aventura, os irmãos Pevensie abraçam a incerteza e a complexidade do mundo adulto, onde as escolhas têm consequências profundas e duradouras. Cruzar o primeiro limiar também evoca admiração pelo novo mundo em que os personagens entram. Nesse ponto, eles testemunham a beleza e a maravilha de Nárnia, mas também experimentam os primeiros sinais dos desafios que enfrentarão. Essa dualidade de maravilha e perigo é uma representação visual da jornada do herói. Aqui, a busca por sentido e crescimento se confunde com obstáculos e dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Ao cruzar o primeiro limiar, os irmãos Pevensie também são apresentados a uma variedade de personagens e criaturas mágicas que têm papéis únicos em sua jornada. Esses diversos encontros contribuem para o crescimento dos protagonistas, desafiam suas perspectivas e ampliam sua compreensão do mundo e de si mesmos. É

importante lembrar que cruzar o primeiro limiar não é uma progressão linear e direta. Em vez disso, reflete a complexidade da experiência humana na qual coexistem ansiedade, medo, determinação e dúvida. A jornada não é apenas física, deixo frisado, é emocional e psicológica, na qual os personagens enfrentam desafios internos e externos. Essa dualidade contribui para a riqueza da narrativa, tornando-a mais semelhante e mais próxima da experiência humana.

### **Testes, Aliados e Inimigos**

A jornada do herói passa por fases de intensa mudança e crescimento com "Testes, Aliados e Inimigos". Em um momento crucial da história, os personagens, ou seja, os irmãos Pevensie, enfrentam uma série de desafios e experiências que vão além da superfície do combate físico e revelam as profundezas de suas almas. As provações e desafios apresentados nesta jornada não são apenas obstáculos a serem superados, mas também refletem os conflitos internos e as forças das trevas que existem não apenas em Nárnia, mas também dentro de cada irmão.

A abordagem narrativa vai além do espetáculo da batalha. Ele explora as contradições humanas e como os inimigos externos muitas vezes refletem os conflitos internos. Lobos e matilhas do mal que representam uma ameaça física e emocional incorporam as sombras que todos os personagens enfrentam: os medos, dúvidas e fraquezas que devem ser enfrentados e superados para que a mudança aconteça. Ao mesmo tempo, a jornada dos irmãos Pevensie não é solitária. O crescimento do personagem e a própria jornada do herói são muito enriquecidos pela presença de aliados que desempenham um papel muito importante nesta etapa. Conhecer o casal de Castores não é apenas um momento, mas um ponto de virada que mostra a importância dos relacionamentos e da orientação na busca pelo heroísmo.

Os companheiros representados por este personagem desempenham uma variedade de funções. Eles são guias, mentores e muitas vezes refletem a força interior do protagonista. A lealdade dos irmãos Pevensie para com seus aliados reflete seu crescimento pessoal e abertura para colaboração. A jornada do guerreiro não é apenas uma jornada de autodescoberta, mas também uma jornada de relacionamento e união. As conexões que fazemos com aliados como os Castores, não são apenas relacionamentos líquidos, eles refletem nossa própria necessidade de apoio e encorajamento em tempos de desafio. Essa abordagem realista dos relacionamentos

enriquece o enredo, tornando-o mais tangível e identificável para o público. Por outro lado, os inimigos na jornada dos irmãos Pevensie não são apenas antagonistas bidimensionais, mas formas complexas que representam diversas características humanas. Como a personificação do mal, a Feiticeira Branca representa os perigos do poder descontrolado e o fascínio da crueldade. Confrontando esses inimigos, o protagonista enfrenta forças externas, bem como seus próprios dilemas éticos e morais. A luta contra o inimigo torna-se uma luta não apenas pela liberdade de Nárnia, mas também pela própria integridade do herói.

Assim, as fases de provas, aliados e inimigos são terra fértil para a evolução dos personagens e exploração da complexidade humana. “A Jornada do Herói” não é uma mera progressão de eventos, mas uma análise profunda das emoções, motivações e interações humanas. Os níveis não seguem uma trajetória linear, mas sim uma dança complexa de desafios e relacionamentos que espelham a jornada interna e externa do protagonista, e por que não dizer, de nós mesmo. Nesse contexto, provas e desafios não são obstáculos a serem superados, mas oportunidades para os personagens se conhecerem melhor e descobrirem forças ocultas. Os aliados, por outro lado, não são meros guias, mas refletem a necessidade de conexão, apoio e orientação de uma pessoa.

De acordo com Campbell (1997), a capacidade de se unir a aliados e enfrentar inimigos refletem o desenvolvimento emocional e moral do protagonista. As provas e desafios, a dualidade entre aliados e inimigos, ampliam a profundidade da narrativa. Todo desafio não é uma vitória externa, mas uma expressão da resistência interior que supera o emocional e o espiritual. As alianças que criamos não são apenas guias em nossa jornada, mas refletem as relações humanas que enriquecem nossas vidas e nos ajudam a crescer. Cenário que reflete as lutas e triunfos que enfrentamos em nossa vida diária e nos convida a examinar nossas próprias motivações, medos e relacionamentos. É importante ponderar, os personagens não são apenas seres fictícios, mas uma projeção de nossa própria busca por significado, crescimento e redenção.

Após esta fase, os irmãos Pevensie emergem não apenas como heróis que tiveram sucesso em suas aventuras mágicas, mas também como indivíduos que foram mudados por suas experiências. Eles não apenas ganham aliados e derrotam inimigos; Eles ganham autoconhecimento, força interior e uma compreensão do verdadeiro

significado da viagem. Através de testes, aliados e inimigos, eles se tornam mais do que apenas personagens da história. Eles resumem a jornada humana de encontrar crescimento, coragem e sabedoria.

### **Aproximação da caverna oculta**

A "Aproximação da caverna oculta" acaba sendo um momento crucial na jornada dos irmãos. Essencialmente ligada à estrutura da jornada de um personagem, esta etapa é um ponto de virada onde a intensidade da narrativa se desenvolve e o personagem é preparado para enfrentar desafios profundos e transformadores. Incorporando elementos das abordagens de Joseph Campbell, Carl Jung e Christopher Vogler, a encenação se apresenta como uma representação simbólica de um mergulho na psique coletiva e individual dos protagonistas.

A "caverna oculta" é um símbolo arquetípico de transição e mistério, muitas vezes envolvendo enfrentar o desconhecido ou a própria sombra. Isso transmite a ideia de Jung de que o inconsciente é uma "caverna" cheia de elementos reprimidos, desconhecidos ou esquecidos que devem ser explorados e integrados para atingir a plenitude do ser. Neste ponto, os irmãos Pevensie enfrentarão não apenas a Feiticeira Branca, mas também seus próprios medos e dúvidas. De acordo com Vogler (2006, p. 31),

Na mitologia, a Caverna Oculta pode representar a terra dos mortos. O herói pode ter que descer aos infernos para salvar a amada (Orfeu) ou a uma caverna para enfrentar um dragão e ganhar um tesouro (Sigurd, nos mitos noruegueses), ou a um labirinto para se defrontar com um monstro (Teseu e o Minotauro).

Este estágio é realmente um momento de aprofundamento e auto-exploração. Com o encontro com a Feiticeira Branca, os personagens ficam cara a cara com suas sombras interiores e enfrentam os aspectos aos quais antes resistiam. As provas, aliados e inimigos discutidos acima agora se refletem na jornada interior do protagonista. Eles estão prontos para lutar não apenas fisicamente, mas internamente contra seus limites. Nesse ponto da narrativa, a influência de Aslam fica mais evidente, servindo como um conselheiro espiritual guiando o personagem a descobrir sua própria força e confiança.

Essa etapa não é apenas uma preparação para a batalha final, mas também uma jornada de autodescoberta e aceitação. Assim como Joseph Campbell enfatizou a

importância de enfrentar o desconhecido como parte integrante da jornada, esta etapa em se torna uma jornada em si. Representa a jornada do herói como uma jornada da alma na qual um personagem confronta seus medos e demônios interiores e se transforma e se fortalece.

Neste ponto, os irmãos Pevensie enfrentam um clímax que representa a batalha final entre o bem e o mal. Eles não são mais as pessoas que entraram em Nárnia. Eles passam por provações, ganham aliados, enfrentam inimigos e, o mais importante, exploram as profundezas de si mesmo. Assim, "Aproximação da caverna oculta" torna-se um espelho da própria jornada do herói, refletindo os estágios de transformação interna e externa descritos na teoria dos arquétipos e estruturas discutidas acima.

## **O Último desafio**

Esta etapa é o confronto final entre o personagem principal e as forças hostis, e representa não apenas a luta física, mas também a jornada interior de autodescoberta e superação. Nesta fase, os irmãos Pevensie ficam cara a cara com a Feiticeira Branca e suas forças de opressão. A batalha não é apenas uma luta pela liberdade de Nárnia, mas também um símbolo da luta contra as trevas. Essa dualidade de conflito externo e conflito interno é característica da jornada do protagonista, que representa o confronto com a sombra interior discutida por Carl Jung. À medida que o "desafio final" se aproxima, o personagem passa por um estágio inicial de desenvolvimento, onde aprende a confiar em si mesmo, formar alianças e enfrentar seus medos. Essa configuração é importante para o confronto final porque representa a evolução do personagem em uma jornada de autodescoberta e crescimento.

É importante notar que esse desafio final não é apenas uma luta física, mas uma jornada interior rumo à redenção e à autodescoberta. Os personagens enfrentam suas fraquezas, enfrentam escolhas difíceis e descobrem sua verdadeira força interior. O movimento representa a busca humana universal por resiliência e crescimento e incorpora elementos arquetípicos da jornada do herói empático através do tempo e da cultura.

## **A Recompensa**

Nesta fase, os irmãos Pevensie, começam a se beneficiar de suas ações e enfrentamentos ao longo da narrativa. Após um confronto final com a Feiticeira Branca,

os quatro guerreiros testemunham uma série de recompensas além do mero ganho material. Eles não apenas ajudam a resgatar Nárnia das garras sombrias da Feiticeira, mas também experimentam um profundo crescimento pessoal e expandem sua percepção do mundo.

A verdadeira recompensa pode ser vista ao ver Nárnia restaurada ao seu verdadeiro estado de beleza e maravilha. As estações mudam e o gelo que cobre a Terra começa a derreter. A vida e a cor voltaram à paisagem, simbolizando a restauração do equilíbrio e da harmonia destruídos pela tirania da Feiticeira. Essas mudanças também representam e refletem o crescimento interno dos personagens. Além disso, os prêmios não se limitam ao mundo mágico de Nárnia. Os irmãos Pevensie sentiram-se realizados ao saber que foram fundamentais nas importantes mudanças que estavam ocorrendo. Essa recompensa pode ser vista não apenas em sua reputação de herói, mas também em seu novo senso de propósito e confiança. Essa jornada dos irmãos Pevensie também é consistente com os princípios de Joseph Campbell. As recompensas neste contexto não são meros presentes, mas refletem a transformação interior do herói. Eles superaram obstáculos, enfrentaram seus medos e atingiram um estado mais maduro. Essa realização interior é em si uma recompensa que lhe dá uma nova compreensão de quem você é e a capacidade de enfrentar desafios.

A abordagem de recompensa de Christopher Vogler também enfatiza a importância do aprendizado e crescimento contínuos. Os personagens não apenas buscam um final feliz, mas também são bem-sucedidos na jornada de autodescoberta e autodesenvolvimento. A recompensa é a confirmação de que não são as mesmas pessoas que entraram em Nárnia no início da história. Além disso, é uma celebração da transformação do caráter, da restauração do equilíbrio e do triunfo do bem sobre o mal. Isso reforça a ideia de que a jornada do herói não é uma série de eventos, mas uma jornada de autodescoberta, crescimento e realização. Os irmãos Pevensie alcançaram mais do que recompensas tangíveis nesta fase. Eles partem com uma profunda compreensão de si mesmos e do papel que desempenham na grande história de Nárnia.

## **Retorno com o Elixir**

Depois de uma batalha épica que derrotou a Feiticeira Branca e restaurou Nárnia à sua verdadeira glória, os irmãos Pevensie enfrentaram uma parte importante da jornada do herói conhecida como "O Retorno com o Elixir". A essa altura, eles haviam vivenciado uma jornada cheia de desafios, aprendizado e crescimento, e estavam prestes a trazer os benefícios das aventuras de Nárnia de volta ao mundo real.

O retorno dos irmãos Pevensie ao mundo real é uma transição importante, pois eles agora trazem consigo mais do que memórias e histórias. Não apenas a aparência, mas também a pessoa interior muda novamente. Essa transformação é uma prova da jornada heróica que eles empreendem, convocando para a aventura, cruzando o primeiro limiar, testando aliados e inimigos e, finalmente, enfrentando o desafio final. A jornada para Nárnia não é simplesmente uma série de eventos não relacionados. É uma jornada de autodescoberta e desenvolvimento da personalidade. Cada desafio, cada aliado e cada inimigo que você enfrenta contribui para o desenvolvimento dos irmãos Pevensie como indivíduos. E agora, quando eles retornam com o elixir, eles retornam com conhecimento, sabedoria e coragem adquiridas no processo.

Como descreve Joseph Campbell, essa fase de retorno é o ciclo completo da jornada do herói. Os Pevensie passam por provações e tribulações, aprendem lições valiosas e passam por uma transformação interior. Tendo a oportunidade de voltar ao mundo real, aplicar o que aprenderam e compartilhar o "elixir da sabedoria" com as pessoas ao seu redor. O retorno deixou claro que não eles guardaram as mudanças para si, mas também as compartilharam com familiares e amigos. Seus relacionamentos são fortalecidos por suas experiências compartilhadas em Nárnia, e essa mudança se reflete em suas atitudes e comportamento.

A jornada heroica não terminou com a vitória na batalha, mas continua quando eles trazem o espírito de Nárnia para o mundo real. Assim, a jornada do herói não se completa apenas com um final bem-sucedido, mas também com um novo começo cheio de possibilidades e efeitos positivos. Sua jornada para Nárnia não é apenas uma história, é uma experiência que moldou sua identidade e inspirou a todos nós a ver além do óbvio e abraçar o poder transformador da jornada do herói.

## **Considerações finais**

Traçar os aspectos da jornada do herói no enredo de *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* levam a percepções profundas sobre a natureza

humana, o desenvolvimento do caráter e o significado eterno. Através dos passos descritos por escritores como Joseph Campbell, Carl Gustav Jung e Christopher Vogler, somos guiados a mergulhar não apenas na história dos irmãos Pevensie, mas nas profundezas de nossa própria alma.

A jornada começa com um chamado à aventura, simbolizando uma pausa na vida cotidiana e a busca por algo mais significativo. Quando os irmãos Pevensie entram em Nárnia, presenciamos o convite inicialmente recusado e depois gradualmente aceito, refletindo nossa própria resistência à mudança e a necessidade de enfrentar o desconhecido. Ao cruzarmos o primeiro limiar, entramos em um mundo de maravilhas e perigos que ressoa com nosso próprio desejo de explorar territórios desconhecidos e enfrentar desafios. As provações, aliados e inimigos que nossos protagonistas enfrentam refletem nossas próprias provações e a importância de confiar em nós mesmos e naqueles que nos apoiam. Aproximar-se da Caverna Oculta nos convida a refletir sobre nossa busca interior por conhecimento e sabedoria e o desafio final de enfrentar nossos medos mais profundos e a necessidade de coragem para superá-los. O resultado é uma transformação pessoal que reflete nossa própria jornada de autodescoberta.

## REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Joseph. **A Jornada do Herói**. São Paulo: Editora Pensamento Ltda, 1997.

JUNG, C. G. **Psicologia e religião**. Petrópolis: Vozes, 1978.

JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

VOGLER, Christopher, **A Jornada Do Escritor**: Estruturas míticas para escritores. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A. 2006.

## FERREIRA PENNA PELO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: TRADUÇÃO DE CULTURAS, LINGUAGENS E IDENTIDADES

Joel Pantoja da SILVA (UFPA)  
Dr. Agenor Sarraf Pacheco (UFPA)

### Resumo:

A presença de viajantes estrangeiros e nacionais na Amazônia do século XIX foi intensa. Domingos Soares Ferreira Penna, fundador do Museu Emílio Goeldi no Pará,

foi um destes naturalistas que, entre as muitas atividades científicas e políticas assumidas no decorrer de sua existência, cortou rios da Amazônia Marajoara para registrar paisagens naturais e culturais da região. Imiscuído na ótica eurocêntrica, constituinte dos discursos e práticas da intelectualidade brasileira daqueles tempos, documentou os contatos com o indígena Anselmo José, último representante vivo da nação Aruã, dando especial atenção para termos e expressões da língua indígena Aruã e tupi ainda presentes na memória oral marajoara. Fundamentando-se na metodologia da cartografia aplicada a mediação cultural interpretamos à luz dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso, os sentidos desse registro e exploramos o processo de tradução cultural vivenciado por Ferreira Penna. Nesse empreendimento, apreende o conjunto de vocábulos documentados como expressão da linguagem social e do movimento tenso de construção de identidades do entrevistado e do entrevistador. A síntese de compreensão é que o viajante, ao assumir o papel de tradutor não somente de códigos linguísticos, mas especialmente culturais, contaminou-se no universo da cultura oral marajoara e potencializou as relações da memória indígena colonial com as do século XIX e suas persistências verificadas em tempos contemporâneos.

**Palavras-chave:** Tradução Cultural. Linguagens. Identidades. Amazônia Marajoara.

### **Primeiras palavras - O lugar de fala da pesquisa**

Pensando o lugar do outro na escrita da história, que fora negada pela perspectiva eurocêntrica (Shohat 2006), buscamos captar na intensa presença de viajantes estrangeiros e nacionais na Amazônia do século XIX, as mediações produzidas com os olhares de dentro da cultura de tradição oral. Domingos Soares Ferreira Penna, fundador do Museu Paraense em 1866 e naturalista-viajante do Museu Nacional entre 1872 e 1884, foi um destes naturalistas que, entre as muitas atividades científicas e políticas assumidas no decorrer de sua existência, navegou os rios em viagens pelo arquipélago do Marajó<sup>23</sup> para registrar línguas indígenas marajoaras, paisagens naturais e culturais da região.

Embora os estudos e registros das línguas indígenas marajoaras sejam poucos, não podemos deixar de mencionar que suas (re)distribuições moventes constituíram a cartografia social das línguas faladas pelos povos indígenas em diferentes pontos do arquipélago. Nessa direção, entendemos a concepção de cartografia como “mapas cognitivos que traduzem outras figuras como a do arquipélago, desprovidas de fronteiras que os una. Com isso, o continente se desagrega em ilhas múltiplas e

---

<sup>23</sup> A criação na década 80 da Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó (AMAM), o arquipélago do Marajó passou a ser formado por 16 municípios distribuídos pela região do oriente marajoara com as seguintes cidades: Cachoeira do Arari, Chaves, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Muaná, Ponta de Pedras e Soure e a outra região chamada de ocidente marajoara composta pelas cidades de Afuá, Anajás, Breves, Curralinho, Portel, Melgaço, Bagre, Gurupá e São Sebastião da Boa Vista (Pacheco 2009).

diversas, que se interconectam” (Martín-Barbero, 2004, p.13). Nesse lugar, a formação multiétnica e diversidade de línguas em situações de comunicações orais formavam as relações de interconexões e pertencimentos culturais.

Após a chegada dos colonizadores e religiosos europeus, um dos primeiros registros das línguas nativas captada pelos cronistas da Companhia de Jesus, padres Antônio Vieira e João Daniel, no século XVII, apontaram posições diferenciadas em relação ao uso e sentidos das línguas indígenas particulares enquadradas no termo *nheengaíba*. Essa terminologia designada por Vieira enquanto língua opunha-se ao Tupi, ou Língua Geral Amazônica ou *Nheengatu*, a língua boa de falar, compreensível (Sampaio 1901). Para esse padre, *nheengaíba* significava “má língua, língua ruim, imprestável ou incompreensível” (Vieira, 1970).

Contudo, a visão de Daniel aludia não entender a “razão porque a chamam má, sendo que os seus missionários e os mais dela têm conhecimento afirmam ser uma das línguas mais perfeitas” (Daniel 2004, p.370). Em outra compreensão, segundo Amarílis, “tudo indica que a palavra *Nheengaíba* advenha dos índios de fala tupi que se supunham superior aos tapuios de fala travada” que formavam um dos “grupos indígenas mais resistentes” no combate a “opressão colonizadora e que, por isso, foram de imediato dizimados, possivelmente antes da chegada da Missão ao Norte” (Tupiassú, 2008, p.44).

Na perspectiva de Ferreira Penna (1973b, p.240), que esteve no Marajó em viagens de reconhecimento geopolítico em meados do século XIX, essa qualificação “formava o povo que os portugueses chamavam indistintamente de *Nheengaíbas*”. Em sua visão, a estratégia dos lusitanos era homogeneizar as práticas culturais das nações indígenas marajoaras. Em 1876, quando se associou ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e publicou vários de seus registros em boletins, apreensões de mapas cognitivos em relatórios que traduzem os processos de mediações culturais e ampliou os conhecimentos sobre os povos indígenas do arquipélago, geopolíticas, paisagens socioculturais e arqueológicas (Ferreira, 2007).

Ferreira Penna (1973b), em seus estudos pontuou, na parte do oriente marajoara, como os conquistadores entraram em caminhos marítimos para explorar as riquezas, a mão-de-obra indígena e vigiar a entrada e saída da foz do rio Amazonas, a partir do forte do Presépio em Belém. Os colonizadores depararam-se com muitos obstáculos, haja vista que, enfrentaram os conflitos com as nações dos Aruã, Mundim,

Maruanaz, Sacaca, Arari e Muaná que não aceitaram passivamente tomarem seus territórios, riquezas naturais, torná-los escravos e silenciar seus saberes de tradições orais (Cruz 1987; Pacheco 2009; Silva, 2013).

Também, Ferreira em análises de compreensões geopolíticas e traduções culturais em registros, no ocidente do Marajó, situou os lugares culturais dos tensos encontros e confrontos bélicos entre os colonizadores portugueses e as nações indígenas Mapuá, Guajará, Aramá, Juruna, Amanajá, Mamaianá, Anajá, Mocoões, Chapouna, Pacajá, Oriquena, Guaianase e Nheengaíba (Vieira 1970; Ferreira Penna 1973b; Daniel 2004; Pacheco, 2009).

Além disso, o naturalista-viajante imiscuído na ótica eurocêntrica, constituinte dos discursos e práticas da intelectualidade brasileira do século XIX, documentou os contatos com o indígena Anselmo José, último representante vivo da nação Aruã, dando atenção para a língua nativa Aruã, como também as práticas culturais e expressões da Língua Geral Amazônica ou Nheengatu ainda presentes na memória oral marajoara (Silva 2013). Nesse processo, olhar a partir da cartografia, mostrou-se relevante para captar em seus escritos as mediações vividas em significações linguístico-culturais entre Ferreira Penna e o indígena Anselmo José em condições históricas de movimentos pelo arquipélago marajoara.

Essas interações dialógicas entre Ferreira Penna, na condição de tradutor, e Anselmo José, na condição de falante da língua nativa Aruã, evidenciam como as relações linguístico-culturais entre os diferentes povos indígenas do Marajó ocorreram em seus locais de habitação na língua particular, depois dos contatos com os colonizadores e missionários jesuítas, que transformaram a língua tupinambá em língua franca e interétnica, passou posteriormente a ser utilizada a chamada Língua Geral (Magalhães 1975; Freire 2003; Barros, 2003).

Deste modo, as análises da pesquisadora Montero, na perspectiva das mediações culturais, mostram que o “ponto de vista da mediação nos permite pensar as relações entre o particular e o geral sem que o conceito de cultura perca sua potência analítica” (Montero, 2006, p.51). Nesse ponto, a perspectiva da pesquisadora expõe como as relações interculturais experienciadas pelas sociedades indígenas e lidas desse ângulo contribuem para desmontar a percepção do eurocentrismo dominante.

Neste sentido, procuramos trabalhar a tradução cultural, com ênfase na língua nativa dos Aruã, que também fizeram uso da Língua Geral Amazônica, em suas práticas

sociais de processos comunicativos no Marajó. Para elaborar a tessitura desta análise, por um lado, fundamentamo-nos no campo dos Estudos Culturais já que a resistência dessa língua retomou o cenário dos conflitos e lutas culturais, cujo domínio do léxico do outro, o nativo, em processo de tradução era imperativo. Desta maneira, para Ferreira Penna (1973b), esta condição cultural, com a existência do indígena Anselmo José, representava a oportunidade de ampliar os estudos das línguas indígenas ao documentar a língua Aruã.

E, por outro, na Análise do Discurso, à medida que os enunciados discursivos – os vocabulários traduzidos, pelo índio Anselmo, apresentam sentidos sociais que reatualizavam as condições históricas do contato com os conquistadores. Este estudo mostra, ainda, como a abordagem da língua do colonizador – o português, não dá conta, no processo de tradução, de representar a sua significação para a cultura ocidental.

Neste aspecto, a leitura desta cultura amazônica em processo de tradução faz-nos considerar relevante o papel científico, político e intelectual das expedições investigativas de naturalistas nacionais no arquipélago do Marajó. Trata-se de ler Ferreira Penna como tradutor de culturas e visionário, em meados do século XIX, sobretudo, na Amazônia Marajoara.

### **Cultura letrada e tradução na Amazônia**

O exercício da interdisciplinaridade presente nas leituras de “livros”, “mapas”, “cartas”, “restos arqueológicos”, “etnografias” aludem como a visão das excursões de viajantes nacionais e europeus (Ferreira Penna 1973a) viam-se mergulhados e representados pelos “olhos do império” (Pratt 1999). Os relatos desses sujeitos apoiavam-se, para traduzir paisagens, costumes e relações sociais pela Amazônia, numa ótica eurocêntrica que propõe “reduzir a diversidade cultural a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como a origem única dos significados, como o centro de gravidade do mundo, como ‘realidade’ ontológica em comparação com a sombra do resto do planeta” (Shohat & Stam 2006, p.20).

Não se trata aqui, de atacar a Europa ou os europeus, mas evidenciar nas frestas da história, a movimentação dos sentidos do eurocentrismo constituinte dos discursos e práticas da intelectualidade brasileira daqueles tempos. Os viajantes munidos de uma cultura ocidental e letrada daquele período empreenderam processos de tradução

cultural que implicou intercâmbios entre diferentes culturas. Nesse sentido, os estudos de Burke sobre tradução cultural merecem destaque, o termo foi primeiramente cunhado pelos antropólogos do “círculo de Edward Evans-Pritchard, para descrever o que ocorre em encontros culturais quando cada lado tenta compreender as ações do outro” (Burke 2009, p.14).

Situações como essa explicam o inegável papel que assume, neste aspecto, o trabalho da tradução como ferramenta para se institucionalizar nas letras o projeto de colonização dos não civilizados na região amazônica. Percebe-se, neste percurso de contatos culturais, que o traduzir implica “negociação, um conceito que expandiu seu domínio na última geração, indo além dos mundos do comércio e da diplomacia para referir-se ao intercâmbio de ideias e à consequente modificação de significados” (Burke 2009, p.15).

O presente texto insere-se nesse momento na história da Amazônia Marajoara (Silva, Pacheco & Neves 2011) onde as resistências indígenas e interesses dos colonizadores, escrita de padres cronistas (Daniel 2004) e registros de viagens de naturalistas nacionais (Ferreira Penna 1973ab) e estrangeiros (Giucci 1992; Staden 1974) produziram representações sobre paisagens naturais, povos, vilas e as culturas de tradição oral (Araújo 2017). Nesse processo, a escrita de viagem destes viajantes tornou-se campo de traduções oral e letrado das práticas culturais das nações indígenas em territórios marajoaras.

No início da colonização, um exemplo de tradução cultural, foi a desenvolvido por José de Anchieta<sup>24</sup>, que traduziu a linguagem das sociedades indígenas Tupi do século XVI ao fim do século XVIII. O objetivo era fortalecer a questão da comunicação e apropriar-se da bagagem cultural das sociedades indígenas para sobreviver na floresta amazônica, desarticular as estratégias indígenas aqui vista como “lugar suscetível de ser circunscrita como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças” na região amazônica e efetuar táticas que movimentassem ações calculadas “dentro do campo de visão do inimigo” (Certeau 2002, p.99-100), para dominá-los.

---

<sup>24</sup> A tradução das diversas e diferentes línguas compõe o modelo da estratégia jesuítica para converter os nativos das várias etnias à fé católica. Mais de 250 tradutores jesuítas estiveram ativos entre a fundação da Ordem, em 1540, e o fim do século XVIII, traduzindo, sobretudo, embora não exatamente, do vernáculo para o latim e concentrando-se em textos de outros jesuítas (Burke, 2009). Exemplo disso está na produção da gramática de língua Tupi, essencial no processo de comunicação com as diferentes etnias e línguas, ver Anchieta (1595).

Neste percurso da conquista religiosa, percebe-se como a tradução, constitui-se também na lógica das relações comerciais dos colonos europeus na região amazônica (Ferreira Penna 1973a). Passou a concentrar-se ainda na dimensão das construções de sentidos que a configura. Explorar o universo simbólico das sociedades indígenas exemplifica como foi traduzir o xamanismo. Na ótica jesuítica o xamã, embora fosse visto como manifestação de seres malignos só foi aceito como “conhecimento fitoterapêutico e a ascendência moral sobre o grupo, principalmente no aconselhamento de doentes e aflitos” (Almeida 2006, p.289), exercendo apenas uma função técnica e não mais o centro dos rituais e crenças dos nativos.

No arquipélago do Marajó, em 1863, é visível em documentos da época esta movimentação de sentidos numa dispersão histórica (Foucault, 2010), por exemplo, em visita episcopal pelos Marajós dos Campos, D. Macedo Costa, chefe da Questão Religiosa no Pará e da I Questão Nazarena, em contato com códigos culturais indígenas da região de Soure, o bispo desconstrói a partir da moral vigente as atividades do pajé, condenando em público suas imposturas (Lustosa 1992, p.82). Para Vergolino, a pajelança vivida na Amazônia, de procedência distinta entre etnias indígenas, “é uma forma de xamanismo em que se dá a ocorrência do fenômeno da incorporação pelo pajé, sendo seu corpo tomado, no transe ritual, por entidades conhecidas como encantados ou caruanas” (Vergolino, 2005, p.64).

Em Pacheco, ampliam-se a configuração do cenário da pajelança na Amazônia Marajoara uma vez que os marajoaras dos campos e das florestas, “em seus modos de conviver com crenças nos poderes dos pajés, benzedores, curandeiros, pais-de-santo, ao insistirem em curar seus corpos e de seus iguais na força desses saberes ditos tradicionais, continuam a perturbar a lógica racional/cartesiana” (Pacheco 2010, p.90) e a desmanchar, em alguns casos, no sentido foucaultiano, os dispositivos disciplinares (Foucault, 1979) de uma catequese mancomunada que orienta projetos globais a infundirem, em culturas locais, uma compreensão monolítica de vida religiosa.

No entanto, os jesuítas para evangelizar instituíram o modelo da inculturação de valores religiosos que consistia em disciplinar e operacionalizar com o universo lexical e simbólico dos povos nativos das distintas etnias para inculturar o “glossário espiritual”<sup>25</sup> que promovia o esvaziamento de significados de tradições indígenas que

---

<sup>25</sup> Conjunto sistematizado de termos bíblicos que procuram nortear o campo semântico que organiza o discurso religioso e revela as dimensões da vida social a serem trabalhadas e tematizadas pela missão tais como perdão, salvação, pecado, graça, diabo, juízo final, sacrifício, etc. (Almeida 2006).

não tem correspondência com o pensamento cristão-ocidental. Neste caso, a prática de traduzir pode interferir na cultura, flagrar interesses e estratégias dos sujeitos em um “processo desigual de mediações em diferentes planos da vida social com ajustes sucessivos dos diferentes códigos culturais” (Almeida, 2006, p.278).

Essas traduções abrem um leque de negociação de sentidos que reconstroem ideias e práticas religiosas das populações de etnias indígenas e negras no território amazônico. Permite entender, não apenas, a percepção do domínio político-econômico estabelecido de forma desigual pelos poderes constituídos no período colonial, mas analisar as diferentes maneiras de representar o “sujeito colonial tanto na literatura escrita dos colonizadores” quanto na “literatura e na crítica escrita de escritores nativos da colônia” (Souza, 2004, p.114).

Estudar a história da Amazônia Marajoara considerando a tradução cultural como arcabouço constitutivo desta escrita, em tempos coloniais, permite inscrever o pensamento liminar (Mignolo, 2003) nesta trajetória, no sentido de olhar por dentro e por fora, as fronteiras culturais entre o sistema colonial e as etnias indígenas e negras no arquipélago marajoara. Também, significa ver como conseguiram burlar as normas da doutrina católica em processo de contínuas mediações culturais.

Assim, como as sociedades indígenas, os negros incorporaram “elementos da cosmologia cristã e os devolve reelaborados, os quais em alguma medida são incorporados ao cálculo do agente missionário por meio de uma cadeia de mediações sucessivas” (Almeida 2006, p.304). Resistir às políticas da Coroa portuguesa expressa em um conjunto de disciplinas, imposições e domínio da mão-de-obra visibiliza uma leitura dessa cultura insurgente que caminha na contramão dos jogos de interesses dominantes. Deste modo, nas suturas históricas, as ações desses grupos populares fazer emergir claramente a construção de uma nova materialidade de sentidos nas reafirmações de suas práticas culturais.

Desconstruir este discurso “oficial” da história produzido, a partir de um olhar eurocêntrico sobre a Amazônia Marajoara significa repensar as posições dos sujeitos no discurso colonial e pós-colonial quando se trata da construção da identidade de diferentes povos indígenas e negros. Nesse sentido, os estudos foucaultianos, em termos de uma crítica linear à história, fazem-se necessários.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado,

apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (Foucault 2010:28).

Esta concepção da instância é pertinente as relações de poder e possibilita análises que perturbam o ordenamento da história ocidental. Afinal, quando se desconfia do caráter contínuo dos fatos extraídos do recorte de documentos do passado, desdobra-se para uma postura baseada na descontinuidade que traz os saberes locais destituídos e desqualificados pelo pensamento etnocêntrico. E essa versão da história eurocêntrica passa a ser questionada em função da disseminação dos fatos descritos sobre a constituição da identidade dos nativos nas distintas regiões do Brasil, especificamente, a marajoara que, passou a ser representada por uma cultura letrada cujo papel de alguns intelectuais se ocupou de hierarquizá-la.

### **Ferreira Penna, visionário na Amazônia Marajoara**

Domingos Soares Ferreira Penna, viajante naturalista, nasceu no dia 06 de junho de 1818, na casa de campo de sua família, no distrito de Oliveira, município da cidade de Mariana, Província de Minas Gerais. Seus genitores foram Antonio Soares Ferreira e Maria Joanna Lopes de Oliveira Penna (Veríssimo, 1973). No cenário amazônico, a presença de viajantes estrangeiros e nacionais foi intensa a partir do século XIX. No arquipélago do Marajó, Ferreira Penna, fundador do Museu Emílio Goeldi no Pará, foi um destes naturalistas que, entre as muitas atividades científicas e políticas assumidas no decorrer de sua existência, cortou rios da Amazônia Marajoara para registrar paisagens naturais e culturais da região.

Neste estudo, um importante caminho interpretativo poderia nos levar a aprofundar uma leitura dos seus relatos como viajante e naturalista, contudo, escolhemos enfocá-lo como tradutor de culturas, para isso, faz-se indispensável considerar sua trajetória de vida, formação intelectual e as rotas de suas viagens empreendidas pela Amazônia Marajoara.

Traçamos daqui, em diante no texto, um pequeno esboço da história de Ferreira Penna. Começamos pela sua trajetória de vida, que é atravessada pela experiência como homem público em Minas Gerais onde exerceu funções de jornalista e político. Serviu aos governos das antigas províncias de São Paulo e Rio de Janeiro. Mas, considerava-se, mesmo dentro do sistema imperialista, um republicano cujo regime interessava partidariamente desde jovem. Em outros tempos, embora vivendo o

período da monarquia, não aceitava esse regime político, considera-o antidemocrático e incompatível com as noções de modernidade.

É sob essas “condições de produção” que se explicam as relações de Ferreira Penna com a Amazônia paraense, em 09 de setembro de 1858, quando o Tenente Coronel Manuel de Frias e Vasconcelos nomeado Presidente da Província do Pará, o convida no Rio de Janeiro para assumir o cargo de Secretário de Governo. Na posse do novo cargo começa a desenhar o percurso de uma vida doada à investigação científica durante 40 anos em solos e águas paraenses. Especificamente, com os rios, campos e florestas marajoaras em 1864. Em Belém, funda a Associação Filomática em 06 de outubro de 1866 e depois em 1867 instalou o Museu Goeldi (Ferreira 2007). Esse instituto dedicava-se a pesquisa científica, tendo por base a história natural e a etnografia do estuário amazônico.

A importância de seus conhecimentos em geografia, etnografia e arqueologia regionais o levaram a se destacar no campo das ciências e ser a referência em estudos científicos dos povos da Amazônia paraense (Ferreira, 2007). Tornou-se um visionário de seu tempo já que o “seu nome de estudioso encontra-se a cada passo nos trabalhos de Agassiz de Orton, de Hertt, de Bates, de Smith, de Waller, para não citar senão os mais reputados exploradores estrangeiros da Amazônia” (Veríssimo, 1973, p.66). Isso fortaleceu a consistência da fundação do Museu Emílio Goeld já que o principal objetivo da associação era ter em Belém um museu de história natural e etnografia (Sanjad, 2011).

Além disso, os seus estudos etnográficos registrados em relatórios oficiais possibilitavam a realização de exposições, conferências e ministrar aulas de ciências naturais, geografia no Liceu Paraense e história na antiga Escola Normal. Porém, a história de vida deste viajante e naturalista não pode vislumbrar-se exclusivamente do conhecimento histórico, geográfico, arqueológico, etnográfico e político exercido na região amazônica, mas cabe posicioná-lo, nestas condições históricas, no campo da tradução cultural. Em análises de seus registros, Pacheco (2006, p.44) assinala:

Era o ano de 1864, quando o naturalista Domingos Soares Ferreira Penna saiu em viagem de reconhecimento às localidades marajoaras. Seus escritos, construídos a partir de suas percepções e conversas com nativos do lugar, revelam traços de aspectos físicos e humanos dessas povoações. Não se pode esquecer, no entanto, que essas descrições foram elaboradas mediatizadas pelo olhar da formação cultural e intelectual do viajante.

É nesse olhar sobre os códigos culturais locais que se estabelece a tradução como uma prática de representação social esquadrinhada pelo tradutor sobre a cultura marajoara. A tradução influencia no processo de construção de identidades atribuídas, mas também demonstra como as expedições do viajante em lugares distintos e populações distantes da Capital procuraram organizar uma cartografia geográfica, cultural, linguística e geopolítica da Amazônia Marajoara, registrando a dinâmica das condições econômicas e práticas sociais em situação de interação com os habitantes da região.

As rotas das viagens de Ferreira Penna (1973a) pelos Marajós permitem perceber nas fendas desta cartografia o processo de representação das populações locais. Estes registros em “zona de contato” começam em 1864, quando viaja para o ocidente marajoara, em direção a vila de São Miguel de Melgaço (hoje cidade de Melgaço) e rio Anapu no limite geográfico com a vila de Portel para estudar o patrimônio da cultura material da vila e descobriu possíveis rotas das fugas de indígenas e negros de Melgaço para Gurupá. Em 1871, desloca-se para o lado do oriente marajoara com destino ao Lago do Arari para investigar o sítio de Pacoval. Entre outras vilas, visita também Oeiras e Breves no início desta excursão.

Na vila de Melgaço, Ferreira Penna se encontra com um passado que desvela uma memória que se atualiza nas ruínas do convento ou colégio dos missionários Jesuítas. Na leitura dos objetos, símbolos do sagrado, há uma importância das cores “vermelha, amarela e verde” utilizadas para “robustecer mais a fé em certa classe de habitantes pouco civilizada (tapuia) e atraí-la assim à igreja. Os tapuias (índios) têm com efeito grande predileção pelas cores vivas” (Ferreira Penna 1973a, p.107).

Nas traduções de Ferreira Penna ainda descobrimos o caso da morte da índia Rosa que vivia na costa do Mapuá, distrito de Portel<sup>26</sup>, que “faleceu com todos os sacramentos” na antiga aldeia dos Arucara. A indígena chamava-se Bárbara Rosa<sup>27</sup>, era “viúva (ignora-se de quem) livre natural desta mesma vila, de 155 anos, cor tapuia, lavradora há 3 anos” (Ferreira Penna 1973a, p.109). Na visão do tradutor, a indígena representa um exemplo de longevidade, embora ela tenha incorporado, em suas

---

<sup>26</sup> Portel é um dos 16 municípios que compõe o arquipélago de Marajó, naquele tempo constituía a aldeia Arucara missionada pelos jesuítas e elevada a categoria de vila em 1857, caracterizava-se por ser na época a vila mais industrial e agrícola da região do Marajó das Florestas (Ferreira Penna 1973:109).

<sup>27</sup> Índia tapuia morreu no dia 5 do mês de abril de 1863, às 11 horas da manhã e foi enterrada no dia 6 do corrente mês.

práticas culturais, os costumes religiosos do cristianismo como os sacramentos e adotar o nome em português.

As observações e descrições minuciosas do viajante envolvidas em percepções de achados com a expedição científica no arquipélago do Marajó mesclam-se com as instruções do Estado, na capital. Os aspectos econômicos e geopolíticos de interesse do estado refletem a importância de conhecer o potencial comercial das vilas e freguesias das populações marajoaras, mas as relações de práticas culturais das povoações ocuparam muitas vezes o principal lugar de destaque para registrar as descobertas nas suas viagens, deixando em segundo plano as relações de sondagem dos aspectos econômicos.

A pena em suas mãos movida pelos olhos de Ferreira Penna ampliou o processo de tradução imersa na cultura ocidental e movimentam os sentidos da história colonial na forma de hierarquizar a paisagem, a constituição biológica e as práticas culturais dos sujeitos em muitas passagens escritas das quais citamos: nas “matas [ocidente do Marajó] reinam febres intermitentes e um calor intenso. A população é fraca, doente e pouco civilizada, ao passo que nos campos [oriente do Marajó] os ventos correm livres, o clima é salubre, reina a alegria, a atividade, a energia e a robustez” (Ferreira Penna 1973b, p.146).

Se por um lado, os estudos sobre a geografia, etnografia e arqueologia socializam a produção do conhecimento e contribuíram para o levantamento dos primeiros sítios e necrópoles indígenas. Por outro, a tradução de Ferreira Penna explica a significação da existência dos grandes montes de conchas, conhecidas na língua Tupi como sambaquis, artefatos e paisagem da cultura material marajoara (Schaan, 2009), que foram deixados pelos povos indígenas extintos da Amazônia Marajoara. Permite também discutir temas como a origem, expansão, condição étnica, relações amistosas, hostis, a questão da catequese e, sobretudo, a tradução de vocabulários da língua aruã para o português.

Assim, entre as muitas excursões desenvolvidas por Ferreira Penna, interessamo-nos pela viagem realizada em 1877, no ocidente marajoara, quando procurou obter uma lista de vocabulários na língua do último Aruã, Anselmo José. Embora esta sociedade indígena tenha se situado no Marajó dos Campos, o fluxo das migrações deslocou Anselmo José para Chaves e, posteriormente, Afuá onde Ferreira Penna pode realizar a visita e entrevista para coletar os enunciados – as palavras na

língua dos Aruã. Neste processo de tradução, Ferreira Penna, não conseguiu senão 224 palavras e frases devido às condições da idade, ausência de contato e uso da própria língua Aruã do indígena Anselmo José (Ferreira Penna, 1973b).

### **Um viajante e um aruã: língua e tradução cultural**

Ferreira Penna, homem de formação naturalista e experiente em pesquisa, publicou trabalhos como relatórios, jornais e diversos periódicos que constitui um divisor de águas na história natural da região pela riqueza explorada da biodiversidade vegetal, animal e étnica do estuário Amazônico. Esta última, ficou em evidência mediante o contato do viajante com o indígena aruã Anselmo José, quando fez algumas descrições do Aruã.

É homem de 75 anos, segundo parece; estatura um pouco inferior à mediana, corpo proporcional à altura; cabelo corrido, ainda quase todo preto, barba pouca, feita de poucos dias e toda branca; cabeça aproximando-se ao tipo piramidal, testa pequena e inclinando-se para trás, arcadas superciliares grossas e salientes, rosto oblongo e maçãs não salientes, olhos horizontais e medianos, nariz arqueado, quase aquilino, com asas largas, orelhas largas, boca regular, queixo curto ou retraído; cor cúpreo-bronzeada, mas desbotada pela idade e um tanto baça ou pálida, - acidente que é devido às febres intermitentes, e que se manifesta ordinariamente no Pará, em homens de todas as raças, acometidas por essa moléstia (Ferreira Penna, 1973b, p.187).

Essas descrições densas do corpo do indígena Aruã procura esquadrihá-lo dentro de uma representação essencialista, raciológica. Na esteira de Lawrence Venuti, nessa passagem a tradução colabora para a formação de atitudes “estigmatizando ou valorizando etnias, raças e nacionalidades específicas, atitudes capazes de fomentar o respeito pela diferença cultural ou o ódio baseado no etnocentrismo” (Venuti, 1998, p.174-175). Nesse caso, Anselmo apresenta atributos físicos mapeados que se inscrevem na idade, estatura, corpo, cabelo, barba, cabeça, rosto, olhos, nariz, orelhas, boca, cor e ocupam na tradução o objetivo de legitimar o perfil biológico da identidade aruânica.

Em outro ponto, o diálogo com as análises de Hanciau (2009), apreendemos que os deslocamentos, nesse caso, de Anselmo pela região marajoara, em meados do século XIX, fragmentaram e constituíram as suas identidades, ao distanciar-se da

nação Aruã. Entretanto, nem vocabulário, nem sintaxe, nem estilo foram suficientes para conter o sentimento disfórico diante da necessidade de mesmo com dificuldade narrar em códigos linguísticos ocidentais as histórias e saberes da sua língua de origem. Já um senhor idoso, o indígena aruã, “há longos anos não conversava em sua língua, nem mesmo com sua mulher e filhos que só sabem falar o português e um pouco da língua geral” (Ferreira Penna 1973b, p.188).

Nestas interações entre ganhos e perdas, o contato com o poder da língua do colonizador (Língua Portuguesa) tolheu e silenciou um conjunto de enunciados das diferentes e diversas linguagens indígenas, a exemplo do que aconteceu com a linguagem do índio aruã que, sofria as angústias por não a tornar meio de comunicação. Durante o processo tenso de constituição dialógica da relação de tradução, Ferreira Penna, relata que “Anselmo respondia, ora prontamente, ora com mais ou menos demora; muitas vezes, porém, depois de um vivo esforço, em que sua boa vontade de acertar com a palavra entrava em luta com a fraqueza de sua memória” (Ferreira Penna, 1973b, p.186).

Para traduzir a língua dos Aruã, naquele momento, não existia outro caminho senão fosse pela abordagem histórica, mas o tradutor não percebeu o grau de dificuldade, em relação ao indígena Anselmo, quando selecionou o conjunto de palavras a serem traduzidas. As lacunas entre a constituição de sentido numa situação concreta de uso e a linguagem isolada das relações sociais causaram obstáculos para o indígena usar a memória e estruturar na língua a história étnica de sua cultura. A memória se efetiva nas práticas sociais ao compreender que na “voz a palavra se enuncia como lembrança, memória-em-ato de um contato inicial” (Zumthor 2010, p.12).

Este encontro entre códigos culturais diferentes é marcado por duas concepções distintas de registro dos vocabulários selecionados para o trabalho da tradução. A primeira percepção se refere à tradução da língua e seus elementos constitutivos (fonemas) vinculadas ao aspecto descritivo-estruturalista. Ferreira Penna percebeu que não era possível transcrever alguns sons da língua Aruã somente em português devido à ausência equivalente de fonemas. Ele lançou mão do “/u/ [ü] alemão e do ditongo francês /êu/” e “/oe/ latino com o som especial do /o/ alemão” (Ferreira Penna 1973b:189).

Essas regras fônicas incorporadas aos vocábulos dos Aruã constituem outras relações identitárias com as línguas neolatinas, isto é, constroem-se sons com o latim,

alemão, francês e português, ambas concentradas na episteme europeia e envolvidas em lutas culturais durante a colonização. Neste aspecto discursivo da tradução, vê-se nesses interstícios, o poder da linguagem do colonizador contribuiu para a ampla dispersão histórica (Foucault 2010) das materialidades de sentidos na diversidade cultural e linguística sustentadas pela seleção das palavras e suas traduções.

Nesta construção da tradução, em se tratando da apropriação das línguas neolatinas, Ferreira Penna, faz-nos pensar que a “identidade nunca é irrevogavelmente fixa, mas sim relacional, o ponto nodal de uma multiplicidade de práticas e instituições cuja vertiginosa heterogeneidade cria a possibilidade de mudança” (Venuti 1998:192-193). Embora a linguagem seja parte integrante das identificações sociais deste indígena aruã, a tradução volta-se para o registro do sistema linguístico interno e expõe referências a sons linguísticos latinizados em palavras como pequeno lago/*orküpedey* (pequeno/ *dey*, lago/ *torkupe*), Deus/ *uêcoromalo* (*r* forte), mãe/ *heroeyto* (*r* forte, pronúncia difícil) (Ferreira Penna 1973b).

Além disso, algumas palavras que indicam partes do corpo, objetos e ornamentos “são caracterizadas pela partícula de prefixa *-pe*, a qual tem um som especial que não se pode emitir senão fazendo brandamente *rebentar*, por assim dizer, dos lábios fechados uma bolha ou jato de ar. Este jato será a prefixa *-pe*” (Ferreira Penna 1973b:190). Nessas palavras, algumas relacionadas à fisiologia inferior e à superior apresentam a fonética própria do português, como também a vogal /*ü*/ do alemão e o ditongo /*êu*/ do francês, são exemplos os vocábulos: pés/ *p'kuráydateuco* (*r* brando), pernas/ *p'kade*, joelhos/ *p'kyêure* (*r* forte) e ventre/ *p'kire* (*r* forte); braços/ *p'daua*, peito/ *p'dúku*, boca/ *p'núma*, olhos/ *p'kün*, nariz/ *p'kixynhá*, orelhas/ *p'xynháku*, cabeça/ *p'küue*.

Durante este processo de tradução, Ferreira Penna compreendeu alguns fenômenos linguísticos relacionados aos sons vocálicos e sua combinação com as consoantes. Para ele, a pronúncia da vogal /*e*/ é muda (sem som), quando seguida de consoante, mas precedida de uma vogal, conserva-se o prefixo e hifeniza-se em léxicos referentes a nomes como: unhas/ *pe-üranáu* (*r* brando), mãos/ *pe-ánàu*, queixo/ *pe-ucerte*. Já em objetos e ornamentos, a vogal /*e*/ aparece sem som, usa-se na descrição do fonema prefixal a apóstrofe, fonemas do português e o /*ü*/ alemão em alguns casos: pente/ *p'partán*, chapéu/ *p'çapeua*, flecha/ *p'tepare*, espelho/ *p'küpün* (Ferreira Penna 1973b).

A visão descritivo-fonética norteou, até o presente momento, o processo de tradução da língua dos Aruã. Para essa concepção, “a língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesmo” (Mussalin, 2001, p.102). As influências externas como as questões históricas não são consideradas no âmbito desta teoria. Mas, cabe dialogar com a segunda percepção para apontar as condições de produção (Althusser, 1985), a partir da perspectiva histórica e ideológica que conformam este processo de tradução por uma “lista de palavras de antemão escolhidas e registradas em uma caderneta, fazia-lhe eu as perguntas em português e escrevia em seguida as suas respostas em Aruã” (Ferreira Penna 1973b:185).

Ferreira Penna parte de classificações e hierarquizações de temas do universo português para sondar as configurações de equivalência doméstica que ora evolui, ora varia (Venuti, 1998) em relação aos códigos linguísticos do universo Aruã. Ele produziu um processo de tradução cultural que buscou valorizar a lógica dominante, partindo das instituições ocidentais e seus dispositivos (Foucault, 1979), materializados em traduções das quais citamos: Deus me deu a vida/ *uècoromálo dakál nuisso yuáke yssinhá* (Ferreira Penna 1973b), desencadeando o percurso da movimentação histórica, quando a catequese funcionava como disciplina do corpo e da alma.

A trajetória do indígena Anselmo se configura em intercâmbios com a Língua Geral Amazônica falada em tempos da colonização. Algumas palavras traduzidas para o português, como “peneira” significa *urupema* na Língua Geral e *chyrridya* em Aruã, constitui nas roturas da história práticas sociais Tupi. Isso explica a “inevitável domesticação, pela qual no texto estrangeiro se inscrevem valores linguísticos e culturais que são inteligíveis para grupos domésticos representativos específicos” (Venuti 1998, p.174). Captada na tradução, a referida palavra, constrói encadeamento de sentidos discursivos presente nas diferentes situações culturais e em diferentes materialidades como as produções artesanais, domésticas, utilitárias e trabalhos de agricultura marajoara.

A experiência de vida do indígena Anselmo traceja ainda uma história à margem da escrita em documentos oficiais, formado nas concepções de matrizes orais, para a sociedade de seu tempo atravessada pelo poder letrado, fora representado como analfabeto porque não sabia “ler, nem escrever; e sua capacidade intelectual parece muito limitada” (Ferreira Penna 1973b, p.187). Em outra perspectiva histórica, é

improfícuo “julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual, desposado dos valores próprios da voz e de qualquer função positiva, é percebido como uma lacuna” (Zumthor 2010, p.24).

Porém, no cenário da cultura, Ferreira Penna encontrou outras formas tensas de negociação para resistir a este mundo letrado ocidental. Trata-se desvelar nesta tradução, o discurso dominante que hierarquiza a cosmologia da identidade Tupi e resiste enquanto saber para atender os doentes e benzer o ventre/ *p'kire* das mulheres gestantes.

Anselmo é o *doutor* e sobretudo o *parteiro*, a quem recorrem as famílias analfabetas que precisam de seus socorros; mas, além de não receber dinheiro de ninguém, as suas prescrições terapêuticas são extremamente simples; elas consistem na aplicação de algumas ervas inocentes, e sobretudo em *benzer* os doentes e o ventre das parturientes, recitando o *doutor* ao mesmo tempo uma oração em gíria aruã que o paciente não entende e que, por isso mesmo, lhe inspira uma confiança e fé a toda a prova (Ferreira Penna, 1973b, p.187).

Essas teias tecidas em trajetos de vida conformam o universo de significação das experiências em saberes herdados da cultura aruânica, reconstroem os sentidos apreendidos em contato com a floresta e faz-nos dialogar com as marcas identitárias da religiosidade de matrizes indígenas Tupi. Na tradução, essas práticas de cura se referem às pessoas não alfabetizadas, constituída nas práticas de tradição oral, isso reflete discursivamente, a partir desta construção antagônica entre “mundo letrado” e “mundo iletrado”, o tradutor exclui a participação de sujeitos escolarizados e contribui para deixar ver, de certa forma, sutilmente, a constituição da episteme da colonialidade do saber europeu (Mignolo, 2003).

Esta materialidade histórica, também, permite entender os processos da fertilidade feminina e se espraia pelos Marajós, especialmente em Melgaço, no ocidente marajoara, e reconstitui culturalmente significados distintos em parteiras como Dona Dorca.

Ao *puxar* uma mulher em trabalho de parto, D. Dorca poderia rapidamente notar em que posição o bebê estava vindo. *Endireitá-lo* no momento do parto era menos provável e mais difícil e, por isso, todas as parteiras recomendavam que a mulher fosse *puxada* com antecedência, durante toda a gestação, para ir *agasalhando* o feto no lugar certo, isto é, na posição cefálica que facilitaria um parto normal (Fleischer 2011, p.135).

Fleischer, acompanhando parteiras em atendimento obstétrico não oficial, mesmo não percebendo o movimento da história em determinadas práticas culturais, seus estudos etnográficos dialogam com as compreensões foucaultianas da dispersão histórica, a partir de acontecimentos específicos desta sociedade. Se neste aspecto, as etnografias deste processo de acompanhamento traduzem o “ideal projetado pela tradução, geralmente valores que adquiriram autoridade na cultura doméstica e dominam os valores de outros grupos culturais representativos” (Venuti, 1998, p.190). Para Peter Burke, podemos dizer que “a escolha de itens para tradução reflete as prioridades da cultura hospedeira” (Burke, 2009, p.26).

O processo de tradução cultural empreendida por Ferreira Penna se constitui de um olhar, em certa medida, mergulhado em percepções da cultura ocidental, poucas vezes, as condições históricas locais emergem desarticulando a visão da cultura dominante. Contudo, não podemos negar a importância dos registros das palavras da língua dos Aruã para história regional da Amazônia paraense, especialmente, para o arquipélago do Marajó. Este tradutor e intelectual do seu tempo elaborou leituras das culturas na região amazônica instigantes para analisarmos e discutirmos como se constrói e reconstrói as identidades da região.

### **Contínuas traduções, outras histórias**

As práticas culturais de descrever, registrar e documentar foram ações desenvolvidas em territórios marajoaras-amazônicos, não somente pelos cronistas jesuítas – com interesses e motivos coloniais do seu tempo, mas também atividades intelectuais de naturalistas-viajantes nacionais e estrangeiros. Domingos Soares Ferreira Penna, em registros da literatura brasileira e internacional, ocupou papel de destaque na escrita da cultura marajoara e permitiu nas frestas discursivas de seus estudos, espaços diversificados de contínuas traduções culturais e outras histórias das gentes marajoaras.

Os sentidos da cartografia contribuíram com a configuração dos múltiplos e diversos mapas cognitivos construídos com significações culturais registradas por Ferreira Penna. As conexões desse procedimento com os Estudos Culturais e Análise do Discurso apontaram compreensões, que partiu das mediações culturais e das relações de traduções do indígena Anselmo José com sua própria língua nativa aruã, como também as condições históricas dos vocabulários selecionados neste processo.

Apesar de Ferreira Penna pautar-se pela cultura letrada e criar em suas descrições os lugares históricos que o indígena Anselmo ocupa na sua pesquisa, o lugar da tradução cultural revela-se aos poucos pela linguagem do viajante e a forma descritiva da relação do indígena com sua língua Aruã, a Língua Geral e, depois a língua portuguesa. A compreensão de uso da língua Aruã por Ferreira Penna, diferente dos cronistas jesuítas que estava voltada para os interesses religiosos da catequese e poder espiritual, insere-se na captura dos processos de articulações fonéticas, morfológicas e sintáticas nas organizações dos vocabulários e frases aferidas com uma perspectiva ora eurocêntrica ora nativa da língua.

Nessa direção, o processo de tradução cultural, ao mesmo tempo, que se ancorou em princípios das práticas sociais ocidentais, pensando do ponto de vista dos interesses das relações com os jesuítas, ocorreram as interações de apropriações dos glossários nativos para introdução de traduções dos glossários religiosos. Para além das questões linguísticas em si, importava a pacificação indígena pela catequese e o domínio espiritual. Essa visão situava o eurocentrismo como ponto de partida para a civilização dos povos conquistados.

O lugar eurocêntrico que ocupa, às vezes, em suas traduções, mostra como Ferreira Penna pensava e registrava a paisagem natural e seus habitantes, os limites geográficos do rio Anapu entre Melgaço e Portel visto como rotas de fugas de negros para Gurupá. Em muitas de suas excursões encontra os lugares de aldeamentos e igrejas em ruínas e muitas narrativas dos indígenas constituintes desse período advinda da memória social dos moradores.

Também, daquele período, ficou em seus documentos as potencialidades econômicas e geopolíticas das vilas e freguesias do arquipélago marajoara, bem como uma ampla visão de hierarquização da paisagem e perfil biológico dos habitantes em relação à região do ocidente marajoara como lugar onde os habitantes são fracos de saúde e não civilizados. Já, na parte do oriente, a natureza é farta de alimentos, muitos ventos e habitantes civilizados.

Em outro aspecto, as identidades formadas em função da imposição de outras formas de religiosidade do catolicismo desenvolveram-se entre as nações indígenas marajoaras por meio das tensas relações com uso da Língua Geral como língua franca entre povos indígenas e o próprio uso das línguas particulares como é o caso da língua aruã (Barros, 2003). Depois do predomínio da Língua Geral Amazônica ou Nheengatu

e a desarticulação das línguas nativas, em meados do século XIX, aconteceu a hegemonia da língua portuguesa nas vilas, províncias e cidades como língua oficial em todo território do Brasil (Freire, 2003).

Os vínculos de trabalho de Ferreira Penna com o Museu Goeldi, o Museu Nacional e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro constituídas em função das pesquisas no território paraense o destacaram em muitas frentes de investigações científicas como os estudos de arqueologia e etnografia, história natural e geografia, tornando-o importante visionário de seu tempo na Amazônia paraense. Para além desses olhares, os seus estudos abrem espaços para pensar o lugar da tradução cultural em pesquisa sobre os vocabulários em língua aruã.

Neste processo de tradução cultural, primeiro Ferreira Penna traçou em seus registros uma espécie de perfil biológico do aruã Anselmo José. Essa representação criou um tipo de protótipo do indígena aruã pela forma essencialista como ele foi submetido a descrição física e enquadramento elaborado pelo tradutor.

Em relação a língua aruã do indígena Anselmo José, Ferreira Penna chama a atenção ao registrar o uso do conjunto de léxicos com indicação dos aspectos geográficos, religiosos, partes do corpo humano, instrumentos nativos entre outros, como também instigar o indígena Anselmo ao uso da língua aruã dentro do modelo de articulações fonéticas e morfossintáticas de uma segunda língua, o português.

No percurso de tradução, Ferreira Penna mobilizou elementos fonéticos oriundos do alemão – como o /u/ [ü], o ditongo francês /êu/ e também /oe/ latino com o som especial do /o/ alemão, com o objetivo de estabelecer os fonemas equivalentes. Em seguida explorou os nomes de acidentes geográficos locais e os nomes de seres sagrados da religião católica. Ele destacou, ainda, a função da partícula prefixa “-pe” utilizada na indicação das partes do corpo humano inferior e superior na língua aruã.

O processo de tradução cultural apresentou, em seus últimos casos, a organização e desenvolvimento de frases, cujo objetivo era deixar em evidência as formas de construções dos léxicos nas combinações dos vocabulários em língua aruã. Ferreira Penna, na condição de tradutor, almejou articular a sintaxe e os léxicos na língua do índio aruã e, assim, perceber os sentidos lógicos de organização lexical e representação do pensamento por meio da escrita. Além do mais, Anselmo José mostrava léxicos na própria língua e na língua geral deixando ver aspectos da comunicação interétnica entre as nações indígenas.

As traduções de Ferreira Penna são contínuas e estendem-se para pontuar o clima, população, observação sobre aspectos sociais, acidentes geográficos, localizações estratégicas dos rios e sua história local traduzem a visão do colonizador e colonizado. Nesta concepção, observa-se na tradução cultural a ambivalência de dois conjuntos desiguais de valores e verdades socioculturais que coexistiam como o “conjunto de valores da cultura colonizadora e o conjunto de valores da cultura colonizada” (Souza, 2004, p.114). Neste processo transformou as letras de viagem campo de traduções oral e letrado.

A leitura destas expedições científicas possibilita compreensões do processo de tradução cultural e evidencia negociações tensas nas “zonas de contato” que deixam ver muito presente o olhar ocidental, eurocêntrico e paradisíaco. Em Oeiras: vê-se “uma paixão muito pronunciada pelas festas, por pendor notável para a ociosidade”; Breves: “única povoação do interior em que o progresso é sensível. Este progresso, porém, não é devido a estabelecimento industrial ou da cultura, que são coisas ali quase que desconhecidas”; Melgaço: “consta de uma fileira de casas miúdas, mas limpas, e em grande parte caiadas, estendidas ao longo da praia, havendo na parte posterior outra pequena rua de casas menos estimadas”; e Portel: “praias de areia branca, águas cristalinas e saborosas, temperatura agradável e salubre, uma baía espaçosa, banhos deliciosos, peixe em abundância” (Ferreira Penna, 1973a, p.105-108).

As expedições desenvolvidas por Ferreira Penna, em 1877, mediante contínuas traduções constroem na expressão de Anselmo José o quanto a fala comum resisti mescladas aos componentes semióticos, ditos não-verbais, entonação, ritmo e traços fisionômicos que oscilam com a linguagem oral (Zumthor, 2010; Pires, 2004). Essa postura aos poucos pode ser captada pelo tradutor com a finalidade de listar fonêmica e culturalmente os vocabulários e inscrevê-los neste processo tradutório como uma forma de narrar uma história dos indígenas aruã enredada por sua própria língua nativa pelos Marajós.

## Referências

ALMEIDA, Ronaldo. 2006. Tradução e mediação: Missões transculturais entre grupos indígenas. In: MONTERO, Paula. *Deus na aldeia: índios e mediação cultural*. São Paulo: Globo, pp. 277-304.

ALTHUSSER, Louis. 1985. *Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, pp. 53-72.

ANCHIETA, J. de. 1595. *Arte de grammatica da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Lisboa.

ARAÚJO, Lucas Monteiro de. 2017. 248f. *Representações marajoaras em relatos de viajantes: Natureza, Etnicidade e Modos de Vida no Século XIX*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Belém.

BARROS, Maria Cândida D. M. 2003. Notas sobre a política jesuítica da Língua Geral na Amazônia (séculos XVII-XVIII). In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (org.). *Colóquio sobre Línguas Gerais: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, pp. 85-112.

BURKE, Peter. 2009. *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Tradução Roger Maiolo dos Santos. São Paulo: Editora UNESP.

CRUZ, Miguel Evangelista Miranda de. 1987. *Marajó: essa imensidão de ilha*. São Paulo: M.E.M. Cruz.

DANIEL, João. 2004. *Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas*. V.1. Rio de Janeiro: Contraponto.

FERREIRA PENNA, Domingos Soares. 1973a. *Obras Completas. Vol. I. Belém: Conselho Estadual de Cultura*. (Coleção "Cultura Paraense" série "Inácio Moura").

FERREIRA PENNA, Domingos Soares. 1973b. *Obras Completas. Vol. II. Belém: Conselho Estadual de Cultura*. (Coleção "Cultura Paraense" série "Inácio Moura").

FERREIRA, Lúcio Menezes. 2007. 343f. *Território Primitivo: A Institucionalização da Arqueologia no Brasil (1870-1917)*. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em História. Campinas, São Paulo.

FLEISCHER, Soraya. 2011. *Parteiras, buchudas e aperreios: uma etnografia do cuidado obstétrico não oficial na cidade de Melgaço*. Belém: Paka-Tatu; Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

FREIRE, José Ribamar Bessa. 2003. 239f. *Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. Tese (doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras (Literatura Comparada). Rio de Janeiro.

FOUCAULT, Michel. 1979. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOUCAULT, Michel. 2010. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GIUCCI, Guilherme. 1992. *Frei Gaspar de Carvajal*. Tradução de Abja Balbino Barbieri Durão e Maria Salete Cicaroni. São Paulo: Scriba; [Brasília, DF]: Consejería de Educación de la Embajada de España.

HANCIAU, Nubia. 2009. Identidades deslocadas. In: ALMEIDA, Sandra Regina Goulart et. al. (org.). *Migrações teóricas, interlocuções culturais: estudos comparados (Brasil/Canadá)*. Belo Horizonte, MG: Argvmentm.

LUSTOSA, Antônio de Almeida. 1992. *Dom Macedo Costa: Bispo do Pará*. (Coleção Lendo o Pará, 13), 2ª ed. Belém: SECULT.

MAGALHÃES, José Vieira Couto. 1975. *O Selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2004. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola.

MIGNOLO, Walter D. 2003. *Histórias locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG.

MONTERO, Paula. 2006. Missionários, Índios e Mediação Cultural. MONTERO, Paula (org.). *Deus na Aldeia: Missionários, Índios e Mediação Cultural*. São Paulo: Globo.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana Christina (org.). *Introdução a Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, Agenor Sarraf. 2006. *À Margem dos Marajós: cotidiano, imagens e memórias da "Cidade-Floresta" Melgaço-Pa*. Belém: Paka-Tatu, 2006.

PACHECO, Agenor Sarraf. 2009. 354f. *En el Corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras*. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-graduação em História Social. São Paulo.

PACHECO, Agenor Sarraf. 2010. Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In)tolerâncias Religiosas. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, pp. 88-108, abr./jun.

PIRES, Ferreira Jerusa. 2004. *Armadilhas da Memória e Outros Ensaio*s. São Paulo: Ateliê Editorial.

PRATT, Mary Louise. 1999. *Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru, SP: EDUSC.

SAMPAIO, Theodoro. 1901. *O Tupi na Geographia Nacional. Memoria Lida no Instituto Histórico e Geographico de S. Paulo*: Tupy. da Casa Eclectica.

SANJAD, Nelson. 2011. "Ciência de potes quebrados": Nação e região na arqueologia brasileira do século XIX. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.19. n.1, jan.-jun., p. 133-163.

SOUZA, Lynn Mario T. 2004. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, pp. 113-133.

Silva, Joel Pantoja da; Pacheco; Neves, Ivânia dos Santos. 2011. Pelo Caminho do Jabuti e do Veado: Memórias em Pelejas na Amazônia Marajoara. *Revista e-scriita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 2, p. 249-261.

SILVA, Joel Pantoja da. 2013. 152f. *Memórias Tupi em narrativas orais no rio Tajapuru – Marajó das Florestas-Pa*. Dissertação (Mestrado) Universidade da Amazônia. Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura. Belém.

SCHAAN, Denise Pahl. 2009. *Marajó: Arqueologia, Iconografia, História e Patrimônio*. Erechim, RS: Habilis.

SHOHAT, Ella e Stam, Robert. 2006. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. Tradução Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify.

STADEN, H. 1974. *Duas viagens ao Brasil*. São Paulo: EDUSP.

TUPIASSÚ, Amarílis. 2008. *A palavra divina na surdez do rio Babel – com cartas e papéis do Pe. Vieira*. Belém: EDUFPA.

VENUTI, Lawrence. 1998. A tradução e a formação de identidades culturais. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

VERÍSSIMO, José. 1973a. Apresentação. In: Ferreira Penna, Domingos Soares. *Obras Completas de Domingos Soares Ferreira Penna. Vol. I. Coleção "Cultural Paraense" Série "Inácio Moura"*. Conselho Estadual de Cultura, Belém – Pará.

VERGOLINO, Anaíza. 2005. Panorama Religioso e Cultural da Amazônia. In: MATA, Pe. Raimundo Possidônio C e TADA, Ir. Cecília (org.). *Amazônia, Desafios e Perspectivas para a Missão*. São Paulo: Paulinas.

VIEIRA, Antônio. 1970. *Cartas*. Biblioteca de autores portugueses/Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Volume I.

ZUMTHOR, Paul. 2010. *Introdução a poesia oral*. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG.



## GÊNERO E ARTE NO MUSICAL *MARIAS DO RIO*: ANÁLISE DA RECEPÇÃO DE JOVENS ADOLESCENTES

Tamiris Alicia Sanches dos Santos (UFPA)<sup>28</sup>

Dra. Sandra Maria Job (UFPA)<sup>29</sup>

### Resumo:

O projeto de extensão Mulheres Marajoara em Cena (MMEC), coordenado pela Profa. Dra. Sandra Maria Job, tem, entre outros objetivos, trabalhar com temas sociais relevantes para reflexão e conscientização do público-alvo. Voltado para o teatro amador, ele produziu e levou a público, na cidade de Breves-PA, em 2022, o musical *Marias do Rio* que tem como tema a violência contra mulher, crianças e adolescentes. E este artigo tem como objetivo analisar, a partir das fichas respondidas pela plateia, a recepção e os possíveis impactos que a peça e o debate, que ocorre após a apresentação, suscitaram (ou não) nos espectadores que, por motivos de espaço, delimitamos aos alunos do sexo biológico masculino, faixa etária de 12 a 17. Para tanto, esse trabalho parte, portanto, de uma pesquisa bibliográfica (BOAL, 1991; SILVA, 2021; JOB, 2019; entre outros) e de uma pesquisa de campo para a qual utilizamos as fichas de avaliação respondidas pela plateia e que foram feitas pelo projeto citado. Dentro do recorte estipulado, obtivemos noventa fichas que, após análise, revelaram que boa parte do público pesquisado reagiu positivamente à mensagem e proposta do teatro apresentado. Contudo, houve quem se mostrasse indiferente ou que respondeu negativamente ao teatro e aos temas abordados, muito embora a violência contra vulnerável seja algo muito recorrente e, de alguma maneira, próxima à vida de todos nesta cidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro. Educação. Relações de gênero e raça.

### Introdução

O projeto de extensão Mulheres Marajoara em Cena<sup>30</sup> – MMEC (PRONAC 200189), coordenado pela Profa. Dra. Sandra Maria Job, tem, entre outros objetivos, trabalhar com temas de relevância social para reflexão e conscientização do público-alvo (estudantes do ensino médio e fundamental), através do teatro amador. Para isso, produziu e tem levado a público o musical *Marias do Rio* que tem como um dos temas a violência contra mulher, crianças e adolescentes. Após a apresentação da peça, que é um musical e dura em torno de 1h10min, abre-se espaço para um debate sobre os

<sup>28</sup> Discente do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA, Campus Universitário do Marajó – Breves, atriz e dançarina no projeto Mulheres Marajoaras em Cena.

<sup>29</sup> Professora Associada 2, na Faculdade de Letras da UFPA, Campus Universitário do Marajó – Breves, escritora e coordenadora do projeto Mulheres Marajoaras em Cena.

<sup>30</sup> O projeto Mulheres Marajoaras em Cena (PRONAC 200189), desde março de 2019, vem sendo desenvolvido dentro da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó - Breves. Em 2022, contou com o apoio do banco BV. Para mais informações acessar o *Instagram* do projeto: @projetommec.

temas abordados nela ou outro tema que surja ao longo do debate. E, após, é solicitado à plateia que respondam, se quiserem, a um questionário/*feedback* que tem a função de avaliar o trabalho do projeto desenvolvido junto ao público.

Com relação ao musical, ele foi apresentado pela primeira vez em julho de 2019, nas dependências da Universidade Federal do Pará, Campus de Breves. E, em março de 2020, foram feitas três apresentações no auditório do CEDED, na cidade de Breves-PA, seguida de debate. Em 2022, já com patrocínio do banco BV e apoio da UFPA foram feitas cinco apresentações no auditório do CEDEP, em Breves; três em Melgaço, na escola Estadual Tancredo Neves; duas em Belém; uma em Curralinho, na escola ribeirinha São Luís e uma em Portel, na escola ribeirinha Santa Maria. Porém, para esta pesquisa, nos ateremos às fichas referentes às apresentações feitas em Breves-PA, em 2022.

Com relação a esta pesquisa, o objetivo da mesma é analisar, a partir do *feedback* obtido nas fichas, a recepção e os possíveis impactos que a peça e o debate suscitaram (ou não) na plateia, faixa etária de 12 a 17 anos, que se autodeclarou do sexo biológico masculino.

Quanto ao recorte do sujeito da pesquisa, interessou-nos, nesse primeiro momento, saber qual a reação, conhecer o pensamento do adolescente masculino diante do problema que lhe foi apresentado: a violência sexual contra meninos e meninas praticada por homens. E interessou-nos porque ao longo das apresentações as reações da plateia feminina sempre são muito evidentes. E sabemos que ela tende a ter uma empatia quase imediata para com o sofrimento vivido pelas personagens, como temos observado nos olhares e conversas após debate. A plateia masculina sempre se mostra mais contida. Por isso, qual tem sido a percepção da plateia do sexo biológico masculino? Mais especificamente, qual a recepção da peça por parte dessa plateia que tem a idade de 12 a 17 anos? Qual/is possível/is impacto/s que ela suscita nos mesmos? Buscar por essas respostas é o intento desta pesquisa.

No tocante à metodologia, esse trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica (BOAL, 1991; SILVA, 2021; JOB, 2019; entre outros), e de uma pesquisa de campo para a qual utilizamos algumas das fichas de avaliação respondidas voluntariamente pela plateia, ao longo das cinco apresentações da peça em Breves. Quanto as fichas (modelo em anexo), nela consta perguntas pessoais como idade, grau de escolaridade, sexo biológico e mais três questões objetivas com espaço em aberto para justificativas.

E, por último, há um espaço para sugestões/críticas em relação à peça e ao debate. Nesse trabalho serão consideradas todas as respostas das perguntas pessoais e das questões objetivas com suas respectivas justificativas ou ausência delas. Para tanto, dentre as quase trezentas fichas obtidas ao longo das cinco apresentações em Breves-PA, em 2022 identificamos noventa dentro do recorte escolhido (sexo biológico e idade).

Em relação à estrutura desse artigo, apresentamos no primeiro tópico intitulado “Marias do rio: teatro como forma de resistência”, um breve apanhado histórico sobre o teatro e sua função social e discorremos brevemente sobre o projeto Mulheres Marajoaras em Cena. No tópico seguinte, intitulado “Em vista dos questionários/feedbacks: impactos suscitados pela peça e a recepção por parte do público masculino” buscamos analisar e refletir sobre os impactos provocados (ou não) pela apresentação da peça *Marias do Rio* nos alunos. E, por fim, tem-se a conclusão.

Posto isso, a seguir um pouco sobre o teatro como forma de resistência.

### ***Marias do Rio: teatro como forma de resistência***

Como é sabido, as manifestações “espetaculares” estão presente na humanidade desde as chamadas sociedades “primitivas” (RODRIGUES, 2021). Ali, os homens já adotavam as encenações a fim de adorar seus deuses, expressar seus sentimentos, contar histórias e acontecimentos. Porém, do ponto de vista histórico, foi na Grécia antiga que as representações teatrais tomaram a forma artística *que conhecemos hoje, e “as formas dramáticas gregas – a tragédia e a comédia – tiveram tamanha força e intensidade no seu tempo, que atravessaram os séculos inspirando criações e fornecendo modelos teatrais vindouros até chegar à contemporaneidade”* (CEBULSKI, 2013, p.12).

No Brasil, de acordo com Rodrigues (2021), as primeiras manifestações teatrais com características herdadas do teatro ocidental, datam do século XVI, sob a forma de propaganda político-religiosa e propalado através do padre jesuíta José de Anchieta, tendo como objetivo a catequização indígena, com fins de doutrinação voltada para os ideais portugueses. Manifestações estas ainda muito presentes na sociedade brasileira, ainda que sem os ideais portugueses.

Do século XVI ao XX, há toda uma relevante história do teatro no Brasil que, por motivos de espaço e do objetivo deste, não discutiremos aqui. Entretanto, vale ressaltar

que, no século XX, em particular, alguns dramaturgos brasileiros, como, por exemplo, Augusto Boal<sup>31</sup>, passaram a questionar a exclusão das manifestações populares no teatro. Estes dramaturgos, segundo Zanetti (2016), foram motivados pelo teatro político de Eugen Bertholt Brecht, dramaturgo alemão, que via o teatro como um dos instrumentos capazes de efetivar uma revolução. Para Boal (1991, p.13), por exemplo, “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”.

No Brasil, de forma mais específica, o teatro como instrumento de resistência veio, de acordo com Silva (2021), a partir das conturbações políticas do regime militar de 64 a 85. Durante esse período autoritarista houve grande perseguição contra qualquer manifestação política e cultural (teatro, música, literatura, cinema etc.) que fosse contra o governo (SILVA, 2021). Ainda para Silva,

Na década de 1970, viu-se um processo de amadurecimento do teatro como resistência e sua politização enriquecendo outras atividades, [...]. Uma vez que a riqueza das peças e o clima de liberdade política se contrapunha à ditadura civil militar, o teor político das discussões sobre os rumos do Brasil avançou para o interior do teatro, transformando textos e o fazer teatral e as maneiras de montar um espetáculo. Ao buscar formas de intervenção na realidade, as peças teatrais construíam metáforas e imagens para expressar maneiras de pensar e agir, a partir de uma concepção de mundo. (SILVA, Sara. 2021, p.28).

Dentro desse panorama da arte teatral como forma de resistência, as mulheres também se fizeram presentes de forma ativa. Nesse sentido, de acordo com Cebulski (2013), foi na segunda metade do século XX que o feminismo conquistou notoriedade dentro da dramaturgia brasileira. Ainda para Cebulski (2013), as mulheres daquele período rompem com padrões estabelecidos por anos dentro do teatro e surgem escrevendo sobre questões políticos, sociais envolvendo, principalmente, o universo feminino. E,

Os temas variam de acordo com cada escritora, mas pode-se afirmar que, invariavelmente, tratam o ‘ser mulher’ na história (a solidão, os sonhos e fantasias; a liberdade e a prisão; a submissão e o casamento; os desejos femininos – a sexualidade, a maternidade e os cuidados e descuidos afetivos; o olhar sobre o masculino; a doação de si para o outro; a afetividade positiva e a negativa – inveja, o ciúme e o rancor, e a sobrevivência e o mundo do trabalho). Já o pano de fundo da dramaturgia feminina diversifica-se: a revolução comunista e o ideário marxista, as duas grandes guerras do século XX (o sentimento do absurdo), o desenvolvimentismo de JK, a teoria psicanalítica de Freud, o movimento da contracultura, a ditadura militar e a abertura política dos anos 80 e 90 (CEBULSKI, 2013, p. 85-86).

---

<sup>31</sup> Em o *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (BOAL, 1970), Boal desenvolveu práticas metodológicas que permitiam a reflexão do ator e espectador sobre questões político-sociais, de tal modo a vir interferir/transformar a vida real deles (ator/espectador) (SILVA, 2021).

Ainda em Cebulski (2013), vimos que nas duas últimas décadas do século XX, os grupos de engajamento social foram se dispersando, o teatro se tornou mais diversificado, voltando-se mais para o entretenimento popular. Contudo, Mate (2011), através de sua pesquisa buscando por grupos teatrais no Brasil contemporâneo, cita o hoje chamado Grupo Oficina Uzyna Uzona, que fez frente contra a ditadura e chegou até a atualidade. O autor conclui que “a despeito de tantas dificuldades para produzir espetáculos e manter vivos seus grupos, há no Brasil uma profusão de coletivos teatrais, ocupando todo tipo de espaço, na busca por processos de trocas de experiências simbólicas através de suas obras” (MATE, 2011, p. 14), como pode ser observado na pesquisa da atriz Paula Garcia<sup>32</sup> (2022), na qual o projeto de teatro amador Mulheres Marajoaras em Cena, junto com outros grupos, é alvo de estudo também.

Em relação ao projeto Mulheres Marajoaras em Cena (MMEC), ele foi criado em 2019, como projeto de extensão desenvolvido na UFPA, Campus de Breves. Para desenvolver o projeto, foi montado um grupo<sup>33</sup> de teatro amador de mesmo nome. Vale esclarecer que, a diferença entre o teatro amador e o teatro profissional está em se há ou não intenções lucrativas, isto é, o teatro amador normalmente não objetiva ter retornos financeiros, como ocorre com o teatro profissional, mas necessitam de recursos para manter suas produções e, para isso, contam com apoiadores e patrocinadores (VILELA, 2018 apud GARCIA, 2022). No caso do MMEC, o objetivo está em trabalhar o teatro amador com fins educativos para as relações de gênero, raça/etnia, além de fins artísticos, culturais também. Segundo Garcia (2022), é possível ele que seja o único grupo de teatro na região norte do Brasil que trabalha sobre a modalidade “feminista”, sendo que os demais, abordam mais precisamente os temas regionalistas.

Em 2021, sob interferência do momento pandêmico, a coordenadora do projeto, entendendo a necessidade de manter as propagações dos temas abordados pelo teatro, tomou por iniciativa publicar a peça autoral, *Marias do Rio*, que vinha sendo

---

<sup>32</sup> Na dissertação de mestrado de Paula Garcia (2021) ela faz um levantamento de grupos de teatro feminista existentes nas cinco regiões do Brasil e faz um estudo comparativo entre os textos teatrais utilizados no mesmo.

<sup>33</sup> Atualmente o grupo é formado por Alessandra Teles (professora), Jailton S. Freitas (professor), Maria Eduarda Nogueira (graduanda), Tamiris Alícia (graduanda), Leiciane Guedes (graduanda), Marcilene Almeida (professora), Sandra Maria (professora).

encenada pelo grupo. Assim, por meio da obra impressa, abriu-se a possibilidade de alcançar o público mesmo sem as apresentações presenciais. O livro *Marias do Rio* foi publicado em agosto de 2021, pela Editora Scortecci. Sobre este, a autora declara:

[...] que este livro, que tem como um dos temas a violência contra mulher, não surge do nada. Surge da necessidade de se debater, expor, esclarecer, denunciar e condenar certos absurdos, injustiças também através da literatura. [...] Nele, a realidade se confunde com a ficção (quando não é a ficção que se confunde com a realidade). E as personagens Marias chegam até nós através de versos, música e poesia. E chegam para dar voz e visibilidade a problemas reais, que existem, de fato. Com tudo isso, *Marias do rio* vem, por um lado, oportunizar o conhecimento e a reflexão sobre vários temas importantes. E, por outro lado, ao trazer esses temas através do texto teatral que [...] é um gênero literário muito pouco lido, inclusive nas escolas, *Marias* proporciona ao/à leitor/a o contato com o texto de teatro (JOB, 2019, p.13-14).

Quando a autora coloca que, em seu livro, a realidade se confunde com a ficção ou vice-versa, ela se refere ao fato de que o texto narra a difícil vida de mulheres e crianças vítimas de violência física, psicológica e sexual, algo que é muito recorrente no Brasil, infelizmente. E o Marajó não é exceção e tem o agravante da geografia física do território permeada por longas distâncias de difíceis acesso, causando um isolamento entre vítima e os órgãos de defesa da mulher, da criança.

E como sabemos que estas violências são frutos, consequências do machismo que impera na sociedade brasileira, educar a sociedade para combatê-lo é um caminho possível, juntamente com a punição do agressor. Punir passa pela conscientização da sociedade, da vítima sobre a necessidade de denunciar. Nesse contexto, fazer quaisquer atos legais de resistência ao machismo, à violência sexual, física e moral é necessário, é urgente. E, nesse sentido, o projeto Mulheres Marajoaras em Cena, através do musical *Marias do Rio*, busca denunciar, conscientizar, levar reflexões para o público-alvo sobre esse tema, além de outros tão relevantes quanto.



Imagem 1: Cenas da apresentação do musical *Marias do Rio*, Belém/2022

**Fonte:** Arquivo do projeto Mulheres Marajoaras em Cena (2022).

É óbvio que a proposta é ínfima diante da dimensão, da complexidade da questão da violência contra meninas, meninos, mulheres no Marajó. Contudo, resistir é preciso e desistir ou fechar os olhos para o problema não pode nunca ser uma opção. Sendo assim, recorrer a arte para usá-la como ferramenta de resistência, parte da ideia de que a beleza e o poder de um espetáculo teatral, mais do que encantar uma plateia, podem sensibilizá-la a ponto de contribuir com a conscientização proposta pelo projeto, levando-a a refletir e, de repente, quem sabe, tornar um ou outro indivíduo ciente do importante papel social e humano que temos para com o combate ao machismo, à violência e ao abuso sexual contra mulher, adolescentes e crianças.

### **O musical *Marias do Rio* e a plateia masculina: a recepção e impactos em adolescentes**

Como já comentado, *Marias do Rio* é um musical que tem como um dos temas a violência sexual contra vulnerável. A peça tem em torno de 1h10min de duração e, muito embora tenha momentos para puro deleite, os momentos musicais e de dança, ela traz momentos de uma dramaticidade trágica, extremante revoltante, que são os momentos de fala das personagens que relatam a dor emocional advinda dos abusos sofridos. As reações que a peça suscita na plateia, óbvio, nem sempre são os mesmos. Há os que tendem a ter mais empatia e sofrem, deveras, com o retratado nela. Há os que, aparentemente, não entendem o que se passa. E há os que entendem, mas não sentem nada diante do retratado ali. Diante dessas diferentes reações, interessou-nos analisar, em específico, os possíveis impactos que a peça suscitou (ou não) na plateia que se autodeclarou do sexo biológico masculino, dentro da faixa etária já esclarecida anteriormente. Neste recorte, como já informado também, obtivemos noventa fichas, advindas de distintas escolas, sendo que uma delas era da área rural e atende alunos dessa área, assim como ribeirinhos também, devido a sua localidade. Quanto às escolas, são elas: Gerson Peres, Odizia Farias, Santo Agostinho, e a escola da zona rural São Pedro.

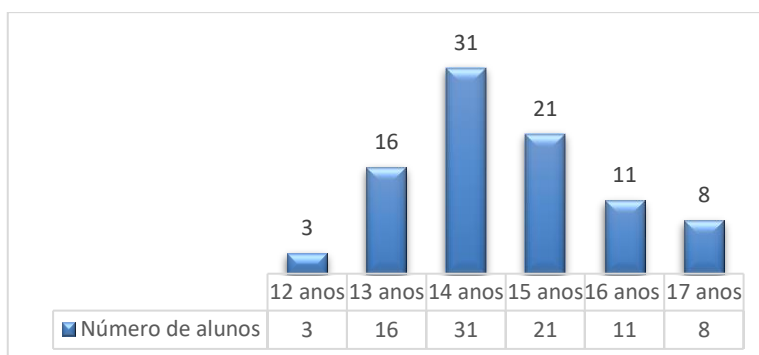
<b>Escolas</b>	<b>Número de alunos</b>
Gerson Peres	4
Odizia Farias	20
Santo Agostinho	40
São Pedro	26

**Tabela 1:** escolas e número de alunos.

**Fonte:** do autor, 2022.

As mesmas serão analisadas a partir de agora, antes, porém, vale comentar que em relação às fichas, itens como idade, nome da escola e série, presentes nas mesmas, também se justificam devido a uma eventual necessidade que algum estudante anote e/ou deixe transparecer na ficha, possibilitando, assim, que, caso necessário, o projeto articule uma possível intervenção social e/ou psicológica para atender esse/a estudante. Ainda com relação a esses dados, é preciso considerar também que a idade e série são itens que podem e muito interferir na percepção/recepção da peça por essa plateia.

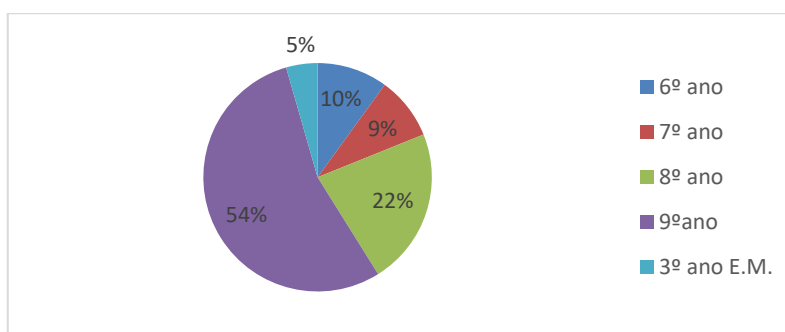
Posto isso, com relação à idade, tem-se os seguintes dados:



**Gráfico 1:** Faixa etária.

**Fonte:** do autor, 2022.

Já no tocante ao grau de escolaridade, tem-se:



**Gráfico 2:** Escolaridade

**Fonte:** do autor, 2022.

Embora não seja objetivo dessa pesquisa, é importante ressaltar e comentar que a faixa etária dos 14 aos 17 anos concentra maior número de alunos que, em uma situação educacional típica, deveria responder ao número maior de estudantes no ensino médio. Entretanto, o gráfico 2 denuncia um irrisório 5%. Neste contexto, é

evidente que há um atraso escolar e isso merece olhares e ações dos governantes, assim como da sociedade, visto que a educação brasileira deve ser alvo de preocupação também por parte da sociedade como um todo.

De acordo com os dados do Panorama da distorção idade-série no Brasil, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a idade indicada para cada série é:

Ano/série:	6ºano/5ªsérie	7º ano/6ª série	8ºano/7ªsérie	9ºano /8ª série	3º ano
Idade Adequada:	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	17 anos

**Tabela 2:** Idade adequada para cada Ano/série.

**Fonte:** Adaptado de Panorama da distorção idade-série no Brasil (2018).

Contudo, nas noventa fichas preenchidas pelos alunos, tem-se os seguintes índices:

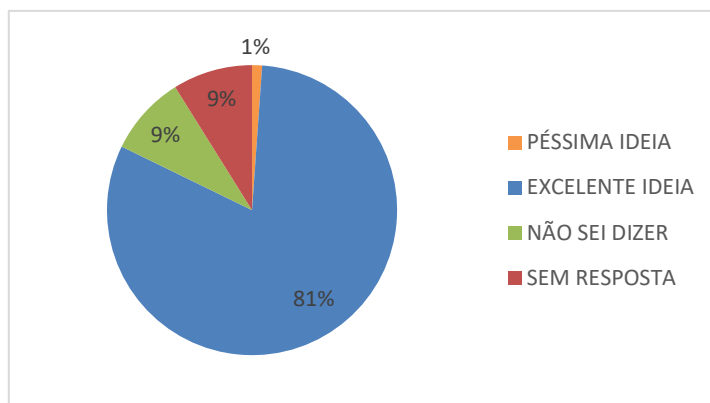
Idade/ nº de alunos	6ºano/5ªsérie	7º ano/6ª série	8ºano/7ªsérie	9ºano /8ªsérie	3º ano
12 anos (3 alunos)	3 alunos				
13 anos (16 alunos)	3 alunos	3 alunos	10 alunos		
14 anos (31 alunos)	3 alunos	2 alunos	3 alunos	23 alunos	
15 anos (21 alunos)	1 aluno		6 alunos	14 alunos	
16 anos (11 alunos)		2 alunos	2 alunos	7 alunos	
17 anos (8 alunos)		1 aluno	1 aluno	2 alunos	4 alunos

**Tabela 3:** Idade e série/ano dos alunos da pesquisa.

**Fonte:** do autor, 2022.

Neste contexto, pode-se afirmar que, dos noventa alunos da pesquisa, cinquenta e três estão em atraso escolar. Ou seja, mais da metade. Tal estimativa põe em evidência uma problemática já estudada pelo UNICEF, qual seja: “mais de 7 milhões de estudantes têm dois ou mais anos de atraso escolar” (UNICEF, 2018, [s.p.]). Essa taxa vai diminuindo à medida que a escolaridade avança, porém, “isso não quer dizer que os problemas estão sendo resolvidos. Em muitos casos, o que ocorre é que os estudantes que estão em atraso acabam abandonando a escola ou são encaminhados para a educação de jovens e adultos” (UNICEF, 2018, [s.p.]). A questão, portanto, é delicada, complexa, triste e, infelizmente, real como demonstra os gráficos acima.

Essa realidade, ainda que de forma indireta e sem graves consequências, pode, sim, interferir nos resultados dessa pesquisa, como veremos nos gráficos abaixo.



**Gráfico 3:** Na sua opinião, usar o teatro para falar sobre violência de gênero e outros temas importantes foi:

**Fonte:** do autor, 2022.

Com relação a esta pergunta, na frente de cada alternativa onde o aluno deveria assinar um X, constava um “por quê?”. Ou seja, a intenção é que após assinalar X, o aluno nos desse indícios de como ele estava recebendo/entendendo/assimilando as informações advindas do texto teatral e como estava recebendo o espetáculo teatral. Buscava-se também com a justificativa que o aluno fizesse uma escolha consciente, compromissada. E destes noventa alunos, conforme mostra o gráfico 3, 81% achou a ideia excelente. E destes alguns justificaram escrevendo que acharam excelente, (porque)

- Precisamos de ajuda *pra* quem foi abusado (13 anos – 6ºano – São Pedro)
- Para falar que não pode cometer nenhuma violência (13 anos - 8ºano – São Pedro)
- Pras pessoas perceberem como não é uma coisa legal. (13 anos – 8º ano – Santo Agostinho)
- Porque as *pesoas* não *concegem* entender, porque as *pesoas* *vegão* com *mas* carinho, boa ideia *poque* fico *mas* esclarecido. (14 anos – 7º ano – São Pedro)
- Ajuda as pessoas a ter mais consciência. (14 anos - 9º ano – São Pedro)
- Me deu mais informações (14 anos - 9º ano – Odizia Farias)
- É uma forma de mostrar *as* pessoas o *q* realmente está acontecendo. (14 anos - 9º ano – Odizia Farias)
- Isso pode *servi* para abrir nosso olho. (14 anos - 9º ano – Odizia Farias)
- Porque ajudou as pessoas a refletirem (14 anos - 9º ano – Santo Agostinho)
- É algo ocorre muito e deve ser discutido (15 anos – 9º ano – Santo Agostinho)
- Pois ela nos mostra o quão difícil é a vida da vítima de abuso (16 anos – 9º ano – Odizia Farias)
- Nada melhor do que encenar para representar e explicar (17 anos – 3º ano E.M. – Gerson Peres)

Nota-se que nesse grupo de respostas não há registro de alunos de 12 anos, isso acontece porque dos três alunos da pesquisa que tem 12 anos, dois assinalaram

a ideia como excelente, e um escolheu a opção de “não sei dizer”, porém, nenhum deles deu justificativa em nenhuma das questões. O mesmo aconteceu com um ou outro aluno que, apesar de terem assinalado “excelente ideia”, não justificaram/explicaram por que acharam a ideia excelente. Mas assim como responder a ficha de avaliação não era obrigatório, responder as questões de forma completa, muito menos. Tanto que 9% não responderam.

Quanto a estes 9%, o fato de não terem respondido pode ser explicado por algumas razões como, por exemplo: simplesmente não quiseram, mas muito provavelmente não responderam devido à dificuldade com a leitura e a escrita, assim como os outros 9% que responderam “não sei dizer”. Ou seja, pode estar implícita na ausência de respostas a dificuldade com leitura, interpretação. Dificuldade que não deveria existir, dada a idade desses alunos, mas que é “compreensível”, devido ao atraso escolar no qual se encontram, conforme já foi comentado acima. Sob outra perspectiva, o que também pode ter influenciado no mal entendimento de alguns alunos, foi o barulho provocado pelas conversas entre os colegas, essa questão será analisada no último gráfico.

Quanto aos que assinalaram a opção de “não sei dizer”, as justificativas foram:

- a) Num quero (13 anos – 8º ano – Santo Agostinho)
- b) Eu não entendi não gostei (13 anos – 8º ano - Santo Agostinho)
- c) Não entendi nada (13 anos – 8º ano – Santo Agostinho)
- d) Porque eu não entendo (14 anos – 9º ano – São Pedro)
- e) Não entendi (14 anos – 9º ano – Odizia Farias)

Como observado, parte das justificativas destes foi não ter entendido o que o teatro tentou repassar. Porém, em “a”, temos um caso de um aluno de 13 anos que, além de não ter entendido, muito provavelmente não tinha interessado em entender/aprender, pois, diferente dos que justificaram dizendo que não entenderam ou daqueles que se abstiveram nas respostas, este respondeu todas as questões de maneira trivial, como consta no quadro a seguir:

Perguntas:	1	2	3	4
Marcou X	(Não sei dizer)	(Não)	(Não)	(Sugestões)
Justificativa:	<b>Num quero</b>	<b>Sei lá</b>	<b>Num sei</b>	<b>Num sales</b>

**Tabela 4:** Aluno do 8º ano, 13 anos – Santo\_Agostinho

**Fonte:** do autor, 2022.

Caso parecido com o aluno de 13 anos da resposta de letra “b”, este, além de dizer que entendeu, deixou claro que não gostou.

Perguntas:	1	2	3	4
Marcou X:	(Não sei dizer)	(Não)	(Não)	(Sugestões)
Justificativa:	<b>Eu não entendi não gostei</b>	<b>Eu não <i>nenum</i> desses temas</b>	<b>Não sei</b>	<b>Eu não gostei <i>iguinorante pra mim</i></b>

**Tabela 5:** Aluno do 8º ano, 13 anos – Santo\_Agostinho.

**Fonte:** do autor, 2022.

Vale comentar que muitos dos alunos dessa escola, durante a apresentação, conversaram, saíam e entravam constantemente do auditório. Durante o debate, claro, essa falta de educação foi de forma clara, comentada pela debatedora. Neste contexto, por um lado, as conversas paralelas podem ter dificultado a compreensão da peça apresentada e o resultado é o lido nas fichas; por outro, podem evidenciar o descaso para com o tema ali retratado, por parte dessa plateia que conversou; e/ou o escrito nas fichas acima pode também ser um revide para o “puxão de orelha” que os bagunceiros levaram. Seja o que for que tenha suscitado tais respostas, a recepção à peça, para estes, teve um sabor desagradável.

Ainda em relação ao gráfico 3, dentre as noventa fichas respondidas, um aluno marcou que o teatro foi uma “péssima ideia”. Este tem 14 anos e cursa a 7ª série. Na sua justificativa ele coloca que: “os menores sofrem de *agregação*”. Ou seja, ele tem ciência de que a violência ocorre e se preocupou em dar uma justificativa. Acreditamos que ele marcou a opção errada. Erro causado pela pressa ou pode ser pelo não hábito de trabalhar com questões objetivas, pois a justificativa não condiz com a alternativa assinalada. Além disso, ao analisarmos as respostas desse mesmo aluno para as outras questões, vemos que ele marca as opções que o fizeram refletir e se esforça em justificar conforme o seu entendimento, e ainda, deixa um *feedback* positivo ao teatro.

Perguntas:	1	2	3	4
Marcou X:	(péssima ideia)	(Sim)	(Me fez refletir)	(Sugestões)

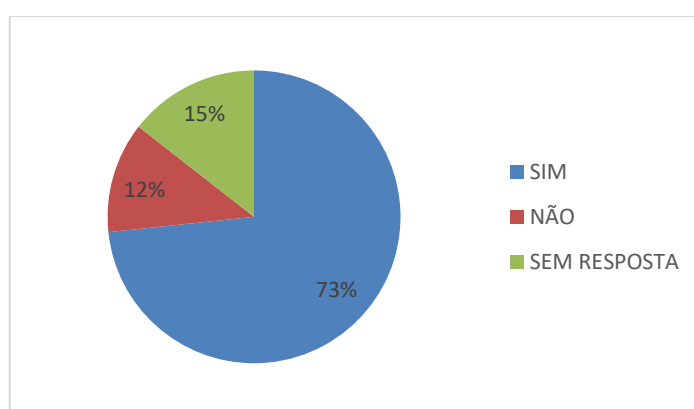
Justificativa:	Os menores sofrem de <i>agregação</i>	Que muitas mulheres jovens e <i>creações</i> sofrem de <i>agregação</i> e as mulheres sofrem de <i>estrupe</i>	Que não importa o <i>genero</i> e a <i>aparência</i>	Eu não tenho nenhuma <i>queicha</i> para a <i>meiora</i> e <i>foe</i> muito bom pra mim.
----------------	---------------------------------------	--	--	--

**Tabela 5:** Aluno do 7º ano, 14 anos – São Pedro

**Fonte:** do autor, 2022.

Por outro lado, pode ser que ele tenha achado péssima a ideia porque a peça fala de violência, o que pode trazer sofrimento/dor aos menores que sofrem agressão. Que é algo/opinião a ser considerada, pois, de fato, a vítima ao ver histórias similares a sua sendo contadas, ao vivo, sofrerá. Contudo, jogar a realidade debaixo do tapete também não curará a dor de ninguém e muito menos resolverá a situação. E, por isso, há que se buscar mecanismos para trazer à tona tais violências para conscientização, reflexão como formas de combatê-la.

Um outro item a ser respondido na ficha dizia respeito, inclusive, à reflexão, conforme colocado abaixo.



**Gráfico 4:** A apresentação do teatro que você assistiu, de alguma maneira, ajudou você refletir sobre algum assunto, sobre algum fato?

**Fonte:** do autor, 2022.

Para 73% dos alunos sim, a peça apresentada os fez refletir sobre algo, suscitou neles alguma coisa, conforme mostram as justificativas de alguns:

- sim, sobre o abuso *sequissoau* contra as mulheres (13 anos, 6º ano – São Pedro)
- Como não podemos agredir ninguém (13 anos, 8º ano – São Pedro)
- Não pode *violeta* as *pesas* (13 anos, 8º ano – São Pedro)
- Violência contra mulher (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- Minha vida (14 anos, 9º ano – São Pedro)<sup>34</sup>

<sup>34</sup> A coordenadora do projeto lê todas as fichas e quaisquer indícios de que a pessoa está sendo vítima de abuso ela entra em contato com a coordenação do Conselho Tutelar de Breves, explica a situação e pede orientação, como já ocorreu. Também entra em contato com o/a aluno/a para oferecer ajuda/suporte para quaisquer necessidades e também para identificar se ele/a ainda está sendo vítima

- f) Sobre não violentar nem uma garota (14 anos, 9º ano – Odizia Farias)
- g) Bom incentiva meu lado crítico e humanitário, também a respeitar todos os tipos de gênero (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- h) A parar de ser violento (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- i) Sobre a realidade de várias mulheres que sofrem violência caladas (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- j) O teatro me ajuda refletir que várias mulheres e crianças passam por isso (14, 9º ano – Santo Agostinho)
- k) Sempre denuncie q ou busque ajuda quando acontecer (14 anos, 9º ano – São Pedro)
- l) Sobre não praticar abuso, fazer violência contra as mulheres (16 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- m) Apreendi mais do que eu sabia sobre violência e abuso contra crianças e adolescentes. (17 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- n) Sobre as situações das mulheres ribeirinhas, me fez refletir sobre as histórias que a minha mãe conta da infância dela (17 anos, 3ºano E.M. – Gerson Peres)
- o) Na verdade, só me lembrou que algo precisa ser feito para combater a violência à mulher. (17 anos, 3º ano E.M – Gerson Peres)

Diante dessas respostas, observamos que houve reflexão, conscientização e mais que isso, ocorreu também uma identificação entre a encenação e a vida real do espectador, como se observa na letra “e” e “n”. Já nas letras “b”, “c”, “f”, “h”, e “l”, em particular, o projeto MMEC atinge um dos seus objetivos principais, qual seja, combater o machismo, reeducar a sociedade para as relações de gênero.

Com relação as justificativas dos que marcaram que a peça não os fez refletir, são essas:

- a) Por que eu não me lembro muito das coisas (13 anos, 8º ano - Santo Agostinho)
- b) Eu não nenum desses temas (13 anos, 8º ano - Santo Agostinho)
- c) Não entendi (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- d) Porque nunca vi nada parecido em casa (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- e) Por que o que falaram eu já sabia, mas o teatro foi bom (14 anos, 8º ano - Santo Agostinho)
- f) Não *entender* muito bem (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)

Infelizmente, esta luta de reeducar a sociedade demanda tempo, principalmente porque cada indivíduo tem um tempo todo seu para entender e aceitar mudanças. Podem estar incluídos neste perfil de cidadãos esses 12% de alunos que marcaram “não” na questão presente no gráfico 4, pois para esses 12%, portanto, a peça assistida não suscitou reflexões, não significou nada. Talvez, com o tempo e mais leituras sobre os temas abordados possam mudar de opinião. E podem estar incluídos também os 15% que não responderam, se consideramos que o silêncio implica em que nada foi suscitado, que a peça não gerou reflexão, tanto que nem resposta deram. Sendo assim,

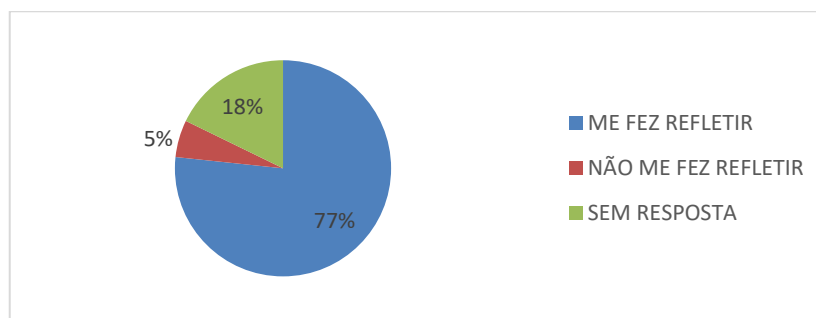
---

do agressor para, assim, acionar as autoridades. No caso desse aluno, que respondeu ter refletido sobre a própria vida, nada nas suas respostas leva a crer que ele sofra abuso. Ele se autodeclara “pardo”, é da escola da área rural (que atende ribeirinhos também). Por isso, tudo leva a crer que a reflexão diz respeito ao trabalho infantil (abordado na peça), e a racismo, *bullying* (abordados no debate).

teríamos 27% de alunos para os quais a peça e nada são a mesma coisa, ou seja, é indiferente. Mas a conta não fecharia, se comparada com o gráfico 3, no qual 19% (9+9+1) não emitiram justificativas, pois deste para o gráfico 4 houve um aumento de “ausentes” nas respostas. Um dos motivos para essa ausência pode estar no fato de 1) no gráfico 3 a pergunta ser de caráter mais geral. É sobre o uso do teatro para tratar de temas como a violência. Esse fato gerou confiança para que mais pessoas emitissem opinião, 2) em contrapartida, no gráfico 4, a pergunta era de ordem mais pessoal. E uma parcela, que antes se manifestou, pode ter se retraído, se isentado de manifestar opinião, optando por não se expor. Por outro lado, também há que se considerar, em todo esse contexto de avaliação, o grau de escolaridade, pois, infelizmente, em muitas escolas, foi observado a dificuldade de alguns alunos de responderem ao questionário. Então, apenas assinalar, a esmo, uma alternativa qualquer facilitava a conclusão da tarefa que não era obrigatória, vale repetir. Por outro viés, uma justificativa nos chamou atenção. Sobre o fato de a peça não lhe ter suscitado nenhuma reflexão, o aluno justificou dizendo “Porque nunca vi nada parecido em casa” (13 anos, 8º ano, Santo Agostinho). Ora, este é um indício do quão alheio esse adolescente está acerca da realidade a sua volta ou, se ciente da realidade, o quanto falta empatia para um problema que diz respeito a toda a sociedade. Neste contexto, esse indivíduo também é, por exemplo, alguém que precisa de mais tempo para tomar conhecimento sobre os temas relacionados à violência de gênero, abuso sexual de vulnerável e o quanto o problema diz respeito a todos nós, vítimas ou não.

Em outra resposta outro aluno assinalou que não refletiu e justificou dizendo: “Por que o que falaram eu já sabia, mas o teatro foi bom” (14 anos, 8º ano - Santo Agostinho), com base nessa resposta, entendemos que o aluno quis dizer que para ele aqueles temas não são novidades e que já possuía o entendimento sobre, por este motivo o teatro em si não o fez refletir, entretanto, não significa que esteja totalmente alheio as questões apresentadas.

Ciente de que, talvez, a peça encenada não fosse suficiente para dar conta da reflexão sobre o tema violência de gênero, o projeto também propõe o debate ao final da encenação, como já comentado. Neste os temas levantados giram em torno de machismo, construções sociais sobre o papel da mulher e do homem na sociedade, sobre *bullying* na escola com relação à raça e comunidade LGBT etc. E na ficha de avaliação também há uma pergunta sobre o mesmo, qual seja:



**Gráfico 5:** A conversa/debate, depois da apresentação do teatro, na sua opinião.

**Fonte:** do autor, 2022.

Embora 77% dos alunos marcaram a opção de que o teatro os fez refletir sobre os temas abordados, essa foi a pergunta para a qual menos respostas assinaladas tivemos e, conseqüentemente, menos justificadas. Dentre as poucas justificavas, alguns colocaram:

- a) As mulheres que morreram por causa dos homens (13 anos, 6º ano – São Pedro)
- b) Como nós agimos (13 anos, 8º ano – São Pedro)
- c) Que abuso é crime (14 anos, 9º ano – São Pedro)
- d) O meu dia a dia (14 anos, 9º ano – São Pedro)<sup>35</sup>
- e) A minha vida (15 anos, 9º ano – Odizia Farias)
- f) Os temas com mais clareza (14 anos, 9º ano – Odizia Farias)
- g) Sobre preconceito (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- h) Pensar mais em algumas atitudes (14, 9º ano – Santo Agostinho)
- i) Sim, sobre o quão é difícil a mulher ter voz (15 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- j) Sobre não ficar calado diante de algum ato errado (16, 9º ano – Santo Agostinho)
- k) Algumas pessoas que sofrem, mas não falam (17, 8º ano – Santo Agostinho)
- l) Que as pessoas que nos “Abusão” ainda podem ser perdoada (16 anos, 9º ano – Odizia Farias)

Dos 5% que marcaram “não me fez refletir”, três alunos justificaram, dizendo que não entenderam. Fica a dúvida. Não entenderam o debate? Não entenderam o que significa a palavra debate presente na ficha? Abaixo as justificativas:

- a) Falaram coisas que eu não entendi (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- b) Num sei (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- c) Não sei (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- d) Não entendi nada no meu lado (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- e) Não *entende* nada (15 anos, 9º ano – Odizia Farias)

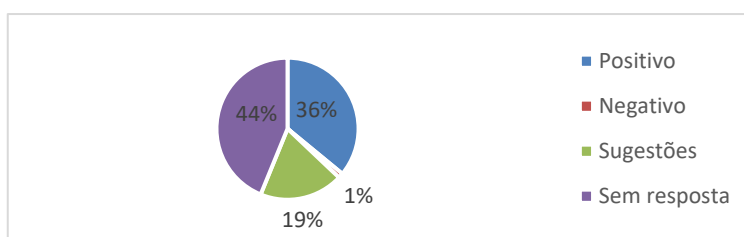
Embora as justificavas nesse quesito foram em menor número, elas, contudo, acabam se tornando muito maiores, por conta do peso que cada justificativa traz. É indiscutível a dimensão das respostas advindas de um público jovem que argumenta

<sup>35</sup> Esse é o mesmo aluno sobre o qual foi comentado na referência anterior.

que refletiu sobre como “nós agimos” na sociedade, “sobre não ficar calado diante de algum ato errado” etc.

Neste contexto todo, observa-se, que sim, devagar, sim, é possível formar/ensinar cidadãos/ãs a serem menos preconceituosos/as, menos machistas, racistas, intolerantes. Essa constatação, entretanto, não significa que esses 77% que responderam a questão já são menos racistas, menos preconceituosos, menos machista. Desaprender algo que aprendemos desde cedo e com o qual convivemos ao nosso redor – direta ou indiretamente –, leva tempo e reaprender algo leva mais tempo ainda. É um processo, estamos cientes disso. Contudo, as justificativas acima são afagos na esperança por uma sociedade menos cruel, mais empática. Elas acenam para um sim, é possível “ensinar as pessoas a amarem” como disse Nelson Mandela. É possível (e um dever) aprendermos a respeitar as diferentes diversidades da humanidade e aprendermos a respeitar o corpo do Outro, respeitar o Outro.

Ainda no tocante à ficha de avaliação, ela abria, na última parte, espaço para uma avaliação crítica sobre a peça encenada, o debate e sugestões para melhora do projeto. Esta parte era aberta e dos noventa estudantes, cinquenta responderam, dentre eles estão os trinta e dois que fizeram críticas positivas, um que fez uma crítica negativa, dezessete deram sugestões para a melhora do teatro e 40 não responderam.



**Gráfico 6:** *feedback*

**Fonte:** do autor, 2022.

Dentre as críticas positivas, citaremos algumas:

- a) Foi muito bom (13 anos, 8ºano – Santo Agostinho)
- b) Para mim foi tudo muito ótimo não precisa *muda* nada (14 anos, 9º ano – São Pedro)
- c) Foi muito *legau* fez eu pensar ou refletir muito mas se quiserem melhorar melhorem (14 anos, 9º ano – Odizia Farias)
- d) Eu não achei nem um defeito na peça de teatro achei um bom trabalho dos atores foi muito bem. (14 anos, 9º ano – Odizia Farias)
- e) O teatro já é muito bom, só devemos continuar em frente firme e forte, que o teatro traga mais coisas para abrir os olhos de várias pessoas (14 anos, 9º ano – Odizia Farias)
- f) na minha opinião o teatro não precisa de melhora muito bom assim mesmo (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- g) foi incrível, muito bom, nada a dizer (14 anos, 9º ano – Odizia Farias)
- h) não á nada a melhorar, o teatro foi ótimo (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)

- i) eu não tenho nenhuma *queicha* para a *meiora* e *foe* muito bom pra mim. (14 anos, 7º ano – São Pedro)
- j) o teatro e o debate foram ótimos (15 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- k) eu acho que foi excelente pois conseguir entender tudo sobre o respeito (15 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- l) nada a dizer, porque o teatro é incrível e bom para todos (15 anos, 9º ano – Odizia Farias)
- m) Mesmo não entendendo achei interessante (16 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- n) Por mim está tudo ótimo, foi dito tudo que devemos fazer contra o *estupro*. (16 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- o) Não precisa melhorar nada, *esta* tudo perfeito. (17 anos, 9º ano – Santo Agostinho)

Em relação ao aluno que respondeu negativamente, este já foi mencionado anteriormente, quando analisamos suas respostas de todas as questões e observamos um certo desinteresse em entender/aprender sobre os temas. Sua resposta foi:

- a) Eu não gostei *iguinorante* pra mim (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho).

#### Sobre as sugestões:

- a) Melhorar o som (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- b) separa mais as pessoas (13 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- c) Só melhorem mais os áudios, muito bom o teatro parabéns! (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- d) Acho que sobre bullying seria um assunto bom, ou história, política, para abrir a mente dos adolescentes (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- e) falar sobre outros temas como racismo etc... (14 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- f) sempre convidar novas escolas para participar (14 anos, 9º ano – São Pedro)
- g) Aumentar o tom de voz, pois dificultou a entender, mas gostei da peça, chame mais algumas vezes, preferência na aula de matemática (14 anos, 8º ano - Santo Agostinho)
- h) tem que falar um pouquinho mais sobre os meninos pois eles tem pouca participação na peça (15 anos, 8º ano – Santo Agostinho)
- i) falar mais sobre racismo, etc. (15 anos, 9º ano – Santo Agostinho)
- j) Sobre o teatro, foi espetacular, para melhorar mais um pouco, precisamos da *coompreensão* de alguns alunos, na questão sobre o comportamento. (17 anos, 8º ano – Santo Agostinho)

Sobres as sugestões, a grande maioria delas se referia a questões técnicas de problemas relacionado ao áudio do microfone/som que, de fato, foi um problema nas cinco apresentações, pois o técnico de som não teve competência para resolver. Um outro problema envolvia a dificuldade em prestar atenção no teatro devido o barulho advindo das conversas alheias entre os colegas, como observado nas respostas da letra “b” quando o aluno pede para separar mais as pessoas.

Outra resposta acima que chamou a atenção foi a de letra h, dada à sugestão/solicitação do aluno. Sugestão que até se justifica, visto que *Marias do Rio* é voltada para violências contra mulher, somente. Porém, estamos cientes de que meninos também podem ser vítimas de abusos sexuais. E no momento do debate, esse aspecto é abordado. Para as apresentações posteriores, foi acrescentado na peça um

personagem masculino que relata sua dor diante da violência sofrida, além de enfatizar mais durante o debate a questão da violência sexual contra meninos.

## Conclusão

Finda a análise proposta, concluímos que, em se tratando do projeto Mulheres Marajoaras em cena (MMEC), que trabalha com o teatro amador com fins educativos para as relações sociais de gênero, raça/etnia e também com fins artísticos e culturais, pode, sim, ser considerado como um teatro de resistência, posto que tem entre seus objetivos abordar temas sociais relevantes como forma de combater problemas nocivos, buscando igualdade, justiça para pessoas oprimidas socialmente, além de ter entrada gratuita sempre.

Concluímos também que, no tocante à recepção da peça, *Marias do Rio*, a grande maioria dos alunos mostrou-se bastante receptivo à mesma, evidenciando o quanto foram tocados, de alguma maneira, pela apresentação.

Por outro lado, a pesquisa também revelou que um grupo, ainda que bem menor, se mostrou indiferente aos temas abordados, alegando falta de entendimento, que pode ser justificado pela idade, série, atraso escolar ou ainda por alguma falha na abordagem por parte do próprio projeto – que é algo que, seguramente, será repensado por parte da coordenação do mesmo.

Contudo, independente desse aspecto, conclui-se, no geral, que a arte teatral como instrumento de ensino/resistência é um caminho profícuo, valioso, porque a arte, sem dúvidas, mesmo que abordando temas traumáticos, a arte ainda é o que salva a humanidade, sob todos os aspectos possíveis. É só por isso, a arte teatral, em específico aqui, será sempre bem-vinda e necessária – seja em Teatros da Paz; seja no pátio amadeirado, ao relento de quaisquer escolas ribeirinhas nos recônditos do Marajó das florestas por onde *quer passar*, tem passado e passará em 2023, o Mulheres Marajoaras em Cena (MMEC).

## Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Disponível em: <https://artenocampo.files.wordpress.com/2013/09/teatro-do-oprimido-e-outras-poc3a9ticas-polc3adticas-1.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

CEBULSKI, M. **Introdução à História do Teatro no Ocidente: dos gregos aos nossos dias**. 1.ed. Guarapuava: Editora Unicentro, 2013. Disponível em: <https://fcs.mg.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Texto-1.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

GARCIA, Paula. **ELA, PROTAGONISTA: uma análise dos discursos femininos no teatro brasileiro contemporâneo**. Dissertação (mestrado em comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista - UNIP, São Paulo, 2022. Disponível em: [https://repositorio.unip.br/dissertacoes-teses-programa-de-pos-graduacao-stricto-sensu-em-comunicacao/ela-protagonista-uma-analise-dos-discursos-femininos-no-teatro-brasileiro-contemporaneo/?perpage=20&order=DESC&orderby=date&pos=1&source\\_list=collection&ref=%2Fdissertacoes-teses-programa-de-pos-graduacao-stricto-sensu-em-comunicacao%2F](https://repositorio.unip.br/dissertacoes-teses-programa-de-pos-graduacao-stricto-sensu-em-comunicacao/ela-protagonista-uma-analise-dos-discursos-femininos-no-teatro-brasileiro-contemporaneo/?perpage=20&order=DESC&orderby=date&pos=1&source_list=collection&ref=%2Fdissertacoes-teses-programa-de-pos-graduacao-stricto-sensu-em-comunicacao%2F) Acesso em: 27 de fevereiro de 2023.

JOB, Sandra M. **Marias do Rio**. São Paulo: Scortecci, 2021.

MATE, Alexandre. **Grupos teatrais no Brasil contemporâneo**. Revista Moringa. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vol. 2, nº 1, 2011, p.35- 47. Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/Home/teatrosemcortinas/grupos-teatrais-no-brasil-contemporaneo.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2023.

RODRIGUES, J. L. **Apostila de história do teatro**. Seduc. Ceará. 2021 Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/LGG034-Historia-do-Teatro-Jorge-Luiz-Rodrigues.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 23.

SILVA, S. A. A. **Um teatro de resistência: O movimento experimental de cultura e arte (Meca), de Ituiutaba-Mg (1974-1985) Ituiutaba (Mg)**. Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33861>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2023.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idadeserie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf). Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

## ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSTARIOP DO MARAJO-BREVES  
FACULDADE DE LETRAS

PROJETO DE EXTENSÃO “MULHERES MARAJOARAS EM CENA-MMEC”<sup>36</sup> (PRONAC 200189)

Prezado/a discente, professor/a, comunidade.

Sou a profa. Sandra Job, coordenadora do MMEC (PRONAC 200189). Se possível, por favor, responda as perguntas abaixo. Queremos saber sua opinião sobre o debate e sobre o uso do teatro para abordar temas como violência contra mulher, trabalho infantil etc. Informo-lhe que NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR (colocar NOME) e informo também que as informações obtidas aqui serão usadas nos relatórios finais do projeto e PODERÃO ser usadas em

<sup>36</sup> O projeto de extensão Mulheres Marajoaras em Cena (PRONAC 200189) é desenvolvido na UFPA, Campus de Breves, e conta, em 2022, como patrocínio, via Lei de Incentivo à Cultura Federal, do banco BV e o apoio da UFPA/Breves e PROEX, DACEL- UFPA/Belém.

trabalhos científicos feitos ou orientados por mim. Ao preencher a ficha você está ciente do objetivo e concorda com o uso da mesma.

- 1) Escola \_\_\_\_\_ série/ano/curso \_\_\_\_\_ Outros: \_\_\_\_\_
- 2) Idade \_\_\_\_\_ Sexo biológico: (    ) feminino            (    ) masculino
- 3) Se autodeclara: (    ) preto/a    (    ) branco/a    (    ) pardo/a    (    ) indígena    (    ) outro? \_\_\_\_\_
- 4) Na sua opinião, usar o teatro para falar sobre violência de gênero e outros temas importantes foi:  
(    ) Péssima ideia. Por quê? \_\_\_\_\_  
(    ) Excelente ideia. Por quê? \_\_\_\_\_  
(    ) Não sei dizer se foi boa ou ruim a ideia porque \_\_\_\_\_
- 5) A apresentação do teatro que você assistiu, de alguma maneira, ajudou você refletir sobre algum assunto, sobre algum fato?  
(    ) Sim. me ajudou a refletir sobre (o que?) \_\_\_\_\_  
(    ) Não, não me ajudou a refletir sobre nada. Por que? \_\_\_\_\_
- 6) A conversa/debate, depois da apresentação do teatro, na sua opinião:  
(    ) foi produtiva, me fez refletir sobre \_\_\_\_\_  
(    ) não me fez refletir/pensar sobre nada, porque \_\_\_\_\_
- 7) De sugestões para melhorar o teatro, o debate. pois queremos sempre melhorar para que você sempre volte para nos assistir.

OBRIGADA!

Fale com a gente no WhatsApp 993928618

## O ENSAIO JORNALÍSTICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE DALCÍDIO JURANDIR PARA O PERIÓDICO DIRETRIZES

Gisele dos Santos Melo (UFPA/CUNTINS)<sup>37</sup>  
Dra. Ivone dos Santos Veloso (UFPA/CUNTINS)<sup>38</sup>

### Introdução

Apresentamos aqui um recorte do estudo desenvolvido na pesquisa intitulada Dalcídio Jurandir: o cronista e articulista de *Diretrizes* (1922-1944) vinculado ao projeto “Dalcídio Jurandir: faces do jornalista, contrafaces do romancista”, apoiado pelo programa PIBIC. Esse estudo surgiu a partir da catalogação de Furtado (2013) que reuniu 52 textos de Dalcídio Jurandir para o periódico, dividindo-os em: 15 críticas literárias, 4 crônicas, 16 ensaios e 17 reportagens. Nisso, viu-se a necessidade de analisar as crônicas e os ensaios com o intuito de verificar quais temáticas e a estética adotada por Dalcídio Jurandir na escrita jornalística, bem como, verificar qual a relação desta escrita com sua escrita ficcional.

Para este artigo abordaremos parte dessa pesquisa com o objetivo de tecer uma discussão a respeito do gênero jornalístico ensaio, bem como, identificar as temáticas e os aspectos estéticos que caracterizam a escrita do articulista para o periódico e sua relação com o romance *Três casas e um rio* (1958).

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, e desenvolveu-se nas seguintes etapas, foram feitas as buscas na Hemeroteca Digital Brasileira para o contato direto com os textos na íntegra, após isso foi realizada a leitura e a análise desse material e por fim confrontamos a escrita jornalística e literária do romancista.

Como isso, foi possível notar que Dalcídio Jurandir por meio da escrita tece críticas as obras literárias e também à acontecimentos que marcaram a época com uma concepção partidária, pois o escritor era comunista e o periódico também, acredita-se que sua ideologia política influenciava fortemente na construção de sua escrita jornalística, com foco nas críticas contra o regime político da época.

---

<sup>37</sup> Graduanda do curso de Letras habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS/UFPA). Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: gisele.melo@cameta.ufpa.br.

<sup>38</sup> Coordenadora do projeto de pesquisa Dalcídio Jurandir: Faces do jornalista e contrafaces do romancista. Docente da faculdade de linguagem, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS/UFPA): e-mail: ivonevel@ufpa.br.

## Breve abordagem sobre o gênero jornalísticos ensaio

Antes de partirmos diretamente para a análise dos ensaios no *Diretrizes* é necessário que o contextualizemos, retomando algumas discussões pertinentes sobre o gênero em questão. Para entendermos como o ensaio se constitui como um gênero, e como este se comporta no jornalismo, buscamos os primeiros registros que lhe foi atribuído. Para isso, Paviani (2009), aborda que o primeiro percussor desse modo de escrita foi o Michel Montaigne no século XVI, autor da clássica obra *Ensaaios* e se dedicou a escrever sobre diferentes temas depositando em seus textos dois eixos até então distantes, trazendo assim a relação entre a subjetividade, o sentimento, a reflexão e a racionalidade, a objetividade, a argumentação lógica.

Essa maneira de escrever buscava um outro olhar para a realidade, não imprimindo ou deixando manipular-se por elementos influenciadores, mas expressando sua vontade, insatisfação e subjetividade para uma folha de papel. O que se observa sobre a escrita de *Ensaaios* é que “talvez se possam relativizar as observações de Montaigne interpretando-as como uma tentativa, um esboço do pensamento que desejava expressar” (Paviani, 2009, p.1). Diante disso, o que muito se pensa é que essa escrita inicialmente parece ser mais livre, quase que sem compromisso, porém essa manifestação não fica à mercê e sustenta-se com argumentos e com um conhecimento profundo do que está sendo escrito. O que podemos entender como um equilíbrio entre razão e emoção, dois lados opostos, pois apesar de o ensaísta ter essa liberdade de expor o pensamento, deve sempre está ciente de suas palavras.

(...) O ensaio manifesta articulação lógica e coerência de argumentação, exigindo conhecimento cultural e certa maturidade intelectual não só por parte de seu enunciador (escritor) mas também do co-enunciador (leitor), ainda que este texto seja publicado em revista de grande circulação nacional (Oliveira Andrade, 2005, p. 81).

Dessa forma, ao entendermos o gênero podemos afirmar que ele é carregado de uma reflexão pessoal. O escritor não se fecha e entrega-se por completo em sua escrita, deixando-se conhecer pelo leitor e ao mesmo tempo tem um cuidado em fazer isso de forma que a mensagem seja bem recebida por outro lado. A partir disso, pensemos no ensaio nas páginas do jornal, já que o nosso objeto de estudo se constitui nesse meio de comunicação, para o qual podemos chamar de ensaio jornalístico, Volpini (2014 n.p.) afirma:

A passagem do ensaio pessoal para o ensaio, o qual denomino de jornalístico, ocorre quando este é sustentado pelo método científico de conhecimento.

Sobre as formas do compreender por meio da seara da subjetividade, as quais encontram inúmeras possibilidades no campo das ideias, pensamentos e experiências que se transmutam posteriormente no ato de reportar. Acredito ser de imensa importância para o jornalista não desviar de seus propósitos iniciais, que são a objetividade (sem preguiça) do tema e o equilíbrio dos pontos de vistas levantados durante uma pesquisa polifônica. Limitar-se apenas ao universo da observação e reflexão sem se amparar com rigor nos métodos de captação investigativa, podendo implicar na falta de racionalidade e em um texto fechado, sem diálogos, que não contempla a essência de seu propósito inicial.

Aqui nos vemos como o espírito do profissionalismo impera no momento de reportar sua escrita, mesmo que o escritor tenha suas impressões, observe as impressões de uma outra pessoa e ainda tenha contados com diferentes ideias e visões, ele faz o julgo necessário na hora de falar sobre o assunto abordado, pensando sempre no compromisso com o público. Não se restringe apenas a refletir sobre determinado tema sem antes adquirir-se de conhecimentos e apropriar-se da informação com consciência para assim tecer uma discussão a respeito.

Daqui em diante, agora que sabemos como se caracteriza o ensaio, veremos este como um gênero jornalístico, apesar de muitos discutirem se o ensaio dentro do jornal, torna-se um gênero pertencente a ele, Santos e Oliveira (2005 p. 248) apresentam uma reflexão baseado no estudo de Marques de Melo.

Assim, um ensaio publicado em um veículo jornalístico impresso pode ser um gênero do jornalismo, como também uma expressão da literatura, como já dito. Melo admite, porém, a diferenciação de Afrânio Coutinho (1978) para duas variantes: o ensaio de apreciação, de cunho descritivo, impressionista, pessoal e que corresponde à crônica; e o ensaio de julgamento, regular, metódico, dentro de uma estrutura formal de explanação, discussão e conclusão, em linguagem austera, que mais se aproxima do artigo (Melo, 2003:128).

Sobre essa aproximação do gênero ensaio com o artigo, no seu livro *Jornalismo Opinativo* Beltrão (1980), afirma que os dois podem ser confundidos e chegam, muitas das vezes, a ser considerado, o ensaio um artigo longo e o artigo, um ensaio curto, em relação a estrutura. Em relação a outros aspectos como os recursos usados pelo jornalista para construir seu texto, podemos destacar que:

Ao contrário do artigo, em que a argumentação baseia-se no próprio conhecimento e sensibilidade do articulista (Beltrão, 1980), a argumentação do ensaio apóia-se em fontes que se legitimam pela sua credibilidade documental, permitindo a confirmação das ideias defendidas pelo autor, fato que naturalmente requer, por parte do redator, não só domínio de linguagem no que se refere à coerência e clareza de ideias, mas também um conhecimento erudito bastante desenvolvido para que se possa cumprir a exigência da fundamentação teórica. (SANTOS E OLIVEIRA, 2005 p. 247).

É necessário se atentar para o fato de que o ensaio é um texto que permite que o autor ponha seu ponto de vista e faça uso de recursos que o sustentem, para que sua opinião seja fundamentada na verdade. Esse gênero faz parte de um grupo jornalístico bem definido. Segundo Medina (2001) os gêneros jornalísticos são divididos em quatro grandes grupos: informativo aquele que relata os fatos de forma mais objetiva, interpretativo que informa e interpretar os fatos, opinativo que expressa sua opinião a respeito do fato e entretenimento com informações para distrair os leitores. Diante disso, o ensaio é um gênero do jornalismo opinativo e para Marques de Melo (2003) apud. Ferreira (2012) esse tipo de jornalismo é aquele que “tem procurado influenciar o homem” característica que pode ser considerada nos ensaios que Dalcídio Jurandir escreveu para o periódico *Diretrizes*.

### **O articulista de *Diretrizes***

O escritor marajoara Dalcídio Jurandir dedicou sua vida a escrita ficcional e jornalística, seu projeto literário chamado *Ciclo Extremo-Norte* é composto de dez romances que retratam a realidade social de quem vive na Região Amazônica. Nascido em Ponta de Pedras, no Marajó, Dalcídio Jurandir desde muito jovem já demonstrava interesse pela escrita literária, pois se menciona que, em 1931, na entrada de seus 22 anos, havia terminado a primeira versão de seu livro de estreia, *Chove nos campos de Cachoeira*, com o qual ganhou dois prêmios e notoriedade fora do estado do Pará (Furtado, 2011). Tendo destaque também com a escrita jornalística, tanto no Pará quanto no Rio de Janeiro, onde contribuiu para diversos periódicos, dentre eles o *Diretrizes*, Dalcídio Jurandir antes de escrever ficção, teve os primeiros contatos com o jornalismo ainda aos 16 anos quando trabalhou como diretor ao lado do irmão Flavio Ramos Pereira (redator) e Edgar Alves Ribeiro (ilustrador) em uma revista artesanal, chamada *Nova Aurora* (Nunes, 2006 apud Furtado, 2011). Tanto na escrita jornalística quanto na literária o escritor vai percorrer caminhos que marcaram a literatura.

Após se mudar para o Rio de Janeiro, contribuiu para o periódico carioca *Diretrizes* de 1942 até o ano de 1944, onde escreveu diversos textos, e assinava duas colunas “*A inteligência contra o fascismo*” e “*Front Literário*”. Na catalogação de Furtado (2013) encontramos textos que estão organizados em: críticas literárias, crônicas, ensaios e reportagens. Esses textos são marcados por alguns aspectos que

influenciaram na sua escrita jornalística, pois nesse período o Brasil e o mundo passavam por alguns momentos conturbados – A Era Vargas (1930-1945), Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937), Estado Novo (1937-1945), Fascismo na Itália (1919-1943), Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Ouro aspecto, que contribuiu para a escrita de Dalcídio Jurandir foi o fato deste está ligado ao partido comunista e posicionar-se abertamente contra o fascismo, característica também do periódico *Diretrizes* que segundo Furtado (2011) a partir de 1941, passou a ser timbrados pela marca de “imprensa comunista”, assim como muitos outros, e era voltado para a crítica política, abordava e denunciava as necessidades da sociedade.

Esses ensaios encontram-se organizadas na coluna *Front Literário*, que segundo Furtado e Barbosa (2010), ocupava-se de tecer críticas a obras literárias e à pintura, para além disso, ainda criticava a postura de algumas personalidades importantes em relação ao fascismo e discorreria sobre alguns acontecimentos que tinham relação com a literatura.

Não se pode ser ingênuo em pensar nos meios de comunicação em geral, sobretudo nos jornais impressos, apenas como meras máquinas de informações, eles são, além disso, máquinas de formação ideológica. Dessa forma, os comunistas também perceberam na media uma importante ferramenta para levar a grande massa a ideologia do partido. (FURTADO E BARBOSA, 2010, p.55).

Assim se discute a relação dos escritores com o jornalismo no século XX, período em que muitos enxergaram nesse meio de comunicação um instrumento de divulgação de conhecimentos, especialmente os comunistas que pretendiam alcançar grande parte da população e divulgar sua ideologia entre o povo ou mesmo levá-los a reflexão.

## **Buscas na Hemeroteca Digital Brasileira**

Tendo como base os textos catalogados pela pesquisadora Marli Furtado (2013) contendo 16 ensaios, foram localizados na Hemeroteca Digital Brasileira somente 8 ensaios. Isso porque os ensaios (A imortalidade e a palavra “batalha”), (Padre Fritzen quer queimar as vitrines), (Conversa na exposição Lasar Segall), (Uma tradução de Fausto), suas edições não foram localizadas na Hemeroteca Digital Brasileira, porque não estão digitalizadas no site, e, certamente, são resultantes de pesquisa em outros locais, através de consulta em material físico. Há ainda outros 4 que não foi possível encontrar no site da Hemeroteca Brasileira e nem possuem informações a seu respeito

na catalogação, sendo eles, (A morte de Oliveira Santos), (O integralismo e a última corrida de Touros em Salvaterra), (Sobre o oculto motivo e Escrich e seus Ersatzs). Na tabela abaixo apresentaremos, os ensaios que foram localizados na Hemeroteca Digital Brasileira, recorrendo sobre a análise dos mesmos.

Título	Coluna	Edição	Página	Data
A presença de Ruy Barbosa nas lutas de hoje.	?	93	23	09/04/1942
John Dewey e a ridícula agressão do Sr. Tristão de Ataíde.	?	131	8,21	31/12/1942
O ano de 1942.	Front literário	133	16,23	14/01/1943
Conversa com crítico Prudente de Moraes Neto.	? Crítica literário	135	17	28/01/1943
A literatura e a palavra “imoral”.	Front literário	148	15	29/04/1943
A história em miúdos.	Front literário	153	15	03/06/1943
Quando a marcha sobre Roma era um milagre.	Front literário	172	18	14/10/1943
O livro do Sr. João Mangabeira	Front literário	189	5,8,19,25	10/02/1944

**Tabela1:** Ensaios encontrados na Hemeroteca Digital Brasileira.  
**Fonte:** Hemeroteca Digital Brasileira/Diretrizes/Organizado pelas autoras.

Os ensaios que foram encontrados no site da Hemeroteca Digital Brasileira, estão localizados na coluna *Front Literário*, ficando de fora somente os dois primeiros escritos no ano de 1942, porque ainda não tinha sido criada a coluna específica. E também o ensaio (Conversa com o crítico Prudente de Moraes Neto) escrito em 1943, que não está incluído em nenhuma seção específica, encontra-se junto de outro texto, na coluna *crítica literária*.

Os ensaios são carregados de discussões sobre a literatura, com uma pontada política, Santos e Furtado (2016) dizem que o jornalista por ser comunista “discute a

escrita literária, conforme a concepção partidária”. No geral os ensaios são carregados dessas críticas a autores e obras, além de expor sua opinião em relação a livros que traziam ideias do fascismo.

Outro assunto bastante recorrente em seus textos é como os escritores sobreviviam mesmo com toda a situação do país durante esse período, às vezes, ressaltando a falta de investimentos para a publicação de obras, ou mesmo, indagando, como os escritores, em tempos de guerra, mantinham-se forte em seus ofícios.

Vale ressaltar que Dalcídio Jurandir não se prende somente a analisar as obras literárias, mas também tece elogios à pintura e aos intelectuais com personalidade admirada por escritor. É importante destacar aqui, que seus textos são carregados de uma linguagem bem subjetiva, direta e, às vezes, sarcástica, com palavras que procuram retratar os fatos, apelando para a consciência da sociedade.

### **A crítica política nos ensaios de Dalcídio Jurandir**

Para essa análise utilizou-se somente alguns ensaios dentre os da tabela acima, (A presença de Ruy Barbosa nas lutas de hoje), (Quando a marcha sobre Roma era um milagre) estão voltados, de algum modo, à literatura, Dalcídio Jurandir discorre criticamente sobre obras literárias, relacionando com a política do fascismo italiano e nazismo alemão. Para além disso, o ensaísta ainda lança mão de posicionar-se contra a política nacional deixando claro sua ideologia comunista. Podemos ver um pouco de sua visão no trecho do ensaio (A presença de Ruy Barbosa nas lutas de hoje).

Hoje mais do que nunca devemos lembrar sempre que os liberais, à maneira de Ruy foram os que lutaram pela instauração dos princípios republicanos, pelas instituições democráticas e agora estariam fiéis à tradição das lutas pela liberdade. (JURANDIR, 1942, p.23).

No ensaio Dalcídio Jurandir discorre sobre o livro do Sr. Luiz Vianna Filho, que traz de maneira completa e claramente a trajetória de vida do político Ruy Barbosa que foi um idealizador da República com um papel de destaque na implementação desse governo. De modo que a importância da obra quando se luta contra o nazifascismo. O ensaio (Quando a marcha sobre Roma era um milagre) é um texto que critica obras literárias, com uma linguagem um pouco provocadora, o ensaísta enfatiza os momentos antes de o fascismo revelar-se como um movimento totalitário, quando as pessoas acreditavam que seria um momento de salvação, como no trecho do ensaio:

Adiante outras palavras que nos fazem rir, rir tristemente porque quem as disse era talvez sincero, violentamente sincero: "Por tudo isso não me parece exagerado pensar que a Itália mais uma vez se vai tornando o centro do mundo. Roma, católica e fascista – a grandeza interior cristã e a grandeza exterior romana – essa Roma será então realmente a capital do mundo. (DALCÍDIO JURANDIR, 1943, p. 18).

O ensaio (O ano de 1942), marcado pelo movimento literário que começou a abrir caminho para a contemporaneidade, o texto carrega uma crítica à vida dos que se dedicam a escrita, apresentando as dificuldades de produzir obras, principalmente nesse ano em que o Brasil declarou guerra à Alemanha nazista e a Itália fascista, no trecho do ensaio abaixo retrata muito bem essa ideia.

Os dias de guerra que atravessamos não podem ser muito favoráveis à literatura mas literatura é vida e por isso, tão necessária como é, participa da guerra e se mostra fiel ao homem que luta ao lado de todas as coisas que nos são essenciais como a liberdade e a confiança no futuro. O movimento literário em nosso país não foi tão importante, mas não pareceu tão ruim. A produção editorial não cresceu como era de esperar apesar da crise do papel. [...]no momento atual não se pode exigir mais do que fazem os nossos escritores. Lutam com mil dificuldades para trabalhar, pensar, organizar planos e editar seus livros.

(JURANDIR, 1942, p.16)

Nesse trecho é notório como Dalcídio Jurandir preocupa-se com os escritores e destaca as dificuldades encontradas para quem se dedica a esse ofício. Com uma linguagem um pouco literária para abordar sobre esses percalços, em outra parte o ensaio também faz menção ao fascismo e ao nazismo, regimes políticos onde os escritores contrários a esses sistemas acabam sendo represados.

Outros dois ensaios (A literatura e a palavra imoral) e (John Dewey e a ridícula agressão do Sr. Tristão de Ataíde), ao contrário dos citados anteriormente que abordam sobre as obras, estes dois últimos criticam diretamente atitudes de personalidades literárias. Elencamos aqui um trecho do primeiro ensaio.

A velha e estúpida questão da imoralidade em arte coloca-se aqui em termos bem claros. Não é um crítico literário que acusa uma imoralidade do romance. Mas um técnico em injúria, um truculento sacerdote que abdica de suas atividades cristãs e de sua compostura para acusar gratuitamente um romancista, insultá-lo ferozmente, indicando-o à polícia. Porque o fim sempre foi este: levar o escritor à polícia, pois para os Fritzer a imoralidade traz em seu bojo o comunismo, logo é necessário arrastar o desgraçado ao xadrez.

(JURANDIR, 1943, p.15)

No trecho citado acima Dalcídio Jurandir escreve sobre a atitude de padre Fritzer em condenar o romance escrito por Érico Veríssimo, expressando sua opinião sobre o acontecimento e criticando as palavras que o poder dita contra o romance. O que chama atenção também é o fato de o ensaísta mostrar sua indignação por associar a palavra imoralidade ao comunismo, ideologia defendida por Dalcídio Jurandir.

Outro fato ocorrido foi o Sr. Tristão de Ataíde, catedrático de Literatura Brasileira na Faculdade Nacional de Filosofia condenar a atitude dos estudantes empenhados em homenagear o pedagogo e filósofo americano John Dewey, como vemos no trecho a seguir.

Sua crítica deixava de ser o julgamento honesto e lúcido da obra literária para se tornar em fichário de denúncia e de identificação policial. Isso, porém, aceitávamos ou justificávamos porque havia luta aberta, não tínhamos à frente, tão ameaçador, esse inimigo comum que é o fascismo, contra o qual temos necessidade de nos unir para combatê-lo antes que ele se instale em nossa terra e transforme o Brasil em uma senzala e atire os nossos intelectuais ao muro do fuzilamento e aos trabalhos forçados. (JURANDIR, 1942, p. 8,21).

Dalcídio Jurandir, assim, discorre uma série de críticas ao Sr. Tristão de Ataíde por ir contra essa homenagem, isso porque o filósofo defendia a democracia e liberdade de pensamento, além de influenciar no movimento da Escola Nova no Brasil. O articulista chama novamente a atenção para a necessidade maior que era lutar contra essa política opressora, antes que se instalasse no país e transformasse o país num verdadeiro caos.

Dessa forma, Dalcídio Jurandir tem uma postura crítica em seus textos e imprime neste uma ideologia comunista, contrariando-se as políticas opressoras da época. Os ensaios, são marcados pela crítica e por uma denúncia dos atos que iam contra seus princípios e ideologia, conforme Oliveira Andrade (2005, p.86) “as ideologias dos meios de comunicação perpassam os textos de modo geral: as manchetes, os editoriais, os artigos de fundo, as crônicas, os ensaios”. Assim, os textos jornalísticos, nos seus mais diversos gêneros, são carregados de ideologias, que transparece em toda a sua composição. Trazendo ideias e reflexões, que defende uma posição de acordo com a finalidade do periódico.

Sendo assim, é possível notar, a partir da análise dos textos que a postura ideológica presente na escrita jornalística de Dalcídio Jurandir, bem como as temáticas tratadas em seus textos, transparece em sua escrita literária no romance *Três casas e um rio* (1958), principalmente na personagem major Alberto, um homem que

acompanhava a política, tanto os acontecimentos locais e nacionais quanto os fatos de fora do país. Vejamos um exemplo:

As Limas que votaram pesam no Tribunal. As urnas não são urnas, são igaçabas, urnas funerárias. Ah, esta República.... Tinha o emprego garantido e cada vez mais insegura a fé na República. "Isso não é sério, isso não é sério", vinha dizendo mentalmente. E alto: "para mim tanto faz como tanto fez". E junto de d. Amélia, como se esta estivesse a par de tudo o que ele pensava: Mas se os outros ganhassem? Se houvesse outra eleição? As coisas se consertariam? Qual! (JURANDIR, 1944, p.28).

Nesse trecho do romance podemos verificar que a personagem se preocupava com a situação política que se passava no período. Sua trajetória dentro do romance é marcada por assuntos e perspectivas políticas. A personagem discute criticamente os acontecimentos políticos e propõe uma reflexão dentro da narrativa sobre a realidade político-social e os reflexos na sociedade.

## Metodologia

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, sendo essa conforme Cellard (2012), uma compreensão do contexto em que o autor produz o documento e aqueles a quem foi destinado, enfatizando, a conjuntura política, economia, o social e a cultura, tudo o que levou a produção de tal documento. Para tanto, partimos da catalogação de Furtado (2013) e da consulta às edições de *Diretrizes*, através do site da Hemeroteca Digital Brasileira, e tivemos como base as contribuições de Furtado (2011), Furtado e Barbosa (2010), Santos e Furtado (2016), que nos possibilitou um conhecimento acerca da vida e trajetória de Dalcídio Jurandir. Para além da bibliografia básica indicada, foram realizadas leituras em outros materiais que nos possibilitaram compreender o ensaio como gênero textual jornalístico, Beltrão (1980) e Marques de Melo (2003), para além desses, tivemos também como base os estudos de Medina (2001), Volpini (2014), Paviani (2009), Oliveira Andrade (2005) e Santos e Oliveira (2005).

A pesquisa, portanto, desenvolveu-se no estudo teórico dos textos já existentes relacionados a Dalcídio Jurandir, sua escrita literária e contribuição jornalística, bem como, os textos catalogados por Furtado (2013), e pelas buscas em fontes primárias na Hemeroteca Digital Brasileira, sendo possível localizar os textos em sua integridade no periódico. A partir da localização desses textos foram feitas suas análises, verificando como Dalcídio Jurandir constrói os ensaios, levando em consideração as

características estéticas e ideológicas do autor. Após isso, buscamos em sua produção literária vestígios da influência de sua escrita jornalística.

### Considerações finais

Por meio desse estudo foi possível observar algumas faces de Dalcídio Jurandir, como o romancista marajoara transparece por meio de sua escrita jornalística os anseios por uma sociedade mais justa, deixando claro sua posição contrária à política fascista, sendo um comunista assumido sempre defendeu a liberdade política e um país mais igualitário para todos. Em sua escrita ficcional voltou-se mais uma vez para a realidade do povo, dessa vez, uma realidade Amazônica, mas não distante do que estava acontecendo no resto do país e no mundo, no romance há presença de questões políticas, de como a vida de muitas pessoas acabam dependendo de ganhar ou perder uma eleição.

Portanto, Dalcídio Jurandir o articulista de *Diretrizes*, bem como, o romancista constrói uma escrita em que se observa a presença de elementos que discutem ideologicamente a realidade político-social dentro da sociedade e seus reflexos na vida da população, defendendo uma política livre e igualitária, voltada para atender as necessidades do povo. Ainda discute acontecimentos e fatos, além de citar postura de personalidades importantes que de alguma forma segundo o jornalista estava ligado as ideologias políticas vigentes no momento. Dalcídio Jurandir jornalista e romancista posicionava-se politicamente em favor dos menos favorecidos e lutava por um mundo que fosse melhor para todos.

### Referências

CELLARD, A. **Análise documental**. In: POUPART, J.; DESELAURIES, J, P.; GROULX L, H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos é metodológico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P.295-316.

FERREIRA, Fábio Gonçalves. Gêneros Jornalísticos no Brasil: estado da arte. Revista Bibliocom, São Paulo, p. 2 - 11, junho, 2012. Disponível: <https://docplayer.com.br/10171823-Generos-jornalisticos-no-brasil-estado-da-arte-1.html> Acesso: 26/06/2023.

FURTADO, Marli Tereza. BARBOSA, Tayana Souza. **Dalcídio Jurandir: para além do romancista**. Vol.7. n.2. 2010.

FURTADO, Marli Tereza. **Dalcídio Jurandir e a crítica literária para o Estado (1938-1941)**. Rio de Janeiro: de Letras 2011.

FURTADO, Marli Tereza. **Dalcídio Jurandir: o repórter, o articulista e o crítico de arte em Diretrizes (1942-1943-1944)** Belém, 2013, no prelo.

JURANDIR, Dalcídio. **Três casas e um Rio**. 3. Ed. Belém: CEJUP, 1994.

JURANDIR, Dalcídio. **A presença de Ruy Barbosa nas lutas de hoje**. Acervo digital da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Disponível em: Diretrizes: Política, Economia, Cultura (RJ) - 1938 a 1946 - DocReader Web (bn.br). Acesso em: 02/06/2022.

JURANDIR, Dalcídio. **John Dewey e a ridícula agressão do sr. Tristão de Ataíde**. Acervo digital da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Disponível em: Diretrizes: Política, Economia, Cultura (RJ) - 1938 a 1946 - DocReader Web (bn.br) Acesso em: 02/06/2022.

JURANDIR, Dalcídio. **O ano de 1942**. Acervo digital da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Disponível em: Diretrizes: Política, Economia, Cultura (RJ) - 1938 a 1946 - DocReader Web (bn.br) Acesso em: 02/06/2022.

JURANDIR, Dalcídio. **Literatura e a palavra imoral**. Acervo digital da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Disponível em: Diretrizes: Política, Economia, Cultura (RJ) - 1938 a 1946 - DocReader Web (bn.br) Acesso em: 02/06/2022.

JURANDIR, Dalcídio. **Quando a marcha sobre Roma era um milagre**. Acervo digital da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Disponível em: Diretriz: Política, Economia, Cultura (RJ) - 1938 a 1946 - DocReader Web (bn.br) Acesso em: 02/06/2022.

MEDINA, Jorge Lellis Bomfim. **Gêneros jornalísticos: repensando a questão**. Revista Symposium, n. 1 p. 45 - 55, janeiro-junho, 2001. Disponível: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3196/3196.PDF> Acesso: 06/01/2023.

OLIVEIRA ANDRADE, Maria L. C. V. de. **O ensaio jornalístico e a representação da ideologia**. Rev. ANPOLL, nº19, p.79-95, jul/dez, 2005.

PAVIANI, Jayme. **O ensaio como gênero textual**. In: Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais, 9., 2009, Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, p.1 - 6. Disponível: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/65/o-ensaio-como-genero-textual.pdf> Acesso: 20/02/ 2023.

SANTOS, Juliana Gomes dos. FURTADO, Marli Teresa. **Dalcídio Jurandir, O jornalista: Uma análise dos textos críticos**. Darandina Revistaeletrônica- Programa de Pós-Graduação em Letras/UFJF/vol.9.n1. 2016.

SANTOS, Daniella Almeida de; OLIVEIRA, Eliane Freire de. O desafio do ensaio jornalístico na graduação. In: António Fidalgo e Paulo Serra (ORG.). **Teorias e Estratégias Discursivas**. V.2. Covilhã, 2005, p.247-252. Disponível em: [https://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/20110829-actas\\_vol\\_2.pdf](https://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/20110829-actas_vol_2.pdf) Acesso: 27/06/2023.

VOLPINI, Rodrigo. **O resgate do gênero ensaio em seu papel no jornalismo contemporâneo.** Revista Eletrônica CoMtempo, São Paulo, v. 6, n. 2, n.p. 2014. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/pagina-revista-comtempo/artigos-comtempo-vol-6-no2-2014/> Acesso: 20/02/ 2023.

## TOTALITARISMO E REGIME DE EXCEÇÃO NO FILME 1984

Iara Dominique da Silva Malato (UFPA)<sup>39</sup>  
Dr. Luiz Guilherme dos Santos Júnior (UFPA)<sup>40</sup>

### RESUMO:

Inspirado no livro homônimo de George Orwell, o filme britânico “1984” - com direção do cineasta Michael Redford e, ironicamente, lançado no ano de 1984 - retrata a história de uma sociedade distópica controlada por uma figura totalitária intitulada de *Grande Irmão*, que controla e manipula todos os aspectos daquela sociedade. Na narrativa da obra cinematográfica, e por subsequente do livro, em um contexto pós-guerra, o mundo foi reestruturado politicamente e dividido em três nações governantes, a Eurásia, a Lestásia e a Oceania – esta última engloba o que seria a América e parte da Europa, e é onde a história do filme se passa (FLECK; WÜRML, 2010). Teoricamente, estas três nações estariam em constante guerra uma contra a outra. No longa-metragem, a população da Oceania não tem liberdade para nada, as propagandas de mídias do *Grande Irmão* estão por todo lugar, livros são proibidos, o conhecimento histórico é a todo momento distorcido, e até mesmo a expressão dos sentimentos é oprimida, ou seja, pensar criticamente é algo inaceitável. Apesar de parecerem questões inimagináveis, tudo isto é tido como normal na sociedade de “1984”, visto que o totalitarismo se mostra como uma ferramenta utilizada a todo momento para a opressão de qualquer tipo de manifestação livre de pensamento. Neste contexto, este trabalho possui como objetivo analisar as características do autoritarismo no filme “1984”, buscando caracterizá-lo como uma ferramenta utilizada na narrativa presente na obra para a opressão da população. Sendo uma pesquisa de perspectiva bibliográfica, alguns dos principais autores utilizados para o embasamento das discussões apresentadas serão Orwell (1996), Pavloski, (2014), Hitchens, (2002), Arendt (1989) e outros importantes autores de artigos sobre o filme.

**Palavras-chave:** Totalitarismo. Sociedade distópica. Filme “1984”.

### Introdução

O filme 1984, dirigido por Michael Radford, transpõe para o cinema o livro de George Orwell publicado em 1948, optando por uma estética em preto e branco, com o intuito de acentuar certa visualidade histórica, aos moldes do neorealismo italiano. O filme mostra uma sociedade no futuro ano de 1984, em que o regime totalitário de um partido único governa uma parte do mundo.

O Governo controlado pelo “Big Brother” (Grande Irmão) se encarrega de controlar o povo e mantê-lo em constante estado de alienação, a partir de notícias forjadas que demonstram a prosperidade dos trabalhadores, além de notícias econômicas que sempre apontam para índices favoráveis ao governo. No sentido de manter o status, qualquer ato de subversão é combatido pela crimidéia, (crime de idéia), “dispositivo” usado para designar a ação da “Polícia do Pensamento”, que tinha como

<sup>39</sup> Discente do curso Letras - Língua portuguesa, da Faculdade de Letras, do Campus do Marajó - Breves, da universidade Federal do Pará - UFPA, < iaramalato221@gmail.com >

<sup>40</sup> Doutor em Comunicação Social (PUCRS); professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves).

função denunciar as pessoas que discordassem dos lemas do Partido (Ingsoc), para, em seguida, torturá-las, com o objetivo de conseguir uma confissão diante dos camaradas do partido.

De acordo com o enredo do filme, a teletela adentra em todos os ambientes, ditando regulamentos para que todos pudessem adotar. Por outro lado, o aparelho transmite dados de conquistas do Partido durante as guerras, além do aumento econômico através da produção de calçados: “temos gloriosas notícias! Ganhamos a batalha da produção! Os totais completos da produção de todos os artigos de consumo demonstram que o padrão de vida aumentou de nada menos que vinte por cento sobre o ano passado” (ORWELL, 1996, p. 57). A falsa propaganda da alta economia do país é colocada sempre em voga, estratégia essa para manter a população tranquila e os operários satisfeitos com seus empregos, ainda que eles contribuam com altas quantias de impostos que são cobrados pelo governo.

A trama do filme segue o enredo da obra literária e a narrativa cinematográfica centra-se no Continente da Oceania, administrada pela figura do Big Brother, chefe de estado que mantém total controle social pautado na vigilância absoluta da população. Numa espécie de “Panóptico”, seu rosto está em quase todas as partes da cidade visto em grandes telas de cinema (teletela). Por meio desse e de outros dispositivos, a vida social dos cidadãos da cidade é controlada por uma vigilância contínua, que atua de maneira eficaz. Esse controle do Estado maior se ramifica em Ministérios e em outros integrantes do Partido. Winston, personagem central da trama, trabalha no Ministério da Verdade; sua tarefa é reescrever, apagar e alterar certos dados de acordo com as ordens e os interesses do Partido.

Noutro contexto, há ênfase nas questões relacionadas às propagandas, mídias, discursos e alteração de informações/notícias no romance orwelliano. Pavloski (2014), em artigo sobre 1984, comenta que “Baudrillard qualifica a mídia, ao mesmo tempo, como um dos principais organismos responsáveis pelo registro histórico e como um dos elementos responsáveis pela artificialização da história enquanto processo” (PAVLOSKI, 2014, p. 16).

Tendo isso em vista, o objetivo desse artigo é analisar as características do autoritarismo no filme “1984”, buscando caracterizá-lo como uma ferramenta utilizada na narrativa presente na obra para a opressão da população. Sendo uma pesquisa de perspectiva bibliográfica, alguns dos principais autores utilizados para o embasamento

das discussões apresentadas serão Orwell (1996), Pavloski, (2014), Hitchens, (2002), Arendt (1989) e outros importantes autores de artigos sobre o filme.

## **O TOTALITARISMO E O REGIME DE EXCEÇÃO ORWELLIANO**

Orwell desde muito jovem mostrou-se engajado e por toda a vida procurou compreender a ascensão dos partidos políticos totalitários que se espalharam na Europa durante a primeira metade do século XX. Como o próprio escritor comentava, sua vontade era a de transformar a escrita política em arte (ORWELL, 1984). Esse interesse levou-o a escrever vários ensaios, livros não ficcionais e romances que retrataram os acontecimentos políticos na Europa.

Ash (2001) comenta que

George Orwell foi o escritor político mais influente do século 20. É uma afirmação ousada, mas quem poderia competir com ele? Entre os romancistas, talvez Alexander Soljenitsin ou Albert Camus; entre os dramaturgos, Bertolt Brecht. Ou talvez algum filósofo, como Karl Popper, Friedrich von Hayek, Raymond Aron ou Hannah Arendt? Ou o romancista, dramaturgo e filósofo Jean-Paul Sartre, ao qual Orwell chamava em particular de “uma bolsa de ar”? Se os tomarmos um a um, descobriremos que seu impacto individual foi mais limitado, quanto à duração no tempo e ao âmbito geográfico, do que o desse antiquado e efêmero homem de letras inglês (ASH, online, 2001, s/p, grifos do autor).

Orwell se destacou como ensaísta e seus artigos jornalísticos lhe renderam fama de melhor ensaísta que escritor. Todavia, *Animal Farm* e *1984* sobressaíram dessa assertiva. Em um estudo intitulado *A vitória de Orwell*, Christopher Hitchens comenta que o romance *1984* é, na verdade, uma obra inglesa seminal sobre o totalitarismo:

“1984 é a única contribuição inglesa à literatura do século XX sobre o totalitarismo, capaz de sustentar-se em comparações com Silone e Koestler, com Serge e Soljenitsin. É uma síntese do que Orwell aprendeu sobre terror e conformismo na Espanha, do que aprendeu sobre subserviência e sadismo na escola e na polícia birmanesa, do que descobriu sobre miséria e degradação em *O caminho para Wigan Pier*, do que aprendeu sobre propaganda e falsidade em décadas de batalhas polêmicas.” (HITCHENS, 2002, p. 109).

Quando da publicação de *1984*, Orwell foi duramente criticado por alguns jornais e resenhistas, que insistiram em afirmar que o romance era um ataque ao socialismo inglês e ao Partido Trabalhista Britânico, pelo uso do nome *Socing*, que representa a sigla do partido totalitário existente na obra. Defendendo-se, Orwell declara que:

“Meu novo romance não pretende ser um ataque ao socialismo nem ao Partido Trabalhista Britânico (o qual apoio), e sim desmascarar as perversões a que

está sujeita uma economia centralizada e que já se concretizaram parcialmente no comunismo e no fascismo [...]. A ambientação do livro é na Grã-Bretanha para salientar que os povos falantes do inglês não são congenitamente melhores do que quaisquer outros e que o totalitarismo, se não for combatido, poderá triunfar em qualquer lugar.” (ORWEL apud HITCHENS, 2002, p. 52).

O romance mais político de Orwell centraliza a ação na personagem Winston Smith, que trabalha no Ministério da Verdade, um dos quatro ministérios que estabelecem o andamento da sociedade da Oceania. O protagonista desempenha um trabalho bastante importante: o de alterar as notícias, livros e pronunciamentos impressos de acordo com a ideologia do Socing, falsificando registros para que correspondam aos interesses do partido.

Orwell é didático ao indiciar a similitude da função de Winston na construção da realidade em Oceânia com os partidos totalitários da Europa durante a primeira metade do século XX: a manipulação da realidade, o apagamento de informações históricas ou a fabricação de dados/criação de leis e mecanismos em prol da permanência do partido no poder. Na Alemanha nazista, por exemplo, o partido se encarregou de controlar a imprensa, o rádio a televisão, as artes e outros meios de comunicação como forma de incutir na mente da população a devoção completa ao novo líder.

Arendt (1989) explica que o sucesso dos governos totalitários se dá a partir de estratégias utilizadas pelo governo para manter a população alienada e desinteressada das decisões políticas. Ela comenta que “o verdadeiro objetivo da propaganda totalitária não é a persuasão, mas a organização” (1989, p. 411) e, para que essa organização se estabelecesse, os responsáveis pela elaboração das propagandas creditavam certo cientificismo a elas, como, por exemplo, números que mostravam resultados positivos e que sugeriam benefícios à população. Tudo o que não interessava aos desígnios do partido totalitário não era veiculado:

“O totalitarismo não se contenta em afirmar, apesar de provar em contrário, que o desemprego não existe; elimina de sua propaganda qualquer menção sobre os benefícios para os desempregados. Igualmente importante é o fato de que a recusa em reconhecer o desemprego corrobora – embora de modo inesperado – a velha doutrina socialista de que quem não trabalha não come. Ou, para citar outro exemplo, quando Stalin decidiu reescrever a história da Revolução Russa, a propaganda da sua nova versão consistiu em destruir, juntamente com os livros e documentos, os seus autores e leitores: a publicação, em 1938, da nova história oficial do Partido Comunista assinalou o fim do superexpurgo que havia dizimado toda uma geração de intelectuais soviéticos.” (ARENDR, 1989, pp. 390-1).

A primeira forma tem um aspecto visível, materializado, que são as fotografias do Grande Irmão espalhadas pela cidade. Juntamente com elas, os slogans do partido (Guerra é Paz, Liberdade é escravidão e Ignorância é força) e a frase O Grande irmão está de olho em você. Mas ela também possui um aspecto mais sutil: lembra a todos de que o Socing é onipresente, e mais: que ele transforma paradoxos em verdades oficiais. A imagem do Grande Irmão é construída como onipotente, deificada pelo próprio poder, ou seja, esses cartazes dão ao cidadão um aviso semelhante ao “lasciate ogni speranza” dantesco.

Além dos cartazes, o slogan e o rosto do Grande Irmão ou o nome do partido aparecem em quase todos os produtos consumidos pela população, sugerindo que tudo pertence ao Socing. Ao pegar qualquer produto de consumo, os sujeitos se deparam com a realidade controlada em que estão inseridos:

“Tirou do bolso uma moeda de vinte e cinco centavos. Ali também, em letras minúsculas e precisas, estavam inscritos os mesmos slogans, e do outro lado da moeda via-se a cabeça do Grande Irmão. Até na moeda os olhos perseguiam a pessoa. Nas moedas, nos selos, nas capas dos livros, em bandeiras, em cartazes e nas embalagens dos maços de cigarro – em toda parte. Sempre aqueles olhos observando a pessoa e a voz a envolvê-la. Dormindo ou acordada, trabalhando ou comendo, dentro ou fora de casa, no banho ou na cama – não havia saída. Com exceção dos poucos centímetros que cada um possuía dentro do crânio, ninguém tinha nada de seu” (ORWELL, 2013, p. 38-9).

Nesse contexto, com a inexistência de uma oposição organizada efetiva, que pudesse dar visibilidade à descrença dos “proletas” e dos membros externos no Socing, a vida das pessoas vai sendo alterada de tal forma que, com o passar do tempo, não havia como lembrar como o passado se parecia, tal a força da manipulação propagandística estabelecida pelo partido.

O segundo modo de veiculação de propagandas no romance são os discursos dos membros do núcleo do partido, direcionados à população e aos membros externos do partido, principalmente durante as execuções dos acusados de traição ao Grande Irmão – atos que aconteciam ao menos uma vez por mês – ou na Semana do Ódio, quando todos eram compelidos a demonstrar sua devoção ao Socing e sua repulsa aos desfavoráveis.

A Semana do Ódio se caracteriza como estratégia do Socing para enfraquecer os membros do partido que poderiam tentar se insurgir. Não bastando os Dois Minutos

de Ódio diários, a Semana do Ódio mobiliza todos em torno da condenação dos ‘inimigos objetivos’ e da sublimação do líder.

O ódio e a incitação a ele são perenes na obra orwelliana. Como a população vive sob constante vigilância e repressão (principalmente os 15 por cento da população que fazem parte do partido), não é estranho que sintam emoções negativas, como uma violenta frustração por não poder agir conforme seus desejos. Consciente dessa situação, o Socing procura canalizar esses sentimentos negativos contra supostos inimigos, possibilitando uma catarse com alvos fornecidos pelo partido. Desse modo, não é difícil compreender a aceitação dos discursos de ódio contra os alvos criados pelo Socing – ora a Lestásia, ora a Eurásia, ora os supostos traidores do partido e ainda o grande oponente, Emmanuel Goldstein.

Por outro lado, em 1984, a partir do enredo da obra literária, o Ministério da Fartura se encarrega de divulgar a expressão “nova vida feliz”, a fim de sustentar a estabilidade econômica e aumento da qualidade de vida:

“fabulosas estatísticas continuaram saindo da teletela. Em comparação com o ano anterior havia mais comida, mais roupa, mais casas, mais móveis, mais panelas, mais combustível, mais navios, mais helicópteros, mais livros, mais recém-nascidos – tudo aumentara, exceto a doença, o crime e a loucura” (ORWELL, 1996, p. 58).

Seguindo a trama do filme, como Winston trabalha no Partido Externo, ele também dispõe de uma teletela em sua residência que faz o trabalho de fiscalização e vigilância interna. O protagonista, no entanto, apresenta comportamentos duvidosos quanto às ordens do partido, pois se esconde frequentemente quando está escrevendo em seu diário, bloco de papel, comprado em comércio informais. Em certos momentos, discretamente, o personagem ocupa um espaço do apartamento onde a vigilância não consegue capturar seu ato subversivo.

No decorrer do filme, a vida pacata de Winston tomará novos rumos, quando ele se percebe envolvido pelos olhares da personagem Júlia. Esta é uma jovem que também trabalha para o governo; demonstra fidelidade ao partido e sempre participa dos momentos em que o Big Brother, por meio dos camaradas do alto escalão, repudia possíveis traidores dos ideais revolucionários da instituição maior que governa o país. Além disso, ela faz parte da “Liga Juvenil anti-sexo”, porém, acaba descobrindo que compartilha dos mesmos ideais libertários de Winston, ao passar a questionar as

proibições quanto ao sexo livre, algo que era proibido para todos os membros do partido.

## UM NOVO DISPOSITIVO DE CONTROLE

Para dispor de um novo dispositivo de controle associado ao discurso, o Governo criou a Novilíngua, dicionário editado anualmente para a criação de novas palavras e apagamento das antigas. A responsabilidade do glossário fica sob o comando do personagem Syme, que na trama recebe a conotação de filósofo. Num dos encontros entre Winston e Syme, este, numa das passagens da obra literária, fala com prazer ao referir-se à destruição de palavras.

“- É lindo, destruir palavras. Naturalmente, o maior desperdício é nos verbos e adjetivos, mas há centenas de substantivos que podem perfeitamente ser eliminados. Não apenas os sinônimos; os antônimos também. Afinal de contas, que justificação existe para a existência de uma palavra que é apenas o contrário de outra? Cada palavra contém em si o contrário. ‘Bom’, por exemplo. Se temos a palavra ‘bom’, para que precisamos de ‘mau’? ‘Imbom’ faz o mesmo efeito - e melhor, porque é exatamente oposta, enquanto que mau não é. Ou ainda, se queres uma palavra mais forte para dizer “bom”, para que dispor de toda uma série de vagas e inúteis palavras como ‘excelente’ e ‘esplêndido’ etc. e tal?” (ORWELL, 1996, p.52).

De acordo com o método realizado pelo partido, algumas palavras do dialeto vão aos poucos perdendo seu sentido para o usuário da língua nativa, e esse seria o propósito encontrado para o descondicionamento das mentes humanas e o controle total sobre elas, por exemplo, palavras como revolução, morte, tortura, bondade perderiam o sentido denotativo, ou seja, seus verdadeiros significados. Logo, todos os indivíduos perderiam suas noções de questionamentos.

A tática do governo de combater o uso das palavras de ordem reflete claramente a sua intenção de provocar o apagamento da memória da sociedade. A destruição vai acontecendo aos poucos, e retirando da lembrança acontecimentos importantes do passado. O termo Ingsoc é a tentativa de exterminar o significado das palavras vigentes, e distorções das literaturas produzidas no contexto da contemporaneidade, em que essas obras literárias ao serem adaptadas para a versão em Novilíngua herdarão grandes contradições:

“A literatura do passado terá sido destruída, inteirinha. Chaucer, Shakespeare, Milton, Byron - só existirão em versões Novilíngua, não apenas transformados em algo diferente, como transformados em obras contraditórias do que eram” (ORWELL, 1996, p. 53).

A finalidade do dicionário Novíngua, que está diretamente ligado à destruição da língua do presente, pode ser compreendido a partir de questões sobre a língua e o poder discutidas por Barthes (1997). No livro *Aula*, o estudioso discorre sobre a concepção de língua em seu contexto de atuação. Segundo ele, a língua desempenha importante papel para as inter-relações sociais, ao mesmo tempo em que toda língua está vinculada a um “discurso de poder”.

No contexto discursivo de 1984, identifica-se claramente que os sujeitos do discurso são facilmente manipulados pela inversão da realidade, em que o governo se encarrega de disciplinar por meio da determinação de leis que devem ser aceitas e cumpridas. O personagem despótico que representa o Estado (Grande Irmão) defende os lemas de seu partido, por meio da incitação da guerra, da exploração e da ignorância dos cidadãos.

O Partido do Grande Irmão disponibiliza de forte regime ditatorial, no qual as leis deveriam atender a necessidade de suplantar qualquer levante que se julgasse contra o estatuto do Partido. Além disso, essa instituição se promovia pela corrupção que se escondia na conduta do próprio Partido, que abrigava os trabalhadores a terem relações sexuais às escondidas. A prostituição era a maneira encontrada para não desmobilizar o poder instituído, logo, os camaradas eram obrigados a aceitá-la discretamente, mesmo sabendo que os próprios membros do governo frequentavam as regiões que ficavam à margem da cidade, onde se encontravam facilmente grande soma de prostitutas.

Na parte periférica da cidade é possível encontrar produtos já extintos da sociedade moderna. Winston está sempre de passagem pela periferia em busca de produtos antigos, ia sempre por lá comprar giletes para fazer a barba, já que o governo tinha certa delimitação na fabricação de utensílios.

O sentimento de medo passa a se ativar no decorrer do envolvimento amoroso de Winston com Julia. É nesse momento que se observa que os personagens compartilham dos mesmos pontos de vista. Em seguida, passam a se encontrar diariamente; mesmo sabendo que estão sendo vigiados aprendem a conviver com o cruel destino que os espera. Sabem que ao serem descobertos serão presos e torturados até a morte, porém, alimentam suas vidas no presente.

Depois, acabam sendo flagrados de acordo com o descumprimento da lei. Winston é levado para uma sala de tortura, que logo se revela como palco para

constantes seções de torturas, com o intuito de descondicionamento sua mente de qualquer ato subversivo. Após seções violentas de choque, os torturados acabam delatando suas culpas através da teletela, além de consentirem e autorizarem o tratamento de choque para mudança de hábitos e pensamentos.

## **O CONTROLE DAS NOTÍCIAS**

Embora as propagandas alcancem grande parte da população, nem todos se deixam enganar. Winston é um desses indivíduos que desconfia da propaganda do partido não somente pelo contraste com o que ele observa a seu redor, mas também pelo próprio excesso de otimismo, de ufanismo e de loas ao partido que elas contêm; desse modo, sua consciência invariavelmente chama a atenção para a destruição dos dados históricos de sua sociedade.

Essa característica de Winston se associa a um outro método de controle e ilusão, aliado às propagandas, utilizado pelo Socing: a manipulação da verdade. As propagandas já dissimulam a verdade, mas além delas, existem os apagamentos de notícias que não são pertinentes para o domínio do partido, como a destruição de jornais, revistas e documentos oficiais, a reimpressão de fotos com a inserção ou a exclusão de pessoas e a alteração e manipulação da literatura nacional.

Winston observa várias vezes que o controle do passado é central para o Socing, o que está expresso em outra frase emblemática do partido: “Quem controla o passado, controla o futuro; quem controla o presente, controla o passado” (2013, p. 47). Na verdade, a prática de reinvenção do passado pelo Socing contribui para ninguém saber com precisão em que ano se encontravam ou nenhum fato histórico importante do país.

A manipulação dos fatos jornalísticos, literários e históricos é comum em 1984, até porque a instauração de uma política totalitária depende, dentre outras ações, do controle de todas as instâncias que possam impetrar dificuldades à sua realização. Žižek discute sobre o tema do totalitarismo e o compara a um chá verde bastante conhecido, cuja propriedade principal seria a de ser antioxidante e, conseqüentemente, combater os radicais livres. Em sua boutade, Žižek, ironicamente, conclui que a noção de totalitarismo seria “um dos principais antioxidantes ideológicos, cuja função durante toda sua existência foi controlar os radicais livres e, assim, ajudar o corpo social manter sua saúde político-ideológica” (2013, p. 7, grifos do autor). Se compararmos essa premissa ao partido existente no romance orwelliano, concluímos que o totalitarismo

expresso no romance é, de fato, um meio ideológico para combater os ‘radicais livres’, traduzidos nos indivíduos daquela sociedade, que almejam, de algum modo, se opor ao partido, sua produção literária e suas notícias jornalísticas anteriores à tomada do poder pelo Socing e seu passado histórico.

Por meio da predição, de profecias que são inventadas, modificadas e reconstruídas pela propaganda totalitária:

“O método da predição infalível, mais que qualquer outro expediente da propaganda totalitária, revela o seu objetivo último de conquista mundial, pois somente num mundo inteiramente sob o seu controle pode o governante totalitário dar realidade prática às suas mentiras e tornar verdadeiras todas as suas profecias” (ARENDDT, 1989, p. 399).

Em 1984, as predições e seus ajustes são realizados por uma série de trabalhadores do Departamento de Documentação, sendo Winston um deles. Seu trabalho se resume a corrigir os prognósticos do Grande Irmão publicados que não se realizaram e que haviam sido publicadas em jornais, revistas e outros meios:

Tratava-se apenas de substituir um absurdo por outro. Quase todo o material com que lidavam ali era desprovido da mais ínfima ligação com o mundo real [...]. As projeções do Ministério da Pujança por exemplo, indicavam que a produção trimestral de botas chegaria a cento e quarenta e cinco milhões de pares. A produção efetiva ficara em sessenta e dois milhões. Ao reescrever as estimativas, porém, Winston baixara o número para cinquenta e sete milhões de pares, para dessa forma abrir espaço para as costumeiras declarações de que a cota de produção fora superada. De todo modo, os sessenta e dois milhões de pares não se aproximavam da verdade do que os cinquenta e sete milhões ou os cento e quarenta e cinco milhões. Era provável que nem um mísero par de botas tivesse sido produzido. Mais provável ainda era que ninguém soubesse quantos pares haviam sido produzidos, nem fizesse questão de saber. O que se sabia sem sombra de dúvida era que todos os trimestres uma quantidade astronômica de botas era produzida no papel, enquanto possivelmente metade da população da Oceânia andava descalça pelas ruas. E assim acontecia com todos os tipos de fatos documentados, importantes ou não. Tudo ia empalidecendo num mundo de sombras em que por fim, até mesmo o ano em que estavam se tornava incerto (ORWELL, 2013, pp. 55-6).

Nesse sentido, Winston não vê essa manipulação de modo positivo; para ele, as atividades realizadas em seu departamento denotavam a irrealidade em que todos estavam imersos na Oceania. Mas, ao mesmo tempo em que o vemos criticar tais falsidades, também observamos como ele se satisfaz com seu trabalho:

O trabalho era o maior prazer da vida de Winston. Suas tarefas compunham uma rotina enfadonha, mas vez por outra apareciam incumbências que, de tão difíceis e intrincadas, faziam-no correr o risco de perder-se nelas, como nas profundezas de um problema matemático. Eram obras delicadíssimas de contrafação, sem orientação alguma além de sua familiaridade com os

princípios do Soving e uma ideia aproximada do que o Partido queria que fosse dito. Winston era bom nesse tipo de coisa (ORWELL, 2013, p. 58).

As contradições de Winston reforçam nossa percepção de como o cerceamento do totalitarismo pode ser efetivo na conquista das mentes dos sujeitos; porém, o protagonista luta contra o controle totalitário até sua aniquilação como indivíduo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao fazer a análise do filme 1984, fica nítido que os personagens Winston e Júlia não são colocados no mesmo patamar de outros personagens. Além disso, é notável que a categoria ideológica presente na obra de Orwell faz suscitar a questão específica dos questionamentos de Winston diante da realidade opressora. Nesse contexto, o seu ideal de almejar a libertação do povo, de desejar para a sociedade uma relação social igualitária, longe dos parâmetros ditatoriais, o faz proferir muitas vezes um discurso contrário ao de todos os cidadãos, pois o seu ideal caminha na contramão, na periferia do que é aceito como o correto. A sua legalidade ideológica nunca será levada em consideração, já que o seu discurso é divergente, ao ponto de torná-lo anormal para o contexto social.

Winston, o protagonista da trama, segue em sua busca pela verdade, sem saber ao certo que verdade é esta. Influenciado diariamente pelo controle totalitário do Soving, a personagem parece entrar em contradição em diversos momentos, denotando o poder que a propaganda maciça veiculada pelo partido exerce na vida dos indivíduos, mesmo aqueles que se manifestam contrários ao regime político.

A partir de então, os discursos não se encontram aquém dos dispositivos do Partido, daquilo que ele repassa como verdade. Da mesma maneira que a sociedade acredita tratar-se da verdade. Diante desse contexto, a palavra de Winston vai além da libertação, movida por uma voz que ecoa longe, implorando pelo despertar das mentes humanas.

A vitória do Soving é, portanto, a vitória não apenas da repressão e do controle, mas a da obliteração da História. No romance, propaganda e História são polos opostos, a primeira difundida pelo poder instituído, a segunda defendida apenas pela frágil memória de sujeitos sob perene suspeita. A História é representada como a única força (maior inclusive do que a do amor, ou do desejo, que uniu Winston e Júlia) capaz

de conferir consciência e autonomia aos sujeitos e, portanto, de criar algum tipo de resistência ao totalitarismo.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Origens do Totalitarismo. Tradução e Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ASH, Timothy Garton. A permanência de George Orwell. Tradução Luiz Roberto Mendes Gonçalves, 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.folha.com.br/1/14/2001070801.html>>. Acesso em: 29 de maio de 2023.

HITCHENS, Christopher. A vitória de Orwell. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ORWELL, George. 1984. Trad. Wilson Velloso. 23. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1996.

ORWELL, George. 1984. Tradução Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PAVLOSKI, Evanir: “A Reconstrução Ficcional da História em 1984 de George Orwell” In: Revista de Letras, vol. 15, no. 17. Curitiba, UTFPR, 2013. Acessado em: 31 de maio de 2023.

ŽIŽEK, Slavoj. Alguém disse totalitarismo? Cinco intervenções no (mau) uso de uma noção. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013.



## O CÓDIGO DA VINCI: UM ROMANCE POLICIAL MÍSTICO-RELIGIOSO

Taynara Tavares Farias (UFPA)<sup>41</sup>  
Dr. Elson de Menezes Pereira (UFPA)<sup>42</sup>

### RESUMO:

Os primeiros modelos de romances policiais aconteceram em meados do século XIX com as literaturas de Edgar Allan Poe, instaurando seu detetive Dupin. A partir daí, surge também Sherlock Holmes (um dos mais conhecidos das narrativas policiais). Ambos são apresentados nas narrativas como detetives, e suas linhas de investigações baseiam-se em descobrir a identidade do assassino. Entretanto, com o passar dos anos, o gênero policial sofreu ramificações, o que designou subgêneros e o místico-religioso é um deles. Como forma de melhor entender as características desse gênero, a presente comunicação tem como finalidade apresentar o romance policial tradicional e o subgênero místico-religioso que designa no filme *O Código da Vinci*, uma obra homônima do livro de Dan Brown, que chega aos cinemas no ano de 2006, sob a direção de Brian Grazer e John Calley. A narrativa acontece a partir de um assassinato no Museu do Louvre, que traz à tona inúmeros códigos deixados pela vítima. Com base nisso, dois atores protagonizam o romance policial para saber o que motivou essa morte e como forma de melhor entender isso, o presente trabalho discorrerá sobre os seguintes pontos: o primeiro corresponde em conceituar de forma sucinta o filme e como o romance policial está inserido nas narrativas; em seguida também serão feitas leituras relacionadas ao misticismo e a religiosidade contida na obra, além de apresentar uma breve análise sobre os evangelhos apócrifos, mantendo seu foco no romance policial místico-religioso.

**Palavras-chave:** *O Código da Vinci*. Romance. Policial. Religião.

### Introdução

O Romance Policial é um gênero encontrado no filme *O Código da Vinci*, uma obra que merece uma atenção especial ao abordar esse modelo literário. Os estudos intimamente ligados à essa obra, surgem como uma espécie de reflexão acerca da fé cristã, onde faz-se uma leitura referente algumas obras do artista Leonardo da Vinci. Estas leituras acerca da obra funcionam como caminhos que levam a um segredo religioso até então guardado por uma sociedade fechada detentora desse mistério que seria capaz de desmoralizar a igreja católica.

As concepções acerca do filme tratam sobre uma esfera policial, tendo em vista que existe uma tríade entre vítima, detetive e criminoso. No entanto, com o passar dos anos houve algumas ramificações dentro desse contexto clássico de Romance Policial.

<sup>41</sup> Discente do curso de Letras – Língua Portuguesa, da Faculdade de Letras, do Campus do Marajó-Breves, da Universidade Federal do Pará – UFPA, <taynaratavares767@gmail.com>

<sup>42</sup> Professor, doutor em Relações Internacionais (UNB), vinculado à Faculdade de Letras, do Campus do Marajó-Breves, da Universidade Federal do Pará – UFPA <elsonmenezes@ufpa.br>

Também conhecido como subgêneros, o místico-religioso foi um novo elemento presente nesse contexto literário. O novo modelo de literatura parte do princípio religioso, uma vez que aborda fielmente sobre figuras que fazem parte da Igreja Católica, assim como as pinturas de Da Vinci, também relacionadas ao aspecto do catolicismo como a *Santa Ceia*, uma de suas pinturas mais famosas e conhecidas pela sociedade.

O subgênero místico-religioso é o que ganha destaque aqui, afinal a narrativa policial gira em torno do segredo, e não se trata em descobrir a identidade do assassino e sim dos motivos que o levou a fazer isso, ou seja, o que de fato motivou esse assassinato. Nesse caso, para bem entender tais perspectivas, esse trabalho tem o intuito de analisar e entender o que é o Romance Policial tradicional e a vertente mística religiosa presente no enredo da obra fílmica; além de fazer uma leitura acerca dos evangelhos apócrifos citados no filme, pois a possível relação de Jesus Cristo com uma mulher consta apenas nos evangelhos que não foram canonizados também chamados de apócrifos.

Para isso, o presente artigo está dividido em quatro capítulos. Em um primeiro momento será feita uma abordagem sobre a obra homônima de Dan Brown, pautada no Romance Policial Místico-Religioso, finalizando sua linha de investigação entendendo os evangelhos que não foram canonizados; e por fim entender os questionamentos místicos e religiosos que se fazem presente na obra fílmica.

Os estudos contidos nesse trabalho se concentram na obra de Sandra Lúcia Reimão (1983) que expõe sobre o que é o gênero policial e quais foram suas primeiras narrativas. Por outro lado, também se faz uma leitura das obras de Fernanda Massi (2015) que explica de forma objetiva sobre o conceito de Gênero Policial tradicional e o subgênero Místico-religioso que deriva desse gênero, além de Tzvezan Todorov (2006) que também subsidia essa pesquisa sobre as estruturas narrativas desse modelo de romance policial clássico.

Nesse sentido, esta pesquisa visa apresentar, de maneira bem clara e descritiva, as definições dos gêneros Romance Policial de literatura, os quais se podem ou não se desdobrar em produção fílmica, como no caso do filme *O Código Da Vinci*, baseado na obra homônima de Dan Brown, considerando ainda a relação do Romance Policial Clássico com o Romance Policial Místico-Religioso, com o intuito de entender suas

nuances, por meio de uma análise detalhadamente crítica sobre o filme, dirigido por Ron Howard.

### **Uma obra Hollywoodiana**

O *Código da Vinci* foi um grande sucesso de Hollywood, baseado no romance homônimo de Dan Brown. O filme foi dirigido por Brian Grazer e John Calley e distribuído pela *Paramount Pictures*, tendo sido lançado em 2005. O filme se concentra no professor Robert Langdon, que é chamado de Paris para investigar o assassinato de um conhecido arqueólogo. Na busca de uma solução para o assassinato, Langdon se encontra lidando com assuntos relacionados ao Mito da Cabala, Jesus Cristo e A Ordem dos Cavaleiros Templários. Ao mesmo tempo, ele tem que decifrar o rico código secreto, conhecido como o Código da Vinci, que contém respostas para algumas das mais antigas questões religiosas. É um dos filmes mais controversos de todos os tempos, pois retrata uma versão ficcional do código de Leonardo Da Vinci, que provou ser um dos mais influentes artistas, cientistas e inventor de todos os tempos. O enredo central baseia-se na busca de segredos relacionados à vida de Jesus Cristo e à sua história religiosa enterrada profundamente nos manuscritos de Leonardo. (KIELE, 2016).

De forma geral, *O Código Da Vinci* é um filme controverso e interessante, mas que não deve ser tomado como verdadeiro da verdade absoluta. Apesar de conter alguns efeitos especiais impressionantes e suspense, o filme não deve ser levado literalmente, pois sua narrativa não segue os princípios históricos.

Apesar do filme não ser completamente fiel às teses teológicas católicas, o enredo tem um grande impacto em todas as referências ao código de Leonardo. A história aborda diversas teorias desde o código de Leonardo bem como o seu potencial impacto na história religiosa e da humanidade.

A produção fílmica foi bem recebida pela crítica, que elogiou a direção, os efeitos visuais e as performances dos atores. O filme ganhou vários prêmios, incluindo o Oscar de melhor mixagem de som, melhor edição de som e melhores efeitos visuais. Estreou no 1º lugar nas bilheterias dos EUA e foi um grande sucesso mundial, eventualmente arrecadando mais de 750 milhões de dólares ao redor do globo.

Em “*O Código da Vinci*” observa-se então algumas características das obras Hollywoodianas que perpassam os percursos narrativos. De acordo com Bordwell (1986):

O filme hollywoodiano clássico apresenta indivíduos definidos, empenhados em resolver um problema evidente ou atingir objetivos específicos. Nessa sua busca, os personagens entram em conflito com outros personagens ou com circunstâncias externas. A história finaliza com uma vitória ou derrota decisivas, a resolução do problema e a clara consecução ou não-consecução dos objetivos. (BORDWELL, 1986, p. 278-279).

Na obra em estudo, nota-se, portanto, esse modelo hollywoodiano presente no enredo, uma vez que os protagonistas buscam resolver o problema que gira em torno da trama. Os personagens Robert Langdon e Sophie Neveu interpretam o enredo policial caracterizando a obra com aspectos cinematográficos de Hollywood. No entanto, críticos acusam o filme de uma grande quantidade de erros técnicos e históricos, havendo ainda muitas polêmicas em torno do tema que evidencia a ‘controversalidade’ dele (KIELE, 2016). Portanto, não é possível considerar o filme como uma fonte real de informação histórica. A imagem a seguir ilustra alguns personagens do filme.



**FILMOGRAMA 1** – Protagonistas do filme *O Código da Vinci*.

**Disponível em:** <https://epipoca.com.br/saiba-quem-sao-os-personagens-mais-inteligentes-de-o-codigo-da-vinci/>.

A imagem acima apresenta alguns personagens do filme campeão de bilheteria “*O Código da Vinci*”, uma obra fílmica homônima do livro de Dan Brown, que chega aos cinemas no ano de 2006, sob a direção de Brian Grazer e John Calley. A narrativa

policial acontece a partir do assassinato de um curador no Museu do Louvre. Diante disso, uma criptógrafa e um simbologista protagonizam o Romance Policial para desvendar o que motivou essa morte cheia de códigos a serem decifrados. A vítima da narrativa era Jacques Saunière, curador do Museu do Louvre e, também estudioso da obra de Leonardo da Vinci. Com base nisso, Sophie Neveu e Robert Langdon (protagonista do romance policial) se unem para descobrir esse assassinato tão cheio de mistérios.

Além disso, a obra hollywoodiana trouxe vários questionamentos acerca da fé cristã desnudando a face do Cristianismo e trazendo outras imagens sobre a divindade de Jesus Cristo. Nesse sentido, a narrativa então gera conflitos com a Igreja Católica, pois, é questionada a verdadeira história de que Jesus Cristo teria se relacionado com Maria Madalena e com ela havia tido filhos, produzindo assim uma linhagem real.

Ainda assim, a narrativa reúne três grandes organizações religiosas: a *Opus Dei* que foi desligada da Igreja Católica, por se tratar da prática de lavagem cerebral e mortificação corporal. O *Priorado de Sião*, que é uma sociedade secreta da qual Jacques Saunière fazia parte e era o único integrante vivo que detinha o segredo sobre documentos antigos da igreja católica; e o último deles é a *Igreja Católica* que não queria que esse segredo fosse revelado para a sociedade aberta.

Partindo dessa linha de raciocínio, Sophie e Robert começam a trama que mistura ação e mistério, buscando descobrir o que motivou a morte de Jacques Saunière, o então avô de Sophie. A busca pela motivação da morte começa a partir de pistas deixadas pela vítima.

## **O Romance Policial Clássico**

Como uma verdadeira “caça” de gato e rato, as primeiras narrativas de Romance Policial surgem em meados de 1841 com a publicação do conto “O Mistério da Rua Morgue” de Edgar Allan Poe (o pioneiro desse gênero na Literatura) que instaurou seu famoso detetive Auguste Dupin. Nas narrativas clássicas, o detetive buscava pistas para desvendar a identidade misteriosa do assassino que cometia crimes e ficava impune.

Romance policial clássico presenteia o público com as melhores histórias de mistérios e diversos casos a serem solucionados. Nele os leitores são guiados a seguir cada pista lentamente, aprendendo os processos de pensamento necessários para

descobrir a verdade por trás dos crimes. Suspense, personagens memoráveis e inesperadas reviravoltas contam como personagens principais destes romances, que ficaram famosos por seu estilo característico de narrativa e relações misteriosas entre personagens, casos e provas.

Visto que o seu modelo policial havia dado certo, Poe seguiu com o mesmo detetive em outros de seus contos policiais: *O Mistério de Marrie Roget* (1842) e *A Carta Roubada* (1845). Auguste Dupin, surge como o primeiro detetive dos contos policiais, e, com efeito, Reimão (1983, p. 9) explica que: “Para Dupin, assim como para a maioria dos detetives posteriores ao chamado romance de enigma, investigar é um “hobby”, um passatempo que se apresenta como substituto ócio”. Nesse sentido, nota-se que o modelo de Poe, deixa de lado o saber empírico e passa a criar uma mente dedutiva, o que facilitava a resolução dos crimes.

Além disso, pode-se destacar o personagem Sherlock Holmes, considerado o maior e mais conhecido detetive das narrativas policiais por possuir uma característica típica dos enredos enigmáticos. O personagem de Arthur Conan Doyle era um detetive assíduo em suas buscas e sentia prazer em resolver mistérios escondidos em um crime. Diferente de Dupin, Sherlock Holmes, de alguma forma, quebrava as regras da narrativa policial imposta por Poe. Segundo Reimão (1983, p. 9) “enquanto homem, Holmes tem hábitos pouco aceitos socialmente, quanto à morfina e a cocaína, adora tocar violino enquanto medita e é uma pessoa que se entedia profundamente com o ócio”. Com isso, é possível observar que Holmes é um personagem que se diferencia de Dupin, sendo considerado um cocainômano que possuía uma mente muito evoluída capaz de encontrar pistas e indícios deixados pelo assassino e, com isso, encontrar uma solução mais rápida para o enigma. Nesse sentido, o detetive de Doyle, deteriorava o modelo policial de Poe, que tinha seu detetive amador. Sherlock Holmes, além de ter uma mente dedutiva, tinha personalidade própria, conforme observa Reimão (1983, p.26) “holmes é morfinômano e cocainômano, adora tocar violino enquanto medita e entedia-se profundamente quando não tem um caso a resolver [...]”.

Além dos detetives Dupin e Holmes, temos também Ágata Cristhe, considerada como a Dama do Crime, com seu detetive Poirot, que seguia as mesmas características do personagem de Conan Doyle, sendo Poirot um detetive vaidoso, preocupando-se muito com seu figurino.

Os detetives apresentados acima fazem parte do gênero policial clássico, pois, apresentam enigmas em seu enredo que precisam ser desvendados através de seus detetives que vão atrás do assassino. Ou seja, nos romances policiais clássicos descobrir a identidade do assassino é a principal linha de investigação. Mas, para isso precisa-se entender que o Romance Policial tradicional, configura-se por apresentar um esquema clássico de investigação: o *assassino*, aquele que pratica a ação e que tem exerce papel principal na trama, fugindo a todo o momento da justiça; e o *detetive* aquele que por outro lado, age como uma espécie de caçador exercendo papel fundamental nesse modelo policial, tentando descobrir a identidade do assassino para entregá-lo à justiça esperando que essa faça a punição necessária ao criminoso. Nesse sentido, nota-se que há uma disputa entre o bem e o mal, onde o bem corresponde a figura do detetive que tenta desvendar o crime e ao assassino aquele que pratica a ação contra a vítima.

Massi (2015) explica que Poe surge com essa narrativa policial a partir de um raciocínio lógico em que os enredos policiais estão interligados de forma que: “só há vítima se houver criminoso e só há detetive se houver crime cujo autor é desconhecido”. (Massi, 2015, p. 22). Diante disso, convém dizer que o assassino e o detetive participam de um mesmo jogo, porém, de lados opostos, mas de alguma forma se interligam sendo um dependente de outro. Uma vez que o assassino busca esconder sua identidade e o detetive encontrá-la.

Muito dos modelos de Romance Policial tradicionais se configuram a partir de vinte regras impostas por Van Dine, mas para ele, há três regras básicas para um bom romance policial; quais sejam: a). O detetive deve ser inteligente, perspicaz e bem-informado; b). O assassino deve ser desconhecido até o final do livro e c). O crime deve ser resolvido com lógica e dedução, e não com mera sorte. Segundo Todorov (2006), dentre as 20 regras de Dine sobre as características essenciais de uma narrativa policial, oito merecem destaque para traçar o curso de um bom romance policial, que são:

- a. O romance deve ter no máximo um detetive e um culpado, e no mínimo uma vítima (um cadáver);
- b. O culpado não deve ser um criminoso profissional; não deve ser o detetive; deve matar por razões pessoais;
- c. O amor não tem lugar no romance policial;

- d. O culpado deve gozar de certa importância:
  - Na vida: não ser um empregado ou uma camareira;
  - No livro: ser uma das personagens principais.
- e. Não há lugar para descrições nem para análises psicológicas.
- f. É preciso conformar-se à seguinte homologia, quanto às informações sobre a história: “autor: leitor = culpado: detetive”.
- g. É preciso evitar as situações e as soluções banais
- h. Tudo deve explicar-se de modo racional; o fantástico não é admitido;

No modelo tradicional analisou-se um aspecto importante na terceira (de oito) características expostas de Van Dine em que corresponde a ideia de que “Romance” não necessariamente gira em torno de uma relação amorosa, uma vez que Massi (2015) expõe que se houver relação na investigação a trama perde todo o seu foco que seria a busca pelo assassino. O que de fato ocorre é uma parceria policial.

Durante as análises fílmicas nota-se, portanto, algumas das regras do modelo de Van Dine presentes na obra em estudo. Um primeiro exemplo que melhor explica essa abordagem está contido na relação entre vítima e detetive. Para que a trama policial pudesse existir, foi necessário o assassinato de Jacques Saunière no museu, este então sendo a vítima, enquanto, por detetive, tem-se a presença de Robert e Sophie. Por outro lado, a relação dos detetives expressa apenas uma relação profissional, pois, segundo o arquétipo de Van Dine, se existir relações amorosas o enredo perde o sentido deixando de ser romance policial.

Ainda assim, outro aspecto interessante presente na obra, corresponde a ideia de que o assassino da vítima não era um “*expert*” na área de cometer crimes, e foi alienado para cometer o assassinato, agindo em função de seu líder, que por sua vez precisava matar Jacques para descobrir o segredo guardado por ele.

Sob outra perspectiva, é importante observar também, que além desse Romance de Enigma existem subgêneros que derivaram dentro do Romance Policial tradicional. Um dos quais vem se tornando sucesso nos enredos narrativos é o Místico-Religioso, uma vertente pautada no misticismo e religiosidade presentes nas investigações e nos crimes. Com isso, as narrativas ganham um fator a mais e o mistério se torna evidente. O tópico a seguir abordará de forma mais clara sobre o subgênero entendendo suas características e como está contido no filme em análise.

## Um Romance Policial Místico-Religioso

Como já mencionado anteriormente, o Romance Policial tradicional (também chamado de enigma) surgiu como primeiro arquétipo nos relatos policiais do século XIX, entretanto, o modelo tradicional sofreu modificações e surge então o subgênero místico-religioso. As características desse subgênero coincidem com as narrativas policiais do Romance Tradicional, porém o que ganha destaque nesse modelo diz respeito ao mistério e a religiosidade contidos nos enredos.

Também chamado de Romance Policial contemporâneo, esse modelo configura-se por apresentar uma narrativa que gira em torno de um segredo. Observa-se então uma importante inovação nos romances policiais tradicionais a que convém salientar. No gênero policial clássico a revelação da identidade do assassino é o foco principal da narração em que consiste a presença do detetive que vai atrás das pistas que revelem o criminoso para a sociedade. Por outro lado, no Romance Policial contemporâneo a ocultação é o que ganha destaque, uma vez que o objetivo principal do detetive não se configura em encontrar o assassino, mas sim, de descobrir o que está por trás de seus crimes e o que o levaram a fazer isso. O que se tem na verdade é um jogo entre ocultação e revelação.

Dessa maneira surgem dentro dos enredos contemporâneos novas figuras que geram um maior destaque nas narrativas (Igreja Católica, *Opus Dei*, Segredo, Mistério) além dos aspectos policiais tradicionais que envolvem uma tríade entre criminoso, vítima e detetive. Segundo Massi (2015) “o segredo é sempre o mote do grupo”. Diferente do Romance Policial clássico, a ocultação torna-se protagonista nas narrativas contemporâneas, uma vez que o segredo não deve ser revelado. Para isso, existem as sociedades que são detentoras desse segredo. No entanto, existe aquela que mantém o segredo e outra que tenta descobrir e revelá-lo para a sociedade aberta como forma de desmoralizar as guardiãs. Nesse sentido, Massi (2015) explica que: “O romance policial místico-religioso apresenta em seus enredos, no mínimo duas narrativas: uma descreve o percurso do sujeito que quer descobrir e revelar o segredo, a outra que descreve o percurso do sujeito que quer impedir a revelação do segredo” (MASSI, 2015, p. 166).

Esse tipo de romance policial místico-religioso mistura um toque de ficção com elementos de mistério e suspense religioso. O enredo gira em torno de algumas questões metafísicas e das complexidades da natureza humana. O enredo se

desenvolve com protagonista, que luta contra forças ocultas ao longo da história. Ele empreende uma jornada de descoberta de significados enquanto descobre os mistérios profundos que existem em torno de algumas questões da história da cristandade e da Igreja Católica. (CALLAS, 2020).

Por meio desse gênero, o leitor é levado a vivenciar as aventuras e as misteriosas descobertas do protagonista à medida que ele desbrava a verdade que sempre esteve oculta. Seu objetivo é voltar com a verdade em mãos e desvendar o mistério místico-religioso da história. Como o protagonista investiga, o leitor é confrontado com os resultados de suas descobertas e explorações. À medida que ele encontra mais evidências, novas questões são lançadas. A tensão e o suspense crescem com o passar da história. (Ibid.).

Os temas religiosos e místicos são abordados de forma eficaz e direta. Por vezes, o leitor está confrontado com cenas complexas de quase-imensidão, mas simultaneamente encontra espaço para reflexão. O romance policial místico-religioso é fortemente envolvente por natureza. O suspense e a inquietude em descobrir a verdade mantêm o leitor interessado enquanto a história evolui. A abordagem única sobre esse gênero, relativos a temas metafísicos e religiosos com certeza cativa o leitor e deixa uma marca duradoura.

Além disso, há de considerar a inquietude psicológica em que habitualmente as obras em Romance Policial causa nos leitores ou espectadores, no caso dos preferem os filmes, pois esses tipos de obra, acabam, muitas vezes, deixando fortes traços de dúvidas sobre muitos conceitos e crenças em que tais interlocutores já tem sobre o misticismo e a religiosidade das coisas que são tratadas nos romances, quer seja por meio de livros, quer seja através dos filmes. No caso destes, a tensão se torna mais intensa por ser constituído de vários elementos idealísticos, psicológicos, tecnológicos e reais da cultura, os quais são extraídos da própria existência humana.



**FILMOGRAMA 2** – Imagens do filme *O código da Vinci*

O filme “*O Código da Vinci*” apresenta um Romance Policial Místico-Religioso e a figura 2 revela a ação do criminoso Silas, o assassino de Jacques Saunière que segue ordens para assiná-lo em função de descobrir o segredo para revelá-lo à sociedade aberta. Silas é um integrante da *Opus Dei*, considerada uma sociedade que foi desligada da igreja católica acusada de cometer crimes como lavagem cerebral. O personagem no decorrer do filme martiriza-se tal como Jesus, seguindo ordens de seu líder que também autoriza a morte de Jacques Saunière por ser mantenedor de um segredo que pode desmoralizar a Igreja Católica e a *Opus Dei* por sua vez busca revelar esse enigma. Silas é o criminoso da narrativa e age somente em função de seu líder.

Além do percurso de Silas, observa-se também a história de Jacques Saunière, que era um estudioso das obras de Leonardo da Vinci, e pertencente ao Priorado de Sião. O Priorado também fazia parte da Igreja Católica e foi desvinculado, entretanto, Jacques havia assinado uma espécie de contrato fiduciário e com isso precisava ser guardião do segredo sobre o Santo Graal que poderia desmoralizar a Igreja Católica. Conforme observa Massi (2015):

No romance policial místico-religioso, o foco na investigação realizada por um detetive extraordinário em busca de um criminoso – como ocorria no romance policial clássico – foi substituído pela decifração de enigmas místicos, por meio de símbolos deixados pelo criminoso ou pela vítima no local do crime, em sua residência, em seu trabalho. (MASSI, 2015, p. 165-166).

A partir desse conceito, o simbologista Robert Langdon e a criptógrafa Sophie Neveu protagonizam a narrativa policial e vão atrás das pistas e códigos que foram deixados por Jacques Saunière (o então avô de Sophie) no local do assassinato.

Geralmente o detetive do romance místico religioso possui alguma relação com a vítima, em *O Código da Vinci*, Sophie protagoniza a neta de Jacques, o que faz com que ela então vá atrás do segredo que motivou a morte de seu avô.

Além disso, a narrativa de Dan Brown provoca uma inquietação no leitor ao debater sobre a divindade cristã que desnuda a face do Cristianismo questionando a verdadeira história de Jesus Cristo e Maria Magdalena (lê-se Madalena).

A narrativa fílmica de Brian Grazer e John Calley mistura ficção, suspense e várias indagações ao despertar o interesse de seus telespectadores que buscam saber qual o segredo que pode desmoralizar a igreja católica. Observa-se no filme, uma mistura de códigos que vão dando sentido ao enredo, unindo as obras do artista Leonardo da Vinci com o verdadeiro segredo que Robert e Sophie vão em busca.

O segredo tão importante que concentra o enredo do filme consiste em documentos do Santo Graal, que até então estava guardado por Jacques Saunière, que era membro do Priorado de Sião e, que por esse motivo, foi obrigado a manter esse segredo por seus guardiões. Os documentos do Santo Graal detinham informações sobre a verdadeira história de Jesus Cristo e Maria Madalena, que ficou escondida da sociedade por milênios.

Essas narrativas religiosas estão contidas nos evangelhos apócrifos que narram as histórias do possível relacionamento amoroso de Jesus Cristo com Maria Madalena onde com ela havia tido filhos, gerando uma linhagem real (o então Sangue Real). Segundo Campos (2016):

A figura de Jesus talvez seja uma das figuras mais controversas da história. Controversa porque apesar de ser um homem que viveu em determinada época e espaço, sua imagem não é unívoca. A literatura canônica e apócrifa, que gira em torno de sua vida pública, nos oferece um panorama interessante acerca da figura de Jesus. (CAMPOS, 2016, p. 123).

A partir dessa concepção, aborda-se então outro aspecto contido no filme: os Evangelhos Apócrifos. Nesses evangelhos, encontram-se versões não canonizadas de Jesus Cristo. Contudo, esses mesmos evangelhos são considerados uma espécie de inverdade, pois, apresentam narrativas gnósticas. Nos evangelhos de Judas, Nicodemos, Filipe etc. descrevem uma imagem mística sobre a verdadeira história de Cristo e que os evangelistas Lucas, João, Mateus e Marcos não evidenciaram em seus escritos canônicos. A narrativa da relação amorosa de Jesus Cristo com Maria Madalena acontece no Evangelho de Filipe e descreve que Jesus havia mantido

relação com Madalena e com ela teve uma filha. No filme percebe-se então que essa filha que possui o sangue real é a protagonista Sophie, que seria a única descendente das famílias merovíngias.

Nesse sentido, pode ser observado o misticismo e a religiosidade girando em torno da narrativa policial, uma vez que vários percursos constroem o enredo. O primeiro é o da vítima Jacques Saunière, seguido do assassino Silas, o Bispo Aringarosa que é o líder da *Opus Dei*, o de Robert e Sophie que fogem da polícia e o policial que acredita ser Robert o assassino de Jacques e em função disso, começa uma perseguição policial.

Diante disso, notam-se então as derivações contemporâneas que surgem dentro do Romance Policial Tradicional, um outro fator determinante que não é encontrado nas narrativas tradicionais. Agora o que ganha destaque é o segredo e a sua ocultação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O *Código Da Vinci* é uma produção que une duas ações importantes para o desenrolar da narrativa. Portanto, a partir das análises feitas no decorrer deste trabalho, é possível fazer duas ponderações acerca da obra estudada. Em um primeiro momento, não se pode deixar de lado a estratégia de Dan Brown em despertar o interesse dos leitores com seus levantamentos a respeito da fé cristã, trazendo para o público os evangelhos apócrifos, que abordam uma narrativa desconhecida sobre o “verdadeiro Jesus”. Em segundo lugar, também merece atenção especial para a adaptação de Brian Grazer, que trouxe para os cinemas com duração de 2h e 54min o filme homônimo da obra de Dan Brown que une ação policial e mistérios, sendo esse o foco da narrativa, uma vez que no decorrer do filme, os protagonistas estão unidos para descobrir o que está por trás do segredo.

Diante disso, é necessário enfatizar a ideia de que não se pode chamar de “detetive” os personagens do Romance Policial Místico-Religioso, uma vez que suas ações se baseiam em descobrir um segredo por trás da morte e não somente encontrar o assassino. Desse modo, leva-se em consideração que no desenrolar do enredo desse gênero em específico, boa parte das personagens preocupam-se em caçar e entender os elementos místicos de determinada cultura e/ou experiências, com o envolvimento de elementos ligados à religiosidade humana.

No caso de *O Código Da Vince*, a relação que se expressa no romance refere-se à forte relação dos ícones artísticos de Leonardo Da Vince com a trama, o que se destaca como outro fator importante durante as análises das pinturas do artista Leonardo, em que por vários momentos são feitas leituras a respeito de suas obras, perpassando caminhos que derivam até a revelação do mistério. Assim como em *O Símbolo Perdido*, Dan Brown apresenta figuras religiosas que vão dando um novo sentido para o enredo, provocando vários questionamentos em seu público que são comprometidos com a fidelidade de ir atrás da (in)verdade.

Observa-se nesse sentido, que *O Código Da Vinci* sem dúvidas é uma obra que provocou inquietações tanto no leitor quanto no telespectador, visto que as indagações contidas no filme designam um novo horizonte a respeito da religião. Contudo, é importante ressaltar que o filme contém narrativas de ficção com cenas que geram uma dúvida para quem o assiste, para algumas pessoas o filme é apenas uma espécie de “teoria da conspiração” por abordar questões religiosas ligadas à Igreja Católica, que vão contra os princípios do catolicismo o que motivou profundas indagações a respeito do enredo.

## REFERÊNCIAS

O CÓDIGO DA VINCI. Direção: Brian Grazer e John Calley. Intérpretes: Tom Hanks, Audrey Tautou e outros. [sl] Columbia Pictures, 2006.

BORDWELL, David. **O cinema clássico hollywoodiano**: normas e princípios narrativos. Teoria do Cinema contemporâneo, vol 2. São Paulo: 1986.

CALLAS, Z. **Análise descritiva do romance policial místico-religioso**. (2020). Disponível em: <<https://medium.com/@zacallass/análise-descritiva-do-romance-policial-místico-religioso-9603f0413ce2>>. Acesso em: 15 maio 2023.

CAMPOS, Sebastião Lindoberg da Silva. **Entre escritos canônicos, apócrifos e contemporâneos**: múltiplas imagens de um mesmo Jesus?. São Paulo, 2016.

DINE, Van. **20 Rules For Writing Detective Stories” By S.S. Van Dine, One of T.S. Eliot’s Favorite Genre Authors (1928)**. Disponível em: <<https://www.openculture.com/2016/02/20-rules-for-writing-detective-stories.html>>. Acesso em: 8 maio 2023.

IMDB. **O Código Da Vinci**. Disponível em: < <https://www.imdb.com/title/tt0382625/>>. Acesso em: 15 maio 2023.

KIELE, R. **Análise crítica do filme “O Código Da Vinci”**. (2016). Disponível em: <<https://rebelrelease.com/analise-critica-filme-codigo-da-vinci/>>. Acesso em: 15 maio 2023.

MASSI, Fernanda. **O romance policial do século XXI: manutenção, transgressão e inovação do gênero**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MASSI, Fernanda. **O romance policial místico-religioso: um subgênero de sucesso**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é Romance Policial**. 1. ed. Editora Brasiliense, 1983.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**/ Tzvetan Todorov [tradução Leyla Perrone-Moisés]. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WIKIPÉDIA. **O Código Da Vinci**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/O\\_C%C3%B3digo\\_Da\\_Vinci\\_%28filme%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_C%C3%B3digo_Da_Vinci_%28filme%29)>. Acesso em: 15 maio 2023.

## TRADUÇÃO DE REGIONALISMOS A PARTIR DA OBRA *CHÃO DOS LOBOS*, DE DALCÍDIO JURANDIR

Carlos Jean da Silva Pereira (UFPA)

Juliana Cunha Menezes (UFPA)

Filipe Alexandre Moura Cosmo (UFPA)

Natalice dos Santos Almeida Soares (UFPA)

### Resumo:

Este trabalho descreve as soluções tradutórias, até o presente momento, a respeito dos regionalismos encontrados no Glossário da obra “Chão dos Lobos” de Dalcídio Jurandir, do Projeto “Tradução para o Inglês de parte da obra de Chão dos Lobos de Dalcídio Jurandir” do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador - PRODOUTOR. Para isso, levamos em conta as estratégias adaptadas de Britto (2006c, p.4) - identificação de características marcantes, recriação das principais características e grau de prioridade; e Menezes (2017, p. 171-174) - alteração semântica, omissão e acréscimo. O presente trabalho também utiliza as estratégias encontradas em Frio (2019) de três autores: Aixelá (1996), Newmark (1988) e Baker (2018) - universalização, repetição, naturalização e equivalente cultural. Nas situações de maiores dificuldades foram criadas as estratégias: mudança de classe gramatical - MCG, e substituição, a fim de minimizarmos os efeitos causados pelas barreiras culturais (Laranjeira, 1993). Outrossim, a despeito da fidelidade, desenvolve-se a partir do sentido de ganho e perda: quanto maior a correspondência ponto a ponto com o original, menor é a perda, e mais fiel é a tradução, extraída de Britto (2002, p. 65-66) à correspondência e perda. A divisão de cenas no livro de Dalcídio, se trata de uma medida adotada por Farias (2009), para facilitar a compreensão dos “descaminhos” de Alfredo, personagem principal.

**Palavras-chaves:** Tradução. Dalcídio Jurandir. Regionalismo.

### Introdução

A tradução é uma atividade presente em interações entre culturas de diferentes línguas (BRITTO, 2012, p. 11), e ela ocorre, presumidamente, a fim de entregar um sentido correspondente à língua de chegada, sendo esta aquela a qual se destina a tradução.

A premissa deste estudo compõe o processo de tradução do português para o inglês de parte da obra de Dalcídio Jurandir, *Chão dos Lobos*, especificamente o Glossário, Lista de Topônimos e o correspondente a cena um do livro, páginas 23 a 43, enfatizando a escolha de tal autor em reconhecimento a sua contribuição literária para a identidade da Amazônia, responsável pelo conjunto nomeado como ‘O Ciclo do Extremo Norte’ a qual Dalcídio não traz uma versão da Amazônia glamurosa e rica dos tempos da exploração do látex, mas sim uma versão da decadência vindoura da estagnação do ciclo da borracha, com personagens entregues ao dualismo e novas

faces, o homem enquanto bom e mau, valente e também medroso, totalmente opostos ao narrador, o sempre crítico e visionário, Alfredo (FURTADO, 2002), o personagem central da trama, e nas palavras de Sousa, Neto e Rosa (2022, P.165):

A Narrativa de Chão dos Lobos é um convite ao encontro. Com nossa cultura paraense e brasileira de maneira mais ampla, com nossa identidade regional e nacional, e, do modo mais específico, com nossos problemas sociais e desafios, que insistentemente nossa realidade e nossas autoridades.

E sobre este convite para conhecer a cultura paraense também repousa nas afirmações de Asmar (2003), pois para o autor, os textos de Dalcídio Jurandir contribuem para a construção literária do País junto aos outros regionalismos do Sul e a Norte.

O uso recorrente de regionalismos, apresentação de seres do cenário da cultura e folclore amazônico como parte integrante do cenário descrito por Dalcídio Jurandir (FARIAS, 2019), formam os demais desafios para serem trabalhados dentro da exuberância da obra, e corrobora com um sentido de maior significância que o resultado prestado por esta pesquisa pode trazer a diversas áreas, pois ao recorrer à tradução literária, meio a qual se encontra o foco deste trabalho, texto literário, podemos destacar as contribuições para a língua-cultura inglesa quanto a enriquecer a literatura do país de chegada através do empréstimo de palavras e traduções, metáforas e novos padrões sintáticos as quais podem ser absorvidos pelo leitor (LEFEVERE, 1975, p. 105), e ainda contribuir com eventuais soluções tradutórias, como novas ideias e conceitos a partir do regionalismo presente na obra.

Jurandir nasceu em 10 de janeiro de 1909 no município de Ponta de Pedras, Ilha do Marajó (FURTADO; BARBOSA, 2010), e de seu pai herdou o gosto pela escrita, visto que o Senhor Alfredo Pereira fundara um jornal por nome *A Gazetinha*, e de sua mãe, Margarida Ramos, recebeu o incentivo aos estudos. De um total de dezenove irmãos, Jurandir cresceu sob as influências da queda do Império do Brasil, no advento do Governo democrático e que, no entanto, modificou por vezes os ofícios de seu pai, o Senhor Alfredo Pereira, ao que afirma Farias ((2018, P. 26): “tanto as sucessivas mudanças geográficas quanto suas novas posições e condições trabalhistas e familiares são resultantes, em grande medida, da nova conjuntura advinda da queda do regime monárquico e instauração do governo republicano”, e concerne com a trajetória do personagem Alfredo, curiosamente o nome do pai de Dalcídio Jurandir, e

agora personagem das obras que receberam o título de Ciclo do Extremo Norte por dar identidade ao Norte do País.

## **Metodologia**

A fim de organizar as informações, foi utilizado armazenamento em nuvem através da ferramenta Google Drive, que possibilita criação e edição on-line de documentos no formato word, assim como compartilhamento de arquivos com vários usuários e edição. Já, enquanto documento editável, foi mantido registro por anotação do recurso word: nível semântico-lexical / comparação das anotações / verificação de ideias e sugestões - Primeira etapa - resultados 1 - manter registros que evidenciam evolução das discussões / Segunda etapa - resultados 2 - enriquecimento de detalhes e/ou correções, levando em conta as ideias de Menezes (2017).

Para compreensão dos regionalismos do Glossário encontrado em Chão dos Lobos foi realizada a leitura da obra, além de revisão literária de teoria da tradução. Em corroboração à atividade tradutória dos regionalismos encontrados em Chão dos Lobos, no glossário da obra, buscou-se a fidelidade apresentada por Britto (2002), quanto maior for a correspondência, menor será a perda, e a A fim de auxiliar no processo de tradução, busca-se, primeiramente, a fidelidade no sentido de “quanto maior a correspondência ponto a ponto entre os componentes de um dado elemento do original e os componentes da contraparte na tradução, menor terá sido a perda” (BRITTO, 2002, p. 65-66), e a metodologia abordada se deu por anotação, uma atividade da Linguística Computacional baseada na identificação e classificação de certos fenômenos linguísticos (MENEZES, 2017), sendo aqui denominados por categorias, as quais são as adaptações das estratégias de Britto (2006c, p.4) para: a) identificação de características significativas na narrativa do texto; b) atribuição de prioridades a cada características, estipulando maior e menor grau de contribuição; c) recriação de características a partir da sua prioridade e importância no texto para recriá-las. Tais adaptação, explicitação e sistematização de categorias foram feitas por Menezes (2017, p. 171-174): a) alteração semântica; b) omissão; e c) acréscimo. E para as questões de maior dúvida, adotou-se a criação de novas estratégias a fim de suprir eventuais questões não englobadas anteriormente. E para as situações de maior

grau de dificuldade, formulamos novas estratégias: Mudança de classe gramatical e Substituição.

Para validação e comparação de sugestões tradutórias foram utilizados dicionários on-line tanto para Português, quanto para o Inglês em busca de definições mais coloquiais ou esclarecimento de dúvidas no significado de um termo. Entre os dicionários utilizados estão o *Cambridge Dictionary* e o *Aulete*, bem como o uso de comparações de sinônimos pelo *The Free Dictionary*.

Neste artigo serão descritas as soluções tradutórias dos regionalismos do Glossário de Chão dos Lobos, uma das obras de Dalcídio Jurandir, escritor com importante contribuição para a formação da Identidade Literária do Norte. O texto engloba um referencial teórico com as estratégias adotadas a partir de Britto e Menezes, metodologia utilizada e discussão das hipóteses tradutórias do glossário, com exemplificação de cada estratégia aplicada e, por fim, considerações finais acerca do tema proposto.

### **Referencial teórico**

A preparação para o Projeto de Pesquisa do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR), intitulado “Tradução para o Inglês de parte da Obra Chão dos Lobos, de Dalcídio Jurandir”, contou com leituras a respeito de teorias da tradução, assim como o próprio texto a ser traduzido, as cenas um até oito, e ante a tradução ficou evidente a necessidade de adentrar no universo do regionalismo amazônico e suas peripécias, um grande encontro com as ‘pérolas amazônicas’, em que refletimos e concluímos que o processo de realizar pausas ao traduzir parágrafos para buscar termos correspondentes entre a Língua Inglesa (LP) e a Língua Portuguesa (LP) poderia consumir demasiado tempo e afetaria a questão da originalidade proposta por Dalcídio, uma vez que correríamos o risco de perder o controle sobre soluções encontradas para problemas idênticos ao não se aprofundar na escolha do autor em utilizar verbetes em certos períodos como sinônimos e em outros como figuras de linguagens, ironia e metáfora, como em, por exemplo, o apelido empregado pelas crianças ao Comandante Amanajás, ‘Jaburu’, um senhor de idade, corcunda e beberão, mas com uma tendência a ser chamado, no decorrer da leitura, por ambas denominações, nome de batismo e apelido, salientando não ser a ave, e, portanto,

haveria uma necessidade de padronizar esta evidência para não modificá-la adiante e causar divergência entre as evocações no texto, além da perda do significado.

Tanto o caso mencionado acima, como outras situações que serão discutidas neste artigo, fizeram os integrantes do PRODOUTOR considerar traduzir o Glossário que a segunda edição de 'Chão dos Lobos' proporciona, pelo "fato de que cada língua, produto e veículo de uma cultura, mantém dela as especificidades" (LARANJEIRA, 1993), e para manter essa fidelidade de significados, as estratégias adotadas para tradução de verbetes vêm das seguintes proposições de Britto (2006c, p.4), já citadas na introdução, mas elencadas aqui por ideias: a) identificação de características significativas na narrativa do texto - em que buscou-se a identificação do sentido do verbete na obra, se como sinônimo ou uso de figura de linguagem; b) atribuição de prioridades a cada características, estipulando maior e menor grau de contribuição - visto aqui como a comparação de quais efeitos farão mais jus à obra, dentro de cada parágrafo isolado, tendo em vista os vários significados que poderiam ser empregados a cada significante; c) recriação de características a partir da sua prioridade e importância no texto para recriá-las - para situações às quais aponta-se grandes divergências de significado, partiria-se da iniciativa em recriar, seja por explicação ou por meio da cópia da estrutura gramatical, sigla e redução, os sentidos do verbete para o texto em inglês; e Menezes (2017, p. 171-174): a) alteração semântica - modificar o significado de um verbete ao, por vezes, expandir seus elementos semânticos; b) omissão - remover/omitir dados explicativos com menor importância, deixando uma linguagem mais neutra; e c) acréscimo - acrescentar significados e/ou sinônimos a fim de elucidar casos obscuros.

A seguir houve a seleção, em forma de quadro, dos resultados das aplicações das estratégias de Britto e Menezes na tradução de verbetes do glossário de Chão dos Lobos, com propósito de evidenciar o uso destas ferramentas na prática, e, em alguns casos, as aplicações vistas em Frio (2019):

Termo em Português (TP)	Termo em Inglês (TI)	Estratégias aplicadas para Tradução do Termo para o Inglês (TTI)	Estratégias aplicadas para Explicação do Termo em Inglês (ETI)
Bubuia - pg 34	<i>Float</i>	Característica marcante	Substituição de explicações

I. Bubuia: Ação de flutuar.			
II. <i>Float</i> : to stay on the surface of a liquid and not sink.			
Guariba (TP)	<i>Howler Cough/ Howler Monkey</i> (TI)	Recriação de característica marcante - (TTI)	Acréscimo para esclarecimento (ETI)
III. Guariba: Coqueluche, tosse forte e violenta, às vezes sufocante; espécie de macaco.			
IV. Howler Cough / Howler Monkey: 1. <i>Howler Cough</i> = Any condition in which one coughs one's head off . 2. <i>Howler Monkey</i> (Scientific name: <i>Alouatta guariba</i> ) : a monkey from South and Central American forests. They are famous for their loud howls, which can travel more than one mile through dense rainforest, so, in the North of Brazil, people usually say: "Howler Cough" when someone is coughing long and hard.			

**Quadro 1** - Análises das Estratégias de Britto e Menezes.

Outro recurso utilizado em nossa pesquisa foi a busca ativa em dicionários de LI de formais a informais, haja vista o foco de manter o registro de linguagem coloquial por termos correlatos, tais quais gírias e expressões idiomáticas. Alguns dos dicionários utilizados foram na versão on-line de Cambridge Dictionary, The Free Dictionary, Priberam Dicionário e Aulete Digital para português, onde há aqueles que trabalham em ambas as línguas, Português e Inglês, como o Cambridge. Tais medidas nos levaram a criar a estratégia de Substituição, em que ao confrontar um verbete selecionado em LI e LP opta-se por substituir integralmente ou parcialmente as explicações de verbetes que contém, por exemplo, somente sinônimos ou descrições insuficientes para que falantes da LI entendam o verbete apresentado, e em razão de trazer maior clareza às explicações, troca-se parte ou o todo do texto original para o texto explicativo de um ou mais dicionários. E, ainda, houve situações sem soluções aparentes, como a ausência de correspondente dentro da classe gramatical de chegada, substantivo por substantivo, adjetivo por adjetivo e etc, cujas propostas apontaram para a modificação da Classe Gramatical sempre que necessário buscando manter a coerência na Língua Alvo, LI, como visto em 'trinque', substantivo utilizado para designar beleza ou muito luxo, e um correspondente em LI que possa trazer uma ideia geral da palavra é um adjetivo, levando em conta a informalidade com qual se utiliza o termo no texto, e as medidas adotadas estão no quadro de análises a frente:

Termo em Português (TP)	Termo em Inglês (TI)	Estratégias aplicadas para Tradução do Termo para o Inglês (TTI)	Estratégias aplicadas para Explicação do Termo em Inglês (ETI)
Piramutaba (TP)	<i>Piramuta</i> (TI)	*43	Substituição e Acréscimo (ETI)
<p>I. Piramutaba – Peixe comum na Amazônia, sem escamas, de cor cinza amarelada, possui barbilhões tão longo quanto o corpo.</p> <p>II. Piramutaba – <i>Piramuta</i> - The Piramuta or Laulao Catfish (<i>Brachyplatystoma Vaillantii</i>) is a species of catfish in the Pimelodidae family, native to the Amazon and Orinoco river basins and the main rivers of the Guianas and Northeast Brazil. It can grow up to 1,5 meters. It has a kind of yellowish-grey color and whisker-like barbels that are as long as its body.</p>			
Trinque (TP)	<i>Classy</i> (TI)	MCG - substantivo para - adjetivo - Característica marcante (TTI)	Acréscimo para esclarecimento (ETI)
<p>III. Trinque – Luxo, elegância.</p> <p>IV. Classy = <i>Classy</i> - used to refer to someone who is elegant, luxurious in dress.</p>			

**Quadro 2** - Análises para Substituição e Mudança de Classe Gramatical – MCG.

A *fidelidade* mencionada por Brito (2002) consiste no sentido de dar maior clareza à interpretação dos termos para maximizar sua compreensão, além disso *correspondência*, proposta por Britto (2012), baseia-se na relação entre palavras e estruturas no texto de origem e suas palavras e estruturas correspondentes na língua de chegada, na qual o tradutor deve buscar uma forma de transmitir o significado e a intenção do autor de maneira precisa e fiel, embora a *fidelidade* nem sempre seja um ponto a ser alcançado, deve-se abordá-la como um item possível de se realizar.

Por conseguinte, as estratégias encontradas em Frio (2019), utilizadas em tradução comentadas dos regionalismos de *A Duel of Farrapos*, aparecem nas sugestões do projeto de pesquisa do PRODOUTOR: *repetição, equivalente cultural e tradução por uma palavra mais neutra*.

<sup>43</sup> \* Quadros TTI ou ETI sem usos de estratégias: casos que apresentavam correspondente direto na língua de chegada.

## Discussão e resultado

Ao se analisar o glossário traduzido e realizar discussões acerca das escolhas tradutórias, foi possível ponderar a incidência de *acréscimo* como estratégia mais sobressalente, conforme as ocorrências:

- I. (TP) Faceiro: Homem vaidoso que gosta de se exibir, se vestir bem, brejeiro, dengoso, elegante.

*Smart (dresser)*: a man who enjoys showing off, dressing in a stylish way with snazzy, rakish and elegant outfits. It can also be used to refer to someone charismatic or foxy.

Houve a necessidade de acrescentar alguns comparativos em detrimento dos múltiplos significantes do termo *Faceiro*, indo de uma pessoa vaidosa, ressaltando que a vaidade - *vain*, é algo pejorativo nos países de Língua Inglesa, e pessoa inteligente ou que gosta de se vestir bem - *smart dresser*, com aplicação do termo composto somente quando atribuído ao último significante.

Logo, a incidência pode ser observada em:

- II. (TP) Cobéua: Indígena dos cobéuas, povo que habita o noroeste do estado do Amazonas.

(TI) *Cobéua / Kobeua*: Indigenous people who live in the northwestern part of Amazon state, more specifically along the shoreline of the Black River's tributaries.

- III. (TP) Acuraua – Bacurau: Ave de hábitos noturnos.

(TI) *Weew*: (*scientific name: Nyctidromus albicollis*) - Nightjar. A nocturnal bird

Para o caso dos Cobéua, houve uma extensão da descrição do espaço geográfico, *acréscimo*, especificando uma região ainda mais próxima da localização deste povo, o rio Negro, enquanto Acuraua, além de ter uma recriação de seu som característico, seu canto, há a descrição do seu nome científico.

Em contraparte, ocorrência de menor aparição é a *omissão*, cujo exemplo pode ser visto em:

- IV. (TP) Bagana: Guimba, ponta de cigarro.

(TI) *Stub*: cigarette butt.

Em que um *cigarette* não faz parte do enunciado principal, e continua com a manutenção do sentido.

Além destas duas estratégias, a *alteração semântica* fez singelas aparições, boa parte do motivo é que talvez suas percepções sejam sentidas mais tarde no texto a ser traduzido, e não apenas como termo isolado, porém a seguinte exemplificação pode condicionar seus efeitos:

- V. (TP) Capelinha: Planta herbácea com cujas ramas longas se tece uma coroa ou capela, com o nome popular de “Capelinha de São João”, que se usa na cabeça como ornato votivo e festivo durante a quadra junina, especialmente durante a festa de São João.

(TI) *Bitter Crown*: bitter melon, bitter gourd: the scientific name is *momordica charantia* L. Herbaceous plant which is used to make a crown or wreath, whose popular name is “Saint John the Baptist’s Little Wreath”, which is worn on the head as a festive and votive ornament, during the square dance, specially on the Festival of Saint John the Baptist.

Neste caso, em condicionados a cultura popular, teríamos um termo com uma história carregada de simbologias, porém sua principal característica pode ser avistada na erva a qual se é feita a *capelinha*, em que na língua Inglesa houve a necessidade de expandir, assim como recriar esta imagem em outra língua.

Por fim, a incidência de *Substituição* se deu em conjunto a aplicação das três estratégias de Menezes, principalmente *Acréscimo*, pois na comparação entre as explicações do Glossário de Dalcídio Jurandir e as definições pré-existentes em dicionários da Língua Inglesa, avaliou-se maior segurança em replicar as descrições já acionadas em Inglês, a fim de evitar retrabalho para situações existentes na Língua alvo, em contraste a Mudança de Classe Gramatical, que até este período, se mostrou necessário em uma situação explicitada neste documento - *trinques* / *classy*, todavia estipula-se sua importância enquanto possibilidade tradutória a pontos obscuros quando houver.

Em consonância as as estratégias apontadas por Frio (2019), elas podem justificar algumas escolhas mais simples e de correspondência mais assertiva, conforme a seguir para *equivalente cultural e repetição*:

- VI. (TP) Assim-assim: Mais ou menos.  
(TI) So-so: not good or well.
- VII. (TP) Babau: Foi-se, acabou, não tem mais, agora é tarde.  
(TI) Bah-baw: It's gone - It's too late - bye-bye.

E palavras neutras:

- VIII. (TP) Bufar: Enfurecer (-se). Burricea.  
(TI) Snort: This verb can express strong feelings of anger related to a sound that you make.  
Em que *snort* corresponde a um termo neutro.

## Considerações Finais

Com base nas observações das soluções tradutórias, foi possível avaliar as questões as quais alcançaram resultados significativos na formulação de hipóteses quanto ao termo traduzido, e não se prendendo de forma exaustiva as soluções tradutórias, ainda é possível julgar as contribuições de Britto e Menezes para a atividade descrita neste artigo.

A tradução do glossário visa deixar o texto literário mais fluido enquanto a evitar retrabalhos em pesquisar isoladamente um único regionalismo sem que surjam de forma aleatória no texto principal, buscando prever quais hipóteses tradutórias podem ser mescladas a sentença a ser traduzida.

As sugestões, bem como metodologias, apresentadas neste trabalho podem ser utilizadas por outros interessados em tradução de regionalismos ou tradução literária, no sentido de servir de insumo para comparações entre estudos ou traduções, uma vez que os regionalismos aqui apresentados advêm de um romance, uma obra literária.

## Referências

A GAZETINHA(Jornal). **Orgão Político e Noticioso. Marajó-Pará.** E.U. DO BRAZIL. Director Capitão Alfredo Pereira. Publicação decendial. Officina A'rua da Municipalidade. Anno II. Cachoeira, 20 de junho de 1922. Num.41. (Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, RJ: acervo "PIM – Sobre a Região Norte, pasta 1").

ASSMAR, Olinda Batista. **Dalcídio Jurandir: Um olhar sobre a Amazônia**. Rio de Janeiro: Galo Branco, 2003.

BUCHILLET, D. **Os índios da região do Alto Rio Negro: história, etnografia e situação das terras**. Laudo antropológico apresentado à Procuradoria Geral da República, 1991.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução Literária**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Correspondência formal e funcional em tradução poética**. In: Souza, Marcelo Paiva de et al. *Sob o signo de Babel: literatura e poéticas da tradução*. Vitória: PPGL/MEL / Flor&Cultura, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia**. In: KRAUSE, Gustavo Bernardo. *As margens da tradução*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Caetés/UERJ, 2002.

\_\_\_\_\_, 2001. **Towards more objective evaluation of poetic translation**. [online] Disponível em: <<http://phbritto.org/artigos/towards-more-objective-evaluation-of-literary-translation>> Acessado em 30/05/2023.

CAMBRIDGE ONLINE DICTIONARY. Cambridge University Press: Cambridge, Reino Unido, 1999. Disponível em: < <https://dictionary.cambridge.org/pt/> >. Acesso em: 01/06/2023.

CAMPOS, H. de. **Metalinguagem e Outras Metas: Ensaios de Teoria e Crítica Literária**. 4ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2010. pp 31-48.

Faceiro in: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/faceiro>>. Acesso em 01/06/2023.

FARIAS, Fernando Jorge Santos. **Representação de Educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des) caminhos do personagem Alfredo em busca da educação escolar**. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. **Dalcídio Jurandir e a educação: de letrado provinciano a intelectual nacional**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FURTADO, Marli Tereza. **Universo Derruído e Corrosão do Herói em Dalcídio Jurandir**. UNICAMP. Tese de doutorado. Campinas: São Paulo, 2002.

FRIO, F. **A tradução de regionalismos em A Duel of Farrapos, de João Simões Lopes Neto**. TradTerm, São Paulo, v. 33, maio/2019, p. 54-69.

GUIDICE, V. **Dalcídio Jurandir e a saga de Marajó**. O liberal. 12 de setembro de 1976. 2o caderno, p.2. JURANDIR, Dalcídio. *Chão dos Lobos*. Rio de Janeiro: Record, 1976.

JURANDIR, D. **Chão dos Lobos**. 2ª Ed. Bragança: Pará-grafo Editora, 2019.

LARANJEIRA, M. **Poética da Tradução: Do Sentido à Significância**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993 - Criação e Crítica; V. 12.

LEFEVERE, André. **Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint**. Assen: Van Gorcum, 1975.

MARTINEZ, R. **Como Dizer Tudo Em Inglês: Fale a Coisa Certa Em Qualquer Situação**. Elsevier Brasil, 2000.

MENEZES, J. C.; Britto, P. H.; De Freitas, M. C. **Avaliação de tradução de poesia: a anotação na busca pelo consenso**. 196f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

POZENATO, José Clemente. **Algumas considerações sobre região e regionalidade**. Filosofia: diálogo de horizontes. Caxias do Sul: Educs, p. 589-591, 2001.

PROJETO CALDAS AULETE. Aulete Digital. Lexikon Editora Digital: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 01/06/2023.

SOUSA, Auxiliador Jairo de; NETO, Itamar Zuqueto Serra; ROSA, João Jesus. **Autobiografia e Experiência docente em Chão Dos Lobos**. In: FARIAS, Fernando (org.). Chão de Dalcídio: Perspectivas. Belém, PA: Editora Pública Dalcídio Jurandir, 2022. p. 161-186.

THEFREEDICTIONARY.COM. Farlex, Inc.: Huntingdon Valley, Pennsylvania, EUA, 2003. Disponível em: < <http://www.thefreedictionary.com/> >. Acesso em: 01/06/2023.



## A CONCEPÇÃO DE ARTE COMO FUNÇÃO SOCIAL NA ESCRITA DALCIDIANA

Gissandra Diovana Dias Teixeira (UFPA)

Dra. Ivone dos Santos Veloso (UFPA)

### Introdução

É preciso criar a necessidade de se ver num quadro, de se ouvir música, de se ler um livro como se tem necessidade de comer, de vestir-se, de completar a nossa vida. Por isso devemos cada vez mais nos aproximar do povo (JURANDIR, 1943, p. 7).

O escritor Dalcídio Jurandir é notadamente conhecido por sua produção romanesca. Desenvolvida em 10 obras escritas ao longo de quase 40 anos, os romances dalcidianos apresentam-nos a história de personagens que habitam o interior da Amazônia paraense, e têm suas narrativas desenvolvidas por intermédio da escrita de Jurandir.

Contudo, deve-se ressaltar que, a produção dalcidiana não se limitou ao trabalho como literato, visto que paralelo ao ofício de escritor, Dalcídio Jurandir também atuou como jornalista no estado do Pará e Rio de Janeiro. No Pará colaborou com o periódico *O Estado do Pará*, e escreveu para as revistas: *Escola*, *Novidade*, *Terra Imatura* e *A Semana*. Para a imprensa carioca contribuiu com jornais e revistas, entre esses: *O Radical* (1942), *Diretrizes* (1942-1944), *Correio da Manhã* (1944), *Diário de Notícias* (1944), *revista Leitura* (1944), dentre outros.

Com base nas trajetórias como jornalista e romancista empreendidas por Dalcídio Jurandir, este estudo focaliza a atenção em como o escritor marajoara aborda a questão da arte como função social no texto jornalístico e no romance de sua autoria.

Para tanto, a pesquisa focalizará no trabalho de Dalcídio Jurandir como repórter da revista *Diretrizes* (1942-1944), por intermédio da reportagem intitulada: *Segall, a arte pura e o homem do Povo*, publicada em 10 de junho de 1943. Busca-se então, relacionar este texto jornalístico com elementos destacados no romance dalcidiano *Três casas e um rio* (1958), terceira obra do projeto literário conhecido por *Ciclo Extremo Norte*, que segue narrando as vivências do menino Alfredo e demais moradores da vila de Cachoeira do Arari.

Por meio da análise da reportagem e do romance, busca-se evidenciar de que forma Dalcídio Jurandir pensa a arte em uma perspectiva humana e social, e sobretudo,

voltada para o povo, aqueles que constantemente por diversos fatores encontram-se mais distantes de contemplar o fazer artístico.

## Metodologia

Quanto à metodologia adotada, esta trata-se de uma pesquisa de cunho *qualitativo*, que se volta para estudar elementos da produção jornalística e romanesca do escritor Dalcídio Jurandir. Os métodos de investigação utilizados foram o bibliográfico e documental.

Por tratar-se de um estudo com base bibliográfica Antônio Carlos Gil (2008) destaca que este tipo de pesquisa se desenvolve a partir de material já elaborado, ou dito de outra forma, por meio de estudos realizados por outros pesquisadores da área.

A respeito do método documental utilizado Gil destaca que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51).

Dessa maneira, o que diferencia a pesquisa documental do método bibliográfico é uso das fontes exploradas. Nesse caso, utilizou-se o método documental para a coleta e análise de dados por meio do uso de uma catalogação organizada anteriormente pela professora Marli Furtado juntamente com os membros do projeto de pesquisa, Dalcídio Jurandir e o realismo socialista. Nesta catalogação encontra-se a reportagem analisada, o que justifica o uso de fontes de ordem secundária.

Para a coleta dos dados também foi necessário o uso de fontes de ordem primária, visto que a reportagem foi localizada ainda na Hemeroteca Digital Brasileira, conhecido portal de periódicos que possibilita a consulta de documentos diretamente na internet. A etapa de análise dos dados, permitiu comparar elementos na reportagem e em partes do texto literário, de modo a se constatar que estes em alguma medida se aproximam.

Para embasar esta investigação, tomou-se como arcabouço teórico Furtado (2010), responsável por organizar a compilação de textos jornalísticos dalcidianos. Além disso, utilizou-se ainda os estudos de Furtado e Santos (2016) que destacam como o escritor marajoara se dedicava a escrever sobre questões artísticas.

Com respeito a análise do romance, utilizou-se como base Jurandir (1994), o que possibilitou observar que mesmo na escrita literária, Dalcídio Jurandir demonstrava preocupação com a falta oportunidades que propiciassem a aproximação entre a arte e o povo, como destacado neste artigo.

### **A arte como função social na reportagem e no romance dalcidiano**

Publicada nas páginas da revista *Diretrizes* em 10 de junho de 1943, a reportagem *Segall, a arte pura e o homem do povo*, enfatiza a preocupação de Dalcídio Jurandir, em tratar de assuntos relacionados a questão da arte. Na ocasião da reportagem, Dalcídio Jurandir entrevistou o pintor modernista Lasar Segall, artista de origem judaica que, em julho de 1937, em Munique na Alemanha, teve sua obra exibida como parte da exposição conhecida como a arte degenerada, isto porque, as obras de arte expostas no local, haviam sido confiscadas por Hitler, ao serem consideradas um ataque a moral e ao espírito de perfeição alemã.

Entre as obras apreendidas neste período de perseguição a arte moderna, estavam vários quadros de Segall, consideradas um exemplo de manifestação artística condenada pelo regime nazista. Sem dúvida, o interesse investigativo de Jurandir em trazer à tona esta temática, mesmo vivo em tempos de perseguição, exteriorizam a inclinação do repórter, por assuntos de natureza artística e social. Para Furtado e Santos:

Verifica-se que os assuntos discutidos por Dalcídio Jurandir nos periódicos são voltados para diversas questões do contexto social observado pelo jornalista que também fez reportagem como resultado de entrevista com o pintor Lasar Segall, revelando-se, assim, não apenas crítico literário, como também crítico de arte. (FURTADO; SANTOS, 2016 p. 2-3).

Partindo dessa perspectiva, é perceptível que Dalcídio Jurandir manifesta sua visão de crítico de arte ao escrever sobre a exposição de Lasar Segall. Além do mais, na reportagem, Jurandir evidencia o que defende como concepção de arte como função social, conceito que aparece em outras matérias de sua autoria. Sobre o que viu na exposição o jornalista escreveu que:

Os homens do povo poderiam logo de início, e isso é tão explicável por sua falta de cultura, deixar de compreender a arte aparentemente difícil de Segall. Entretanto Segall representa um dos nossos instantes, uma época que adquiri uma significação social mais rica e mais evidente. Uma natureza morta, uma gravura, uma “alma” de Segall interessam o homem do povo, ficam na sua consciência, vão falar, como um acontecimento cotidiano, às inquietações, às

ansiedades de um homem que sai de sua fábrica ou de sua usina e ousa penetrar a Escola de Belas Artes para ver timidamente, um “Progrom”, um “Navio de Emigrantes”, uma água forte, uma “cabeça de mulher” do grande artista moderno. Um dia esse encontro será mais justo e mais duradouro: o da pintura de Segall com os homens das fábricas e usinas, o verdadeiro encontro do homem comum, sem preconceitos, inocente e mais apto, em certas vezes, a amar um artista não só de seu tempo como de todos os tempos. (JURANDIR, 1943, p. 06).

Como visto, o repórter de Diretrizes defende a arte exposta por Segall, explicando que esta arte adquire uma significação social, principalmente, porque se volta para os homens do povo, a quem pela falta de acesso à cultura, seria compreensível o não entendimento do trabalho do artista. No entanto, o escritor ressalta o poder transformador que a arte exerce sobre o povo, capaz de despertar suas inquietações e seus anseios antes adormecidos.

Para o repórter, a arte de Segall um dia invadirá às fábricas e às usinas, em buscas das grandes massas. Conclui o posicionamento, afirmando que este encontro deverá ser duradouro, como deveria ser todo encontro entre artista e povo, para quem a arte é de direito, pois esta quando se aproxima do povo assume sua função social.

Dalcídio Jurandir, na publicação, também descreve as sensações e os sentidos que a arte desperta em seu espírito de repórter, demonstrando apreço por tais manifestações as quais considera aptas de dominar até mesmo o mero espectador:

Há decerto uma humanidade nos quadros e outros trabalhos de Segall que não nos domina, de pronto, não nos toca de súbito, inteiramente. Esse domínio vem lento e nos faz conhecer e amar o que há de nós e de eterno naqueles tons, naquelas cores postas tão a fundo, daquele universo, enfim, que parece isolado e é, no entanto, o mundo comum, os mesmos homens, a mesma terra, os mesmos animais que vemos sempre, com quem vivemos. Entretanto, a arte lhes deu a pureza que só ela possui, a realidade que não sabíamos, que agora nos envolve e nos surpreende. Em muitos trabalhos de Segall, em muitos quadros, a sensação de repouso, de tranquilidade parece indicar uma fuga, um isolamento que o pintor preferiria para os seus seres, os seus sonhos, as suas “almas”. (JURANDIR, 1943, p. 07).

As palavras de Dalcídio Jurandir indicam que há humanidade nos quadros de Segall, para além disso, há algo que envolve e domina lentamente quem a contempla, pois, embora retrate o mundo comum, traz ao mesmo tempo um acolhimento que não existe no mundo, uma sensação de refúgio da realidade. Para o repórter a arte por si só basta, não porque elimina o sentido de utilidade ou de imediatismo, pelo contrário, a arte de Segall é pura porque inclui e sugere os dramas e os problemas comuns

naqueles tempos, isto é, a “arte perfeitamente social, portanto a de Lasar Segall, feita no nosso tempo, criada pelos atuais acontecimentos” (JURANDIR, 1943, p. 07).

Igualmente, no romance *Três casas e um rio* (1958), são tecidas questões a respeito da arte, por meio do personagem Raul. O jovem que sonha em se tornar um grande pintor, mas, para sobreviver, pinta tabuletas e cruzeiros que enfeitam os túmulos dos mortos que chegam ao cemitério local. A responsabilidade de cuidar dos pais doentes e das irmãs distancia Raul da tentativa de tornar-se o artista que almejava ser. No seguinte trecho do romance, observa-se Raul refletir sobre o distanciamento entre a arte dita erudita e a arte popular:

O próprio major Alberto, sempre em dúvida a respeito dos valores locais, mandou uma vez chamar o pintor na Intendência. Por instâncias de d. Amélia, encomendou uma cruz nova para Eutanázio. Levou Raul ao chalé onde lhe mostrou catálogos de tintas, quadros e pincéis. A propósito da Itália, citou no país da arte, de Blasco Ibanez e representou na varanda a cena em que Miguel Ângelo, na Capela Sixtina, pintando o Juízo Final, proibia a entrada do papa. Foi um dia de satisfação, mas, também, de insatisfações para Raul. Recolheu ao casebre com um suspiro: “Nós, os pobres, poderemos saber as coisas? Poderemos estudar o ofício que a gente escolher, que a natureza nos deu?”. Cachoeira estava tão longe da Itália, da arte. (JURANDIR, 1994, p. 21.).

O fragmento em questão retrata os pensamentos de Raul a respeito da falta de oportunidade para desenvolver a própria arte de pintor. Os grandes artistas e as grandes obras pareciam, em sua percepção, tão distantes da realidade da vila de Cachoeira. Ser um artista, no caso daquele pobre jovem, parecia algo impossível. Em outro episódio, desse mesmo romance, surge outra questão relacionada à função social da arte. Na ocasião mencionada, Doutor Lustosa, fazendeiro local, pede ao jovem Raul que pinte algumas tabuletas proibindo o povo de tirar lenha ou andar nos campos que pertenciam a ele. Mesmo sendo pobre e vivendo da pintura, Raul se recusa a aceitar a encomenda:

Lustosa falou que necessitava de novas tabuletas, havia comprado novas terras, estendendo a propriedade. Novas tabuletas para evitar as invasões [...] Mas, sim, me deixa contar: e eu disse ao dr. Lustosa que não podia mais pintar as tabuletas. “Ando ocupado. Mesmo o doutor paga pouco”. Então foi um espanto, um quase assombro de Lustosa, continuou o pintor. O fazendeiro lamentou-se, fez-se vítima repetindo: isto é que é, onde já se viu, onde já se viu, pago pouco! Não estava dando trabalho a ele, Raul? E vens me dizer que pago pouco, filho de Deus. Eu que poderia ter trazido as tabuletas de Belém a bem dizer de graça. Onde já se viu artistas discutindo preços! Tens aí um dom e não aproveitas, não sabes... Como é bem o ditado? Deus dá asas... Ah. (JURANDIR, 1994, p.23).

Por meio da recusa de Raul em pintar as novas tabuletas, percebe-se que, mesmo não possuindo estudo que o formasse um grande artista, sua atitude de se negar a pintar tabuletas com ordens que restringissem a liberdade do povo, incorpora ao personagem dalcidiano elementos que revelam a concepção de arte mencionada por Dalcídio Jurandir, nesse caso, o fazer artístico voltado para o povo. Segundo esta concepção, uma das condições para a independência e o valor da arte é o caráter e a personalidade do artista.

Desse modo, Raul demonstrou que como artista o papel de sua arte era de aproximar-se do povo, e não fazer dela instrumento de opressão dos menos favorecidos. A atitude do personagem vincula-se, ainda, à ideia de arte como direito do povo, assim como também a importância de valorizar a arte, aspectos bastante evidenciados na reportagem de Dalcídio Jurandir. Assim, como observou-se na reportagem e no romance, não basta apenas pintar belos quadros ou produzir belas esculturas, é necessário também lutar ao lado do povo demonstrando que a arte tem um valor social.

## **Conclusão**

Por meio deste artigo demonstramos como o repórter e escritor Dalcídio Jurandir aborda a arte como função social na reportagem intitulada *Segall, a arte pura e o homem do povo* e por intermédio do romance *Três casas e um rio* (1958).

A análise da reportagem evidenciou que para Dalcídio Jurandir a arte assume função social quando se volta para o povo, nesse sentido quando ocorre essa aproximação é que a arte assume também uma espécie de função humana dado ao seu grande poder transformador. Este valor social artístico, conforme destacou Jurandir, era evidente na produção do artista Lasar Segall.

Ao mesmo tempo, no romance *Três casas e um rio* (1958) Dalcídio Jurandir também aponta e critica o distanciamento existente entre arte e povo através do personagem Raul e das dificuldades que o impediam de tornar-se um grande artista como desejava. Contudo nota-se que em alguma medida esse distanciamento vai sendo vencido na narrativa, visto que, embora Raul não possuísse grande conhecimento que o tornasse um artista, sua tentativa de aproximar e tornar a arte acessível e não um objeto de opressão, reforça a ideia defendida por Dalcídio Jurandir

de arte como função social como vimos em sua escrita como repórter e em seu trabalho como romancista.

## Referências

FURTADO, M. T.; SANTOS, J. G. **DALCÍDIO JURANDIR, O JORNALISTA: UMA ANÁLISE DOS TEXTOS CRÍTICOS**. Darandina Revisteletrônica- Programa de PósGraduação em Letras UFJF- v. 9, n 1. 2016.

FURTADO, Marlí Tereza. **Dalcídio Jurandir: o repórter, o articulista e o crítico de arte em Diretrizes** (1942-1943-1944) Belém, 2010. 162-171, no prelo.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JURANDIR, Dalcídio. **Segall, a arte pura e o homem do povo**. Acervo digital da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Disponível em: Diretrizes. Acesso em: 19/08/2020.

JURANDIR, Dalcídio. **Três Casas e um Rio**. Belém:CEJUP.1994.



## POR TRÁS DAS GRADES: O SUBMUNDO DAS GÍRIAS DE UMA UNIDADE PRISIONAL MARAJOARA

Carlos Alberto Barbosa Custódio (UFPA)

### Resumo:

Este trabalho visa realizar um estudo sobre as gírias utilizadas pelas Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) do Centro de Recuperação Regional de Breves (CRRBreves). Com o presente, temos como objetivo analisar a relação intrínseca da vida da PPL com o seu modo de comunicação, dessa forma verificando como esta se materializa nas suas relações com os demais membros daquele grupo social e Agentes do Estado. O trabalho de campo foi realizado durante quatro semanas, de forma presencial no CRRBreves, sendo usadas entrevistas com duração média de duas horas, aplicadas de forma individual a dez internos da UP, todos do sexo masculino. Para tanto, autores como Flick (2013), Preti (2009), dentre outros que respaldarão nossa proposta. Ao analisar o *corpus*, foi possível verificar 80 termos e expressões típicas do vocabulário utilizado por este grupo social, sendo relacionados a i. Rotina da vida carcerária (45%); ii. Alimentação (24%) e iii. Relações da vida criminosas (31%). Sendo 69% não dicionarizados e 31% com definições no dicionário. As gírias possuem uma função de criar uma realidade nova que estão carregadas de significados, por diversas vezes, até mesmo atribuindo novos significados aos termos, subvertendo as regras impostas pela sociedade e das próprias Unidades Prisionais.

**Palavras-chaves:** Gírias. Sistema Prisional. Comunicação.

### Introdução

Uma faceta inerente da humanidade é a necessidade de viver em grupos. Nesse contexto, diferentes associações são criadas, em geral, pessoas que possuem pontos em comum, tendem a se reunir. Isso não se difere daqueles que escolheram viver as margens da lei. Ao observarmos esses grupos, vemos que estes possuem marcas e uma delas são as suas linguagens que irão expressar as crenças e valores daquele grupo.

O interesse pelo tema surgiu após anos de trabalho dentro do Sistema Prisional Paraense, onde tivemos a oportunidade de trabalhar em diversas Unidades Prisionais (UP). Desde então, observamos que as Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) foram esquecidas as margens da sociedade. Enclausuradas em um ambiente hostil e insalubre. Essas pessoas tiveram que desenvolver uma linguagem própria que melhor se adequasse a sua realidade.

Durante todo o período em que desempenhamos o nosso trabalho nas UP's e em especial no Centro de Recuperação Regional de Breves (CRRBreves), nos mostrou

que essas gírias e linguagem representam uma forma de libertação daquele ambiente carcerário em que estão inseridos.

Dessa forma, as gírias são um conjunto de expressões usadas por um grupo social para se comunicar em determinado período. Com uma das principais características da metáfora, tendo diversos sentidos e significados. No caso em tela, buscaremos observar quais as marcas dessas linguagens, tal como ela relaciona aqueles que estão isolados da sociedade com os que estão em liberdade.

Conforme dados do Departamento Penitenciário (DEPEN), o Brasil possui uma população carcerária de 837.443 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes. Tendo o Brasil a quarta maior população carcerária do mundo, estando atrás de países como Estados Unidos da América, China e Rússia.<sup>44</sup>

Para contextualização, o CRRBreves foi inaugurado em julho de 2014, sendo a primeira Unidade Prisional (UP) da região das ilhas do Marajó, com capacidade para 128 internos<sup>45</sup>, fazendo parte de uma rede de expansão do Sistema Penitenciário paraense, hoje conta com uma população de 274 presos, como mostram dados do INFOPEN (2022).

Assim, este trabalho tem como objetivo geral identificar o significado destes itens lexicais coletados junto as PPL's do CRRBreves e, a posterior, a dicionarização dos mesmos.

Este trabalho foi dividido em três partes. Na primeira, abordaremos a metodologia aplicada a presente pesquisa. Quando na segunda parte teremos uma abordagem aos resultados e discussões. Por fim, as considerações finais.

## **Metodologia Aplicada**

O levantamento dos dados foi realizado pelo autor do estudo, onde utilizamos o método qualitativo, através de entrevistas narrativas a um grupo de 10 (dez) PPLs, correspondente a uma cela do CRRBreves. Este método é caracterizado por Flick (2013, p. 23) onde “os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositadamente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância”.

---

<sup>44</sup>Conforme visto em <https://www.camara.leg.br/radio/programas/400358-brasil-tem-4maior-populacao-carceraria-do-mundo-confira-entrevista-com-o-juiz-losekann/?pagina=8>. Acesso em 08/12/2022.

<sup>45</sup> Conforme visto em <https://redepara.com.br/Noticia/100909/unidade-prisional-do-marajo-desafoga-delegacias-e-facilita-trabalho-de-investigacao-na-regiao>. Acesso em 06/12/2022.

Este método mostra-se eficaz pois possibilita uma maior proximidade entre o pesquisador e o fenômeno analisado, oferecendo uma maior interação entre as partes. Minayo (1995, p. 21-22) nos ensina que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

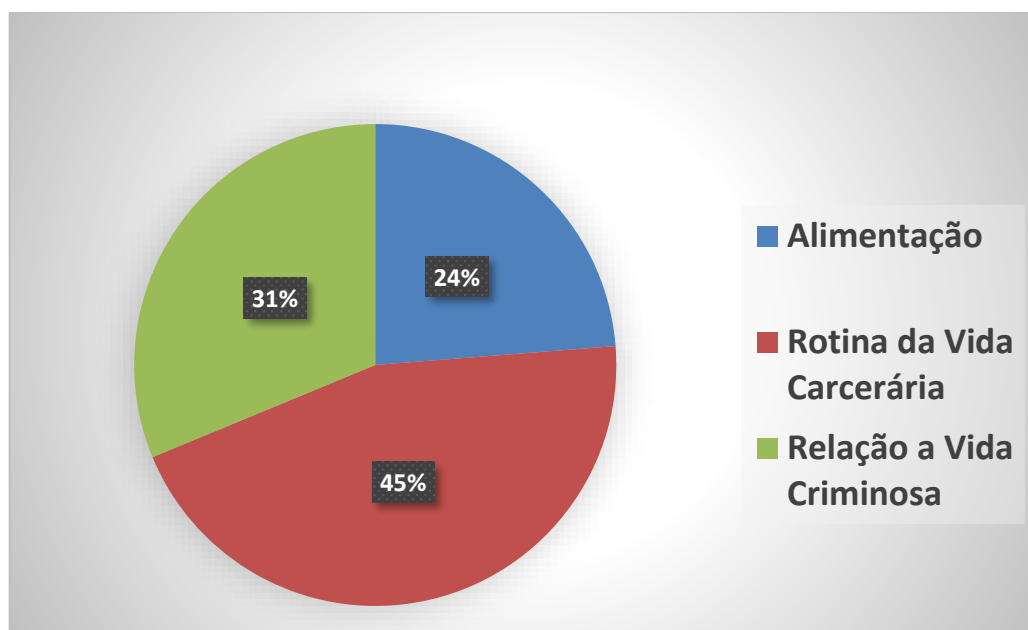
Nesse passo, os dados obtidos através das entrevistas acabam por enfatizar o processo em detrimento ao produto, tendo como preocupação criar uma imagem que reflita as perspectivas daqueles que participaram do evento. Onde os entrevistados tem uma maior liberdade de participação, assim apresentando aquele que acha importante em seus próprios contextos (FLICK. 2013, p.23).

Para tanto, alguns cuidados metodológicos tiveram que ser aplicados, tal como evitar o “paradoxo do observador”. Nele tem os que a presença de instrumentos de observação pode alterar o próprio fenômeno ao ser observado.

No intuito de obter o melhor aproveitamento possível, as entrevistas foram estruturadas em forma de narrativas, abertas e descritivas. Onde os participantes sentissem estimulados a narrar as suas rotinas na UP, relações com os demais internos. Permitindo determinar pessoas, objetos e situações, conforme as regras linguísticas adotadas pelos internos em geral.

O trabalho de campo foi realizado durante quatro semanas, de forma presencial no CRRBreves, após pedido de autorização ser deferido pela Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP). As entrevistas tiveram duração média de duas horas, sendo aplicadas de forma individual a dez internos da UP, todos do sexo masculino. Estes encontros foram registrados em um gravador portátil, com transcrição posterior. Para as entrevistas, foi disponibilizado uma sala reservada. Em todos os momentos, um Policial Penal (PP) estava acompanhando, para segurança.

Estes procedimentos nos permitiram visualizar 80 termos e expressões típicas do vocabulário utilizado por este grupo social. Para facilitar o tabelamento, estes termos e expressões foram divididos em três grandes grupos: i. Rotina da vida carcerária; ii. Alimentação e iii. Relações da vida criminosas, conforme gráfico:



Fonte: Autor, 2022.

Portanto, temos um universo onde 25% dos termos e expressões observados possuem relação com a alimentação com a qual os internos possuem contato. Já outros 34% tem afinidade com algo relacionado a vida do crime. E 41% abrange a maior número de elementos, com ligação a vida que estes levam no ambiente carcerário.

## Resultados e discussão

Podemos caracterizar a gíria como algo característico de um determinado grupo social, estando ligado à linguagem de grupos socialmente menos favorecidos (PRETI, 2009).

Preti (1984) conceitua que “falando diferente, estropiando a linguagem usual, ele agride o convencional, opõe-se ao uso aceito pela maioria, e deixa marcado seu conflito com a sociedade”. E é nesse contexto que observamos que o isolamento social desta comunidade presa, faz com que crie mecanismos de proteção. Dentre eles, está a própria forma de se comunicar, por vezes elas surgem como uma forma de contestação aqueles valores e padrões socioculturais impostos pela sociedade.

Nesse interim, vale a exposição do *corpus* coletado. Classificadas conforme aquela dita anteriormente, ou seja: i. Rotina da vida carcerária; ii. Alimentação e iii. Relações da vida criminosas.

A seguir, faremos uma contraposição dos *corpus* obtido com o significado encontrado nos dicionários, para tanto, utilizaremos o dicionário Michaelis (2022), para

assim observar o seu significado literal e a ausência ou presença destes termos no dicionário convencional.

GÍRIAS E/OU EXPRESSÕES	SIGNIFICADO	SIGNIFICADO NO DICIONÁRIO
<b>ROTINA DA VIDA CARCERÁRIA</b>		
Água do céu	Chuva	Não dicionarizado
Assombrado	Alguém com medo	2 Que revela assombro; admirado, espantado.
Boi	Vaso sanitário	Não dicionarizado
BR	1. Referência a CPASI ou 2. Corredor da cela	Não dicionarizado
Cachorra	Travesseiro	3 pej Mulher de mau caráter; vil. Possui essa conotação, pois a relação do travesseiro com uma mulher que se deita com qualquer um.
Catacumba	Cama para dormir	2 Cemitério subterrâneo; cripta, ossuário. A relação existe na semelhança do local de dormir com a cripta.
Comungó	Janela da cela	Não dicionarizado
Condições	Pedir um favor	Não dicionarizado
Crânio	Cabeça	2 Conjunto dos ossos descarnados que formam a cabeça,

		no homem e nos vertebrados; caveira.
Chiquinho	Agulha de costura	Não dicionarizado.
É nós	Parceria	Não dicionarizado
Espada	Bíblia	Não dicionarizado
Estar na palavra	Tornasse cristão	Não dicionarizado
Etapa	Pedir um pouco de algo	Não dicionarizado
Laricado	Com fome	2 coloq Sensação de fome causada pelo uso de maconha. Porém, aqui é utilizado em qualquer situação de fome.
Leite	Esperma	1 Líquido branco, opaco, de alto valor nutritivo. Havendo relação sexual entre os termos.
Lili	Liberdade	Não dicionarizado
Mancada	Mico, passar vergonha	2 Ato ou dito inoportuno ou inconveniente; gafe, rata.
Matar a velha	Ato de masturbação	Não dicionarizado
Mata-rato	Creme de axila	Não dicionarizado
Meditando	Ler a bíblia	Não dicionarizado
Mil grau	Muito quente	Não dicionarizado
Pá	Colher	Não dicionarizado
Peconha	Cueca	Reg (N.) Laço de corda ou embira em que se prendem os pés para subir às

		árvores sem galhos. Aqui consta a similaridade entre os dois itens.
Rapa	Limpeza da cela	3 Reg (MG, RJ) Viatura pública que conduz fiscais da prefeitura e força policial para apreender, na via pública, mercadorias que são vendidas por pessoas sem a devida licença.
Sacaniar	Ato de depilar as partes íntimas	Não dicionarizado
Sinistro	Quando a cadeia está em silêncio	2 De mau agouro; que pressagia desgraças; agourento, fúnebre, funca, funesto, tenebroso.
Só tuti fruti	Mal hálito	Não dicionarizado
Sol	Lâmpada	2 O conjunto de raios vindos desse astro, em forma de luz e calor. Fazendo relação entre o astro e a lâmpada.
Tá só mosca	Quem dorme muito durante o dia	Não dicionarizado
Taça	Copo	1 Vaso ou copo para beber, pouco

		fundo e provido de pé.
Tese	Mentira	1 Proposição que se apresenta para ser discutida.
Tirar um dez	Dormir	Não dicionarizado
Trator	Barbeador	Tecn Veículo motorizado que exerce tração, empregado com implementos específicos na realização de trabalhos pesados na área agrícola, na construção civil e na indústria. Usado em analogia a depilação do corpo.
Vapor	Quente demais	3 Massa gasosa que emana da água em ebulição. Devido a superlotação das celas.
Vila	Comunidade do bloco carcerário	2 Os habitantes dessa povoação.
<b>ALIMENTAÇÃO</b>		
Adoçante	Açúcar	1 Que adoça ou açucara.
Aterro	Farinha	2 Porção de terra ou entulho com que se nivela ou alteia um terreno.

		Aqui se dá pela semelhança entre os dois termos.
Cachorra	Mortadela	3 pej Mulher de mau caráter; vil. Tendo esse significado por a mortadela ser um alimento de bom gosto.
Carne de dinossauro	Carne bovina que mesmo cozida, está dura	Não dicionarizado
Chinelão	Steak de frango	Não dicionarizado
Corante	Suco em pó	1 Que cora ou dá cor. Por sua semelhança ao pó do corante.
Cristal	Gelo	4 Qualidade ou condição de límpido; limpidez, transparência. Semelhança dos itens.
Dispintada	Comida que a visita traz	Não dicionarizado
Extintor	Rolo de mortadela	2 Diz-se de ou mecanismo usado para extinguir incêndios. Semelhança dos itens.
Graxa	Manteiga	2 Produto industrial feito de cera e outras substâncias gordurosas.

		Semelhança dos itens.
Jacaré	Frango cozido	Não dicionarizado.
Jacuba	Mistura de alimentos	Não dicionarizado.
Marrocos	Pão	Não dicionarizado.
Petróleo	Açaí	1 Substância líquida mineral inflamável, mistura de hidrocarbonetos, de coloração escura. Semelhança dos itens.
Pó branco	Leite	Não dicionarizado.
Pó preto	Café	Não dicionarizado.
Potchó	Ovo	Não dicionarizado.
Quadrada	Pacote de bolacha	Não dicionarizado.
Todinho	Café servido pelo Sistema Prisional	Não dicionarizado.
<b>RELAÇÕES DA VIDA CRIMINOSA</b>		
Brinde	Outros criminosos que não podem conviver com os demais	Não dicionarizado.
Cagueta	Delator	Ato ou efeito de alcaguetar; cabuetagem, denúncia, delação.
Carro	Celular	Não dicionarizado.
Catatal	Carta ou bilhete	Não dicionarizado.
Chuva	Revista	Não dicionarizado.
Cocotão	Chefe	Não dicionarizado.
Comédia	Pessoa sem influencia no crime	Não dicionarizado.
Conferência	Pessoa ter que explicar alguma coisa para os superiores no crime	Não dicionarizado.

Conspirar	Acusar um inocente	Não dicionarizado.
Decreto	Ordem para ser seguida	Não dicionarizado.
Galinha no terreiro	Policiais fazendo revista atrás da cela	Não dicionarizado.
Jacaré	Serra de ferro	Não dicionarizado.
Jack	Estuprador	
Linha preta	Tabaco	Não dicionarizado.
Linha verde	Maconha	Não dicionarizado.
Perereca	Fio de energia usado para produzir fogo ou cozinhar	Não dicionarizado.
Sal	Morreu, acabou, terminou	Não dicionarizado.
Salve	Ordem	Não dicionarizado.
Se abraçar	Colocar em prática uma regra	Não dicionarizado.
Se emocionar	Tomar uma decisão precipitada	Não dicionarizado.
Se liga nas ideias	Pedir para acatar um conselho	Não dicionarizado.
Tereza	Corda feita com algum tecido	Não dicionarizado.
Urubu na laje	Os policiais que trabalham no piso superior	Não dicionarizado.
Voou	Jogar uma linha com algo na ponta para outra cela	Não dicionarizado.
Zé do coco	Amante da mulher de um preso	Não dicionarizado.

**Fonte:** Autor, 2022.

De todo o *corpus* coletado, 55 termos, 69% dos termos total, não estão dicionarizados. Isso indica que há um caráter restrito dessa variedade linguística, nesse ponto, colabora Preti (1984, p. 32) que “sinaliza uma agressão ao convencional e atesta o conflito desse grupo em relação à sociedade”.

Em especial, aqueles termos que possuem referências diretas com a vida do crime, parece demonstrar uma intenção de afrontar todos aqueles valores defendidos pela sociedade de um modo geral, é o que notamos nos termos “decreto”; “conferência”, etc, pois se apropriam de algo que denota certa importância para a sociedade e a subverte para o crime.

Outro fenômeno linguístico evidenciado é o neologismo. Onde encontramos novos termos ou expressões a língua os quais surgem com o intuito de suprir lacunas

momentâneas ou permanentes acerca de um novo conceito<sup>46</sup>. São exemplos: “cachorra”; “boi”; “aterro”; “chinelão”; “corante”; “cristal”; “espada”; “extintor”; “graxa”; “peconha”; “petróleo”; “rapa”; “sal”; dentre outros.

Estes sinais nos mostram que mesmo aquelas palavras que possuem uma descrição no dicionário, ainda carregam um caráter restrito, Preti (1984, p. 11) aponta que:

as variações socioculturais da linguagem, empregadas [...] como recursos expressivos, servindo para uma comunicação mais eficiente que, conforme as conveniências sociais, bem como situações de uso, intenção dos interlocutores, podem tornar-se menos ou mais fechadas.

Assim, são termos que os falantes já haviam contato, entretanto, ao adentrar aquele ambiente confinado, acabam por atribuir sentido diferente a elas, mantendo aquela marca cultural inerente desse grupo.

Por se tratar de um ambiente predominantemente masculino, a autoafirmação dessa masculinidade acaba por criar regras a fim de evitar ambiguidades entre alguns termos, palavras como “leite”, onde se faz referência ao esperma; “taça”, pois a palavra “copo” faz referência ao anus; “crânio” que é usado no lugar de “cabeça”, pois estaria se referindo ao pênis do homem.

Diante todo exposto, podemos observar que esta variação linguística não possui função meramente comunicativa, mas sim representar uma manifestação cultural daquele grupo. Age como uma “válvula de escape” da realidade carcerária. Comunicar-se em um ambiente fechado, onde a pessoa está, a maior parte do tempo, sendo monitoradas por policiais, com regras rígidas e procedimentos que venham a oprimir qualquer comportamento que possa a subverter a ordem, torna-se um ato de sobrevivência adaptando-se ao meio e criando formas.

## **Considerações Finais**

Por muito tempo, as pessoas que estavam presas foram esquecidas as margens da sociedade. Enclausuradas em um ambiente hostil e insalubre. Essas pessoas tiveram que desenvolver uma linguagem própria que melhor se adequasse a sua realidade.

---

<sup>46</sup> Conforme visto em <https://www.todamateria.com.br/neologismo/>. Acesso em 08/12/2022.

Este estudo, tenta mostrar que essas gírias e linguagem representam uma forma de libertação daquele ambiente carcerário em que estão inseridos. De tal forma, sendo uma área para estudos bastante rica e importante fonte para pesquisas de linguística.

Ao analisar o *corpus*, foi possível verificar 80 termos e expressões típicas do vocábulo utilizado por este grupo social, sendo relacionados a i. Rotina da vida carcerária (45%); ii. Alimentação (24%) e iii. Relações da vida criminosas (31%). Sendo 69% não dicionarizados e 31% com definições no dicionário.

Podemos observar que o surgimento desses termos está envolto a um clima de sobrevivência e adaptação ao ambiente carcerário. As gírias possuem uma função de criar uma realidade nova aquela em que estão carregadas de significados, por diversas vezes, até mesmo atribuindo novos significados aos termos, subvertendo as regras impostas pela sociedade e das próprias Unidades Prisionais.

## Referências

BRASIL. DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br>. Acesso em 08/12/2022.

BRASIL. INFOPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-deinformacoes-penitenciarias>. Acesso em 08/12/2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis).

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T.A. Queiroz Edusp, 1984.

PRETI, Dino. **Revista Língua Portuguesa**. São Paulo, 27 fev. 2009.

## **ESCOLA BÍBLICA DE FÉRIAS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA SOCIAL CRISTÃ NO ESTADO DO PARÁ**

Marcilene Barboza Rodrigues Zanini (UFPA)<sup>47</sup>

### **Resumo:**

O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância da Escola Bíblica de Férias como um projeto de potencialidade para o exercício do papel social e pedagógico desenvolvido pelas igrejas cristãs através de ações educativas que se tornam essenciais para a formação cidadã. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, e para nos dar embasamento teórico utilizamos autores como Libâneo (2005), Freire (2002), Santos (2008), Caliman (2015) entre outros. A ação pedagógica desenvolvida nas EBF's está além dos muros da escola, esse ensino não-formal tem contribuído com ações sociais inclusivas e transformadora. Pretende-se assim apresentar brevemente o aspecto histórico da EBF, abordar sobre as contribuições da pedagogia social cristã e discutir as possibilidades e resistências diante da Lei 9.736/22 que trata acerca das EBFs no estado do Pará.

**Palavras-chave:** Educação. Pedagogia social. Cristianismo.

### **Introdução**

“Escola Bíblica de Férias: perspectivas e possibilidades da pedagogia social cristã no estado do Pará” é o tema escolhido para este trabalho e justifica-se pela necessidade de dar a EBF a visibilidade merecida, levando em consideração que este movimento nasceu dentro da EBD- Escola Bíblica Dominical e pouco se tem discutido especificamente acerca deste projeto. Assim, temos a pretensão de mostrar a importância da pedagogia social cristã e da educação não formal, e suas contribuições

---

<sup>47</sup> Formada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará- UFPA / Pós-graduação em Ciências humanas sociais e aplicadas e o mundo do trabalho, Universidade Federal do Piauí-UFPI. zaninimarcy@gmail.com.

através dos trabalhos desenvolvido pelas EBFs, pois toda ação social contribui para grandes mudanças na sociedade. Nesse sentido, a Escola Bíblica de Férias nasceu de um projeto tendo como objetivo inicial tirar crianças e adolescentes das ruas e lhes proporcionar aprendizagens através de ensino bíblico e de momentos prazerosos através da brincadeira e da música.

A Escola Bíblica de Férias tem como embasamento teórico metodológico as sagradas escrituras e cosmovisão cristã, tendo como princípio nas práticas docentes a Teopedagogia, Deus no centro de todo o processo pedagógico. Desse modo, a cosmovisão cristã de mundo está além do conjunto de conceitos, mas está relacionado com o comprometimento na prestação de serviço à comunidade.

### **Fundamentação teórica**

A pedagogia e a teologia eram tratadas ao mesmo tempo pelos antigos teólogos, como nas cartas de Lutero pela educação, a Ratio Studiorum no movimento jesuítico. Já dos textos recentes temos Rousseau, Pestalozzi, Comenius, entre outros. De acordo com o ponto de vista teológico, pode-se afirmar que a educação cristã foi fundada por Jesus Cristo.

A educação cristã tem como embasamento os ensinamentos bíblicos. Desse modo, envolve as concepções antropológicas do cristianismo, com o objetivo de formação ética e cidadã. A cosmovisão didático-pedagógico cristã envolve uma série de inquietações na busca por uma educação pautada e como principal fundamentação os ensinamentos bíblicos.

A pedagogia social tem inicialmente como base a própria prática, pois as ações pedagógicas que ocorrem a partir da educação não-formal possibilitam a reflexão e se transformam em teorias que fundamentarão as futuras práticas.

“A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais” (Caliman, 2010, p.343)

A pedagogia social é bastante recente no Brasil e está em processo de consolidação e sistematização. Sabe-se que ela surgiu a partir da necessidade de sanar e amenizar alguns problemas sociais, foi assim que nasceram vários projetos

motivados pela necessidade de uma ação cidadã, porém as vezes somente baseado no conhecimento empírico e com a ausência das teorias pedagógicas, “A face brasileira da Pedagogia Social, no entanto, não poderia senão originar-se de uma leitura da prática da educação social, ou seja, da riqueza que tal prática reconhecidamente representou e representa em nosso país” (Caliman, 2015, p. 2).

Libâneo (2005), afirma que as práticas educativas não estão restringidas apenas no âmbito escolar, ou seja, na educação formal, mas também são desenvolvidas além dos muros da escola, ou seja, em ambientes não-escolares. Desse modo, muitas igrejas tem desenvolvido através da educação não-formal ações socioeducativas que tem ajudado milhares de pessoas. Nesse sentido, a educação não-formal contribui para a democratização e o acesso de conhecimentos, contribuindo para processos socioeducativos comprometidos com a sociedade.

O termo “pedagogia social cristã” se dá no contexto em que as igrejas cristãs não apenas utilizam a pedagogia social, ou seja, o ensino em si, mas está relacionado a um contexto social histórico e cultural das mais diversas instituições religiosas cristãs que demonstram ajuda humanitária baseada na responsabilidade social cristã, e realizadas com o objetivo de prevenir ou de sanar vários impasses existentes na sociedade. Sabe-se que as instituições cristãs, tanto católica como protestante tem ajudado diversas pessoas através de sua atuação na área social. Através de projetos surgiu também o educador social cristão, pois “Priorizar a relação educativa é um princípio básico da Pedagogia Social em sua versão prática” (Caliman, 2015).

O educador social cristão desenvolve o seu trabalho a partir de sua visão de mundo, suas concepções são baseadas na fé e nos ensinamentos sagrados. Dessa forma, podemos inferir que os projetos sociais desenvolvidos pelas igrejas cristãs nascem a partir do olhar o próximo, ajudar a quem precisa de acordo com as perspectivas descritas por Jesus Cristo “Porque tive fome, e destes-me de comer; tive sede, e deste-me de beber; era estrangeiro e hospedaste-me; estava nu, e vestiste-me; adoeci e visitaste-me; estive na prisão e foste me ver” (Mateus 25. 35-36-Bíblia Sagrada).

Santos (2008), afirma que primeiramente é necessário refletir sobre a complexidade semântica da definição sobre o que é educação cristã, pois quando se fala em educação cristã há erroneamente várias concepções, pois alguns defendem que é sinônimo de discipulado, outros dizem que é instrução através de meios

teológicos ministrados pelas igrejas, outros, porém, definem como um tipo de educação eclesial condicionada a Escola Dominical. Entretanto, está relacionado ao compartilhar valores que permitam o desenvolvimento social e a formação cidadã. Nesse sentido, sabe-se que a educação cristã tem contribuído para a formação social do indivíduo e expressa seu caráter comunitário e humanitário na perspectiva de transformação “Não vos conformeis com este século, mas transformai-vos pela renovação de sua mente” (Romanos 12.2-Bíblia Sagrada).

Nessa perspectiva, a transformação enquanto ser individual e social só acontece através do conhecer, saber, e compreender a sua realidade, para então vislumbrar a dimensão da emancipação baseada na conscientização de onde está, ou seja, o lugar que está inserido, e como está, e perceber as correntes que prendem. Essa consciência se dá através do ensino e do diálogo, o olhar no espelho e refletir, a práxis. Além disso, essa transformação “Não vos conformeis com este século” (Rm.12.2) expressa nitidamente o papel cristão na busca por mudanças na sociedade, no exercício do dom de ajudar a quem precisa, nesse contexto podemos inferir a pedagogia social cristã e os projetos socioeducativos.

A pedagogia social está centrada na educabilidade, ao desenvolvimento da sociabilidade humana, e a criação de sentido a partir das relações humanas. A relação humanística é essencial na práxis educativa da Educação Social enquanto se orienta no desenvolvimento do sujeito (emancipação) e ao desenvolvimento do sujeito no contexto em que vive (transformação social). (Caliman, 2015, p.4).

A Escola Bíblica de Férias nasceu através de uma ação social e pedagógica com a finalidade de proporcionar aprendizados, prevenção de acidentes, interação e ajuda aos imigrantes, promoção à ludicidade, ensinamentos das sagradas escrituras e potencialização do ensino formal. Apesar de atualmente ser um projeto social e interdenominacional, nasceu como um projeto individual inspirado e pautado na responsabilidade humanitária, cidadã e cristã.

Segundo Caliman (2015),

Um projeto institucional humanisticamente orientado pauta-se por uma concepção da pessoa humana inspirada na defesa da vida; por uma consciência ética fundada nos valores, especialmente a promoção da justiça, a cultura da solidariedade, o desenvolvimento sustentável; pelo respeito à diversidade cultural e religiosa; pela atenção especial à educação como capaz de construir projetos de vida orientados por valores.

Nesse sentido, projetos socioeducativos que trabalham valores e ética são de suma importância para a sociedade, e contribuem para mudanças significativas na vida do educando e potencializam ensinamentos em comum de todas as matrizes religiosas no que diz respeito ao amor ao próximo, respeito, empatia e solidariedade. Dessa forma, as experiências e leituras da bíblia promovidos pela Escola Bíblica de Férias enfatiza as perspectivas da sociedade como um todo, levando em consideração a consciência ética pautadas na Constituição Federal Brasileira.

As contribuições epistemológicas e metodológicas de Paulo Freire para a educação, não apenas no campo da pedagogia, mas também na teologia, influenciam a sociedade em ações sociais. Apesar das diversas discussões acerca da pedagogia freireana, não é a nossa intenção demonizá-la e nem a divinizar. Assim, podemos inferir que Freire nessas questões tem sua pedagogia articulada a partir da concepção do aluno como centro do processo, ou podemos dizer que é a pedagogia da “fé no homem”. Não se pode afirmar que ele diviniza o homem, mas podemos elencar que é uma pedagogia que dá importância de o homem ouvir o grito do homem, ou seja, o olhar para o próximo, o ato de conhecer. Nessa perspectiva, a pedagogia social historicamente tem a sua base no Cristianismo, “E, tudo quanto fizerdes, fazei-o de todo o coração, como ao Senhor e não aos homens” (Colossenses 3.23- Bíblia Sagrada). Dessa forma, nesse contexto, a pedagogia social cristã trabalha na perspectiva de transformação, e assim contribui para a educação social, e o compromisso de ajudar aos que estão em situação de vulnerabilidade.

### **Aspectos metodológicos**

A primeira parte foi de natureza bibliográfica para a fundamentação teórica, e também se deu por meio da pesquisa documental. É uma análise de caráter qualitativo, tendo como finalidade registrar a história que se desenvolveu a Escola Bíblica de Férias, e refletir sobre a importância da pedagogia social, do educador social e das ações sócio educativas realizadas pelas instituições religiosas levando em consideração a necessidade de uma práxis acerca dos trabalhos desenvolvidos em benefício da comunidade. Além da revisão bibliográfica, também foi necessário a tradução de textos escritos em inglês. Na tradução de artigos e documentos em inglês utilizamos a ferramenta Google tradutor e também obtivemos ajuda de um professor da

rede estadual de ensino, professor J. J, Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal do Pará- UFPA com pós-graduação em métodos e técnicas de ensino pela Universidade Salgado de Oliveira do Rio de Janeiro. Para a discussão sobre a lei que normatiza no que diz respeito a EBF no estado do Pará dialogamos com um doutor formado em direito, Dr. O.C, bacharel e licenciado pleno em Filosofia pela Universidade Federal do Pará- UFPA e bacharel em Direito pela UNAMA. Ao analisar as informações percebemos erros relacionados à história de fundação da EBF, como nomes, datas, entre outros. Além disso, procuramos entender a Lei 9.736/22 e a importância do trabalho social desenvolvido através das EBF's.

## **Resultado e discussão**

A escola Bíblica de Férias é um projeto interdenominacional desenvolvido durante as férias e tem como finalidade alcançar as crianças e adolescentes a partir do ensino bíblico. “Como instituição organizada e generalizada, a Escola Bíblica de Férias originou-se da Escola Bíblica Dominical.” (Ensinador cristão, 2003). A EBD é desenvolvida aos domingos com a finalidade de ensinar a base do cristianismo através do estudo da bíblia sagrada, é um momento de aprendizagem e está dentro da concepção de educação não-formal.

## **História da Escola Bíblica de Férias**

A Escola Bíblica de Férias teve os primórdios a partir de 1866 quando a primeira igreja em Boston foi responsável por uma escola de verão, que posteriormente transformou-se em um semestre inteiro de ensino bíblico. Também existem relatos de escola bíblica de verão em 1874 em Nova York, em 1877 em Montreal no Canadá, e em 1894 em Hopedale Llinois.

Em 1866, houve trabalhos desenvolvido pelo professor de educação da Universidade de Wheaton, C. B. Eavey na igreja Batista de Boston, Estados Unidos da América. Em 1874, foi fundando a Chautauqua Institution, por Lewis Miller e o bispo episcopal metodista John H. Vicente, nesse período foi desenvolvido ensino para professores da Escola Bíblica Dominical, e programas de cursos foram implantadas com o objetivo de alcançar crianças e famílias com ensino bíblico. Em 1877 em

Montreal também ocorreu uma escola de verão que duravam cerca de cinco semanas, havia cultos, palestras, atividades patrióticas e também leitura e memorização da bíblia.

As experiências de escolas de verão anteriormente citadas mostram a necessidade e a relevância dada pela Escola Bíblica Dominical de trabalhos desenvolvidos para crianças e adolescentes durante o período de férias escolar como complemento e motivação para enriquecimento do conhecimento bíblico e momentos de ludicidade, interação e socialização.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a EBD como instituição educacional é a motivadora do programa da Escola Bíblica de Férias. Assim, já havia esforços e a percepção da necessidade de complemento educacional e programas voltados para ensino durante o mês de férias. Nesses movimentos promovidos, famílias inteiras eram alcançadas.



**Figura 1-** *Sra Martha J. Pritchard Miles.*  
**Fonte:** Memorial Search-Find a Grave.

A partir de 1894 em Hopedale Illinois, uma professora cristã, Sra Martha J. Pritchard Miles, esposa do Reverendo David Thomas Miles, ministro metodista da Igreja de Metodista Unida de Hopedale realizou a primeira Escola Bíblica de Férias do mundo na Red Brock School. Sra Martha Miles era professora de escola pública e também atuava como professora na Escola Bíblica Dominical, e assim desenvolveu um programa de ensino durante as férias denominado de Escola Bíblica de Férias.

A Sra Marta J. Pritchard Miles (as vezes citada erroneamente como Sra D. T. Miles) sentiu que o ensino bíblico deveria ir além da Escola Bíblica Dominical. Ela percebeu a necessidade de potencializar os ensinamentos para as crianças durante o mês de férias, não apenas de ensino bíblico, mas visando um complemento do ensino formal público. Foi nesse contexto que então surgiu o projeto da Escola Bíblica de Férias com as características que conhecemos hoje. Dessa forma, com a ajuda de seu

esposo Rev. David T. Miles deu-se início a EBF no espaço de uma escola pública local, a Red Brock School, assim a primeira EBF inicialmente contou com um total de trinta e sete crianças e com a durabilidade de vinte dias. As atividades recreativas eram realizadas em um parque próximo à escola, dentre as atividades havia música, contação de história, artesanato e concursos. Assim, “o nome associado a primeira EBF é o de Martha “Mattie” Miles, jovem professora da Escola Dominical” (Gonçalves, 2017).

Nesse sentido, Martha Miles é a responsável pelo surgimento de um programa de ensino durante as férias voltado especificamente para crianças e adolescentes. Há na cidade uma pedra com uma placa com informações da primeira EBF realizada em homenagem ao trabalho desenvolvido pelo casal Miles.



**Figura 2-** Sra. Virginia Sinclair Hawes.  
**Fonte:** DailyProgress.com.

A partir de 1898 a Escola Bíblica de Férias começa a ganhar visibilidade com o trabalho que estava sendo desenvolvido por Virginia Sinclair Hawes nascida em Charlottesville, que ao se mudar para Nova York cria uma escola diária de ensino bíblico durante as férias. Em Charlottesville há uma placa de bronze em homenagem a Sra. Hawes, na placa está escrito “Em memória de Virginia Sinclair Hawes, natural de Charlottesville, membro da primeira igreja batista, que enquanto residente na cidade de Nova York e membro da igreja Batista Epifania, realizou uma escola bíblica de férias- 1898, 1899, e 1900” (Progress, 1958).

O trabalho de Virginia Hawes se dá em um contexto de migração e urbanização da cidade, e muitas crianças não tinham um lugar apropriado para brincar, e algumas delas não participavam da escola secular, sendo na maioria filhos de imigrantes. “Na

sua igreja, ela já servia como diretora do departamento de primários da Escola Dominical. O berço inspirador da EBF é a Escola Dominical” (Ensinador Cristão, 2003).

Em 1890, Virginia Sinclair Hawes havia se casado com o Dr. Walker Aylett Hawes (as vezes é citada erroneamente com o nome de seu esposo ou como Elisa Hawes). Sra. Hawes foi morar em Nova York, e então “Ela observou que muitas das crianças atendidas na clínica de seu marido sofreram lesões enquanto brincavam nas ruas da cidade de Nova York. Ela supôs que precisavam de algo seguro e frutífero para ocupar seu tempo” (Willie, 1993). Dessa forma, a Sra Hawes percebeu a necessidade de uma ação social e pedagógica para alcançar essas crianças. Assim, em 1898 a Sra Hawes, utilizou o próprio dinheiro para alugar um pátio de uma antiga cervejaria, e nesse espaço começou a desenvolver um trabalho de ensino bíblico durante o período de férias. “A filha da Sra. Hawes, a Sra. Julie H. Hill de Richmond, diz que o jardim da cervejaria era habitado principalmente por irlandeses e imigrantes católicos da Boêmia que não permitiam que seus filhos frequentassem a escola bíblica” (Progress, 1958).

Dessa forma, a Escola Bíblica de Férias realizada pela Sra Hawes contribuiu para que crianças que não tinham acesso ao ensino formal, e também as que estavam de férias pudessem ter uma alternativa de aprendizado durante o período do mês de julho, tirando-as dos perigos das ruas e possibilitando ensino, ludicidade, alimentação e segurança.

O projeto de escola diária cresceu e despertou interesse do Reverendo Robert G. Boville, que era o secretário de missões urbanas da Sociedade Batista de Nova York. Em 1901, Boville contou com a ajuda de estudantes universitários e do seminário para liderar cinco escolas bíblicas de férias. Dr. Robert Boville, que trabalhava para a Baptist Mission Society, deu continuidade ao trabalho desenvolvido por Virgínia Hawes. Em 1902 o New-York Tribune relatou que “Entre os alunos estavam jovens de olhos amendoados do bairro chinês, meninos e meninas de pele escura da igreja Abissínia em Waverly Place, e pequenos italianos da parte baixa da cidade”.

O movimento cresceu e em 1903 já havia 17 escolas bíblicas de férias. Quatro anos depois, escolas foram abertas na Filadélfia e Chicago e, em 1911, Boville estabeleceu a Associação da Escola Bíblica de Férias como uma organização nacional. Em 1923, ele saiu para promover internacionalmente a escola bíblica de Férias, assim ele fundou a Associação Mundial de Escolas Bíblicas de Férias. Desse modo, Dr. Robert G. Boville é considerado o fundador da Escola Bíblica de Férias pelo mundo.

As primeiras Escolas Bíblicas de Férias duravam cerca de cinco semanas, havia culto, música, atividades como costura, tecelagem, confecção de redes, cestaria, palestras sobre higiene e patriotismo, além de jogos ao ar livre. Aos poucos, a Escola Bíblica foi sendo divulgada e foi inserida como um programa em muitas igrejas de todo o mundo.



**Figura 3-** Escola Bíblica de Férias, Texas, 1955.  
**Fonte:** Phatheus.com.



**Figura 4-** 11ª Convenção da EBD, Rio de Janeiro, Brasil, 1932.  
**Fonte:** Word's Sunday.

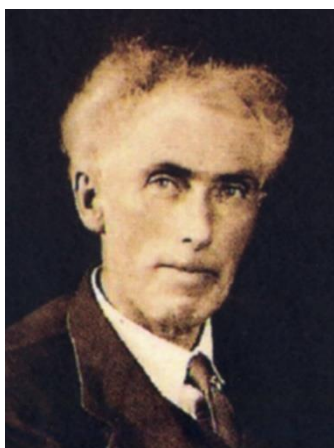
Em 1932, foi sediada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, entre os dias 25 à 31 de julho a 11ª Convenção Mundial das Escolas Bíblicas Dominicais com o tema “O Cristo vivo”. Na manhã do dia 25, no teatro municipal ocorreu uma conferência popular com representantes de trinta e cinco nações que discorreram sobre o movimento das EBFs e tema geral foi “A história das escolas bíblicas de férias”, o fundador da EBF pelo mundo Dr. Robert G. Boville estava presente e foi um momento muito importante para que outros países pudessem conhecer o projeto da Escola Bíblica de Férias. Nesse evento houve uma demonstração prática de uma EBF mediada pelo Reverendo W.W. Enete, secretário do trabalho da EBF da igreja batista no Brasil, e também foi

feito um clamor para que os pastores e as EBD's-Escolas Bíblicas Dominicais se empenhassem na realização da EBF em suas igrejas.

Durante 11<sup>o</sup> convenção Mundial da Escola Dominical realizada no Brasil, o Dr. Walter M. Howlett diz que:

A época em que o caráter forma-se mais rapidamente é durante as férias, quando os meninos e meninas não ficam limitados à rotina do trabalho e podem pensar e agir por si mesmos. Dando-se a criança oportunidade de frequentar por várias semanas uma escola de verão, que ofereça um programa atraente de preparo cristão, como cantos, trabalhos e jogos, converte-se as férias de verão em um ativo e não um passivo. Este movimento está se desenvolvendo rapidamente, mas não teremos alcançado a nossa meta enquanto não houver uma escola para cada igreja. (word's Sunday, 1932 p.239)

Nessa perspectiva, é necessário que as igrejas cristãs viabilizem a necessidade de trabalhar o ensino bíblico e a formação do discente, proporcionando uma infraestrutura que contribui para o processo de ensino aprendizagem.



**Figura 5-** Pr. Loren Reno  
**Fonte:** Wikipédia.

No Brasil a primeira escola bíblica de Férias aconteceu em 1924 em Vitória, Espírito Santo, no Colégio Americano Batista, sob a coordenação do Pr. Loren Reno. Atualmente, a EBF é realizada por diversas denominações evangélicas. As igrejas pentecostais como a Assembleia de Deus iniciaram a EBF no Brasil a partir de 1940 e se tem registros da primeira EBF no Pará a partir de 1970. Em dezembro de 2022, um marco histórico para as igrejas cristãs no estado do Pará é a Lei 9.736/22, que dá visibilidade e reconhecimento ao trabalho sócio pedagógico exercido pelas igrejas cristãs durante o período de férias. Portanto, é importante registrar que em 2024 é o centenário das EBF's no Brasil.

## Perspectivas e resistências

A Escola Bíblica de Férias surgiu no final do século XIX, a partir das possibilidades da pedagogia social, e “como instituição organizada e religiosa, a Escola Bíblica de Férias originou-se na Escola Bíblica Dominical.” (Ensinador Cristão, ano 4-nº13) tendo como finalidade tirar crianças e adolescentes das ruas e possibilitar momentos de aprendizagens por meio do ensino das sagradas escrituras, envolvendo momentos lúdicos com músicas, dinâmicas e brincadeiras.

Nesse sentido, a Lei 9.736/22 sancionada pelo governador do estado do Pará, Helder Barbalho, nos faz refletir sobre novos rumos das EBFs. O texto da lei afirma o apoio do estado e a possibilidade da EBF constar no calendário oficial da Secretaria Estadual de Educação.

O artigo 1º institui que a EBF pode ser realizada duas vezes durante o ano, nos meses de janeiro e julho. Além disso, autoriza a SEDUC disponibilizar as escolas de educação infantil do estado. Nesse sentido, podemos inferir a relevância da Lei, visto que apesar da laicidade do estado, o cristianismo é predominante no Brasil.

O artigo 2º normatiza que o mês da Escola Bíblica de Férias é um período de atividades educacionais que envolvem a ludicidade, a exposições de trabalhos e momentos de lazer, que proporcione a criança e também aos adolescentes momentos prazerosos.

O artigo 3º define que toda a organização da EBF fica a responsabilidade das “igrejas cristãs” do estado do Pará. Nesse sentido, é necessário elencar que quando se trata de “igrejas cristãs”, estamos falando de uma religião monoteísta que está dentro da matriz religiosa ocidental brasileira que inicialmente foi trazida pelos portugueses, dessa forma, em todo o seu contexto inclui católicos, ortodoxos e protestantes. Porém sabe-se que o programa da EBF nasceu com a pedagogia social cristã protestante e atualmente é ainda é predominante.

O artigo 4º faculta a SEDUC a perspectiva que os eventos da EBF sejam inclusos em seu calendário oficial durante os meses de janeiro e julho. E o artigo 5º autorizou o poder executivo a conceder apoio a realização da EBF. Nesse sentido, a Lei não estabeleceu obrigatoriedade, mas apenas faculdade para que a administração pública

do Pará disponibilize a estrutura da rede estadual de ensino infantil e a ajuda necessária para a realização do evento.

Em seu Instagram, Helder Barbalho escreveu o seguinte texto “Hoje, sancionamos a Lei que institui o mês da Escola Bíblica de Férias (EBF). Durante o período de férias, nossas escolas irão receber crianças e adultos de igrejas evangélicas para estudos sociais e bíblicos, mostrando a importância das instituições religiosas para o nosso estado”. Porém, em decorrência da Lei 9.736/22, surgiram muitas discussões e resistências, segundo a Uol notícias “procuradores e entidades civis pediram ao procurador-geral da República, Augusto Aras, que vá ao STF (Supremo Tribunal Federal) requerer inconstitucionalidade da lei que criou o mês bíblico e cede escolas públicas do Pará para igrejas cristãs”, e uma das alegações foi que a Lei exclui crenças religiosas ferindo assim a laicidade do Estado.

Sabe-se que o Brasil constitucionalmente é um país laico, porém não é ateu. A história do Brasil evidencia que existem quatro matrizes religiosas brasileiras, a indígena, a ocidental, a africana e a oriental. Historicamente, os primeiros povos a vivenciarem a intolerância religiosa em solo brasileiro foram os nativos que aqui já viviam, assim pela imposição, as suas crenças foram ignoradas, posteriormente os povos africanos sofreram e ainda sofrem fortemente o preconceito cultural, assim como as demais religiões que surgiram ou foram trazidas para o Brasil. Nesse sentido, queremos destacar a intolerância religiosa em relação ao cristianismo que faz parte da segunda matriz religiosa do Brasil, e que também tem fortemente enfrentado inúmeras resistências.

A nossa intenção não é de fazer proselitismo, mas de discutir sobre a importância do papel social das igrejas cristãs (católicas, ortodoxas e protestantes) dando destaque as contribuições para o trabalho sócio pedagógico com crianças e adolescentes durante as EBFs. Dessa forma, é importante inferir que as concepções de resistências em relação a Lei 9.736/22 e ao apoio do estado ao trabalho desenvolvido durante as EBFs não leva em consideração a história do trabalho social e o resultado das ações em prol do bem estar social.

Merece consideração o fato de que a Lei não traz obrigatoriedade para a participação dos alunos da rede pública nos eventos da EBF, dessa forma, a família tem autonomia para permitir ou não a participação da programação no evento das

EBFs. Além disso, fica explícito o reconhecimento do trabalho social realizado em benefício das crianças e adolescentes desse estado.

Como já abordado anteriormente, a EBF nasce em contexto relacionado a necessidade de intervenção diante os impasses sociais, e ao longo dos anos tem crescido nitidamente. Dessa forma, a Escola Bíblica de Férias tem muito a contribuir para a sociedade no que tange os ensinamentos sobre valores que independentemente da religião são de suma importância para a sociedade.

### **Considerações**

O texto tem como finalidade conhecer a importância da educação cristã, evidenciar o trabalho desenvolvido durante as férias por meio da pedagogia social cristã através do projeto Escola Bíblica de Férias. No decorrer do texto ficou evidente que a educação cristã tem como base do ensino a centralidade em Deus. Nesse sentido, a cosmovisão cristã contribui para os ensinamentos pertinentes na questão de valores como ética, justiça, paz, amor, respeito, verdade, entre outros.

A pedagogia social cristã se diferencia por trabalhar o aspecto socioeducativo a partir da visão cristã em relação ao mundo e a sociedade. Vale ressaltar que o surgimento da Escola Bíblica de Férias, se dá em função dos menos favorecidos, desse modo, a finalidade é ajudar crianças e adolescentes a sair das ruas e ensinar valores por meio dos conteúdos da bíblia sagrada.

Consideramos que é importante lembrar que a história do cristianismo se dá em contexto de lutas em favor dos pobres, oprimidos e dos marginalizados. Nesse sentido, os pressupostos pedagógicos de Cristo envolviam a defesa de crianças, mulheres e dos menos favorecidos.

Concluimos, que a Escola Bíblica de Férias é um importante projeto e deve continuar sendo desenvolvido pelas igrejas cristãs. Além disso, as resistências em torno da Lei 9.736/22 devem ser olhada a partir de uma dialética. Com certeza a ajuda do estado é importante para o crescimento do projeto, entretanto, as igrejas cristãs sempre trabalharam a partir da ajuda entre eles, e percebe-se isso desde o nascimento da igreja primitiva descrita nos escritos do historiador Lucas (Evangelho segundo Lucas e Atos dos Apóstolos), e nas cartas paulinas. Desse modo, fica explícito a força das igrejas no trabalho social, ou seja, as igrejas cristãs devem buscar alternativas como a construção de escolas confessionais ou salas de aula construídas especificamente para receber o

público infanto-juvenil durante as férias e em suas Escolas Bíblicas Dominicais. Assim, as escolas cristãs devem ser pautadas em concepções teórico metodológico do cristianismo, levando em consideração a cosmovisão e perspectivas da sociedade cristã. Dessa forma, deve haver construções de escolas para que o ensino venha ser potencializado, e sem interferência, com ou sem a ajuda do estado. Portanto, diante das inúmeras contribuições históricas das igrejas cristãs à sociedade, finalizamos afirmando que o estado mais precisa da igreja do que a igreja do estado.

## Referências

A Brief History of Vacation Bible School, Chris Gehrtz, June 20, 2017. Retrieved May 21, 2020.

Beaty, Willie R., comp. *New Horizons in Vacation Bible School*. Nashville, TN: Convention Press, 1993.

BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada**. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Ed. Ver. Atual. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

CARVALHO, Antônio Vieira de. **Teologia da educação cristã**. São Paulo: Eclésia, 2000.

CALIMAN, G. Pedagogia Social, relações humanas e educação. In MAFRA, J. F.; BAPTISTA, A.M.H. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica. 2015. p. 187-203

CALIMAN, G. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XII, n. 23, p. 341-368, 2010.

Daily Progress, June 27, 1958" [PDF document]. Availabre from Ensinador Cristão, ano 4- nº13/ 2003.

GONÇALVES, Benjamin, S. **Igreja no lugar certo, na hora certa e fazendo a coisa certa**: In: Boletim Informativo, nº 673, Santana, Jul, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HACK, Osvaldo Henrique. **Protestantismo e educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUTERO, Martinho. **Educação e reforma: aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas e uma prédica para que se mandem os filhos à escola**. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

Word's Sunday, School convention. Ilth, Rio de Janeiro, 1932

<https://search.lib.virginia.edu/items/uva-lib:2728018>. Acessado em 25 de abril de 2023

<https://www.findagrave.com/memorial/112183136/martha-j-miles>. Acessado em 13 de março de 2023.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM PORTEL, MARAJÓ**

Dhiessica Ponnielly Medeiros de Souza (UFPA)  
Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes (UFPA)

### **Resumo:**

Alfabetização e Letramento são conceitos distintos, mas indissociáveis, uma vez que o alfabetizar é a codificação e decodificação do sistema de escrita alfabético e o letramento é a capacitação para se utilizar desta linguagem para além do ambiente escolar. Desse modo, é essencial as práticas de letramento através do processo de alfabetização na educação do campo partindo do contexto do educando, uma vez que este em sua grande maioria não se obtém da alfabetização na perspectiva de letramento, o que contribui para uma educação somativa e excludente. Assim, a pesquisa tem como foco abordar acerca da alfabetização e letramento no 2º ano do ensino fundamental em uma escola do campo da rede pública do município de Portel – PA, localizada no Igarapé Caju na comunidade Santa Luzia, margem direita do rio Pacajá. Tendo como objetivos elucidar a necessidade da prática alfabetizadora aliada aos processos de letramento de educandos no âmbito da escola do campo, bem como compreender as possibilidades das práticas de letramento no processo de alfabetização no contexto escolar do campo em turma multisseriada, além de entender os aspectos que a prática do alfabetizar letrando promove na construção da identidade do educando. O estudo se utilizou da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, no qual recorre ao estudo etnográfico que tem como instrumentos a observação participante, entrevista semiestruturada que serão utilizados com educandos do 2º ano do ensino fundamental e o professor da turma. Tendo como referencial teórico as abordagens dos autores Marli André (1995); Gil (2002, 2008); Caldart (2007, 2009) Magda Soares (2005, 2009); entre outros.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento. Etnografia. Escola do campo.

### **INTRODUÇÃO**

O conceito de alfabetização se tornou amplo com a evolução da sociedade ao longo da história, originando na década de 80 um novo conceito denominado “letramento” no qual designa o uso da leitura e da escrita nas diversas situações sociais. Pois a alfabetização ensina a criança a codificar e a decodificar o sistema de escrita

alfabética, mas o letramento capacita a criança para se utilizar dessa linguagem escrita para além da instituição escolar.

Tendo em vista que o sujeito que não se apropria do processo de letramento pode sofrer a exclusão social devido as exigências da sociedade. Assim, torna-se primordial as práticas de letramento por meio do processo de alfabetização, especificamente as crianças do campo, pois em grande maioria não se trabalha a alfabetização na perspectiva de letramento, fragmentando-as do contexto social. Assim, a pesquisa tem como foco abordar acerca da alfabetização e letramento no 2º ano do ensino fundamental em uma escola do campo no município de Portel, Marajó.

Haja vista que o alfabetizar letrando por meio de metodologias ativas proporcionam aquisição do sistema de escrita alfabética de forma prazerosa, para que a criança possa interpretar o mundo e auxiliar na construção de sua identidade e de seu olhar crítico-reflexivo sobre a sociedade a partir de seu contexto social. Garantindo por meio do conhecimento, seus direitos e deveres para transformar a sua realidade com qualidade de vida. Com base nessa perspectiva, a pesquisa tem como finalidade responder as seguintes questões: Como ocorre as práticas de letramento no processo de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental em uma escola do campo em Portel no Marajó? Qual o perfil do professor alfabetizador que atua na turma de 2º ano? Quais as concepções que fundamentam sua prática pedagógica? O interesse pela temática justifica-se primeiramente pela experiência vivenciada durante a disciplina de “Alfabetização Linguística, Letramento Escolar e Gêneros Discursivos”, pois permitiu compreender a importância de não só alfabetizar, como também de letrar, tendo em vista que estes conceitos não devem ser separados, mas indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem para que a formação do educando seja integral, saiba ler e escrever e se apropriar dessa leitura e escrita nos diversos contextos sociais, partindo da realidade deste educando para o mundo de forma global.

Segundo, pelas experiências vivenciadas com o contato direto em uma escola do campo na rede pública municipal, razões que fomentaram compreender como vem sendo desenvolvido as práticas de letramento no processo de alfabetização. Uma vez que o grande desafio que se tem é desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em uma turma multisseriada, bem como a sensibilidade do corpo docente na área ribeirinha, para transformar o processo de alfabetização em algo interessante e desafiador, interligando-o ao letramento de forma dinâmica. Assim, a pesquisa tem como

foco identificar as práticas de letramento no processo de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental em uma escola do campo no município de Portel, Marajó.

Tendo como objetivos elucidar a necessidade da prática alfabetizadora aliada aos processos de letramento de educandos no âmbito da escola do campo; compreender as possibilidades das práticas de letramento no processo de alfabetização no contexto escolar do campo em turma multisseriada; entender os aspectos que a prática do alfabetizar letrando promove na construção da identidade do educando. Desse modo, a pesquisa tem relevância, pois poderá contribuir nas reflexões acerca das práticas de letramento no processo de alfabetização no campo, corroborando com estudos no que diz respeito à realidade educacional do campo no município de Portel, Marajó.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É possível observar que a autora Goulart (2006) destaca a importância de alfabetizar letrando quando ela relata que

Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. (GOULART, 2006, p. 453).

Pois o letramento permite através da alfabetização a construção de um olhar crítico para com a sociedade a partir da sala de aula; quando se alfabetiza letrando o educando tem um diálogo entre o conhecimento e o contexto em que ele está inserido. Por isso que ao abordar o processo de alfabetização e letramento, entende-se que são processos indissociáveis que devem caminhar juntos. O aluno alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Pode-se afirmar que, quem conhece o código escrito, sabe ler e escrever. Desse modo, “letramento, designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações sociais” (KLEIMAN, 2005). O letramento é um processo que, na sua especificidade, envolve objetivos tais como a inserção da criança em experiências variadas com escrita e a leitura, e o conhecimento dos gêneros textuais. Pois o processo abre-se possibilidades de considerar a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino, e reconhece

que se trata de um processo de aquisição e apropriação do sistema alfabético. Mas segundo Galvão e Leal:

[...] Para aprender ler e escrever, o aluno precisa participar de situação que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listras, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita. (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 9).

Se faz necessário a utilização de meios que já fazem parte da realidade do educando, é preciso se utilizar das experiências que eles trazem consigo para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz. Visto que o processo de alfabetização e letramento fortalece o sentido que a aprendizagem da leitura e da escrita deva ser complexa por sua função social e cultural.

Atualmente, estamos vivendo em uma sociedade em que as crianças chegam à Unidade Escolar com diversos tipos de conhecimentos em relação à cultura letrada. É importante que o educador faça o uso da leitura e da escrita, utilizando diversos portadores de textos que contenham diferentes gêneros textuais, como leitura de anúncios, revistas, jornais, realizações de bilhetes, cartas, para que assim a criança possa se interagir ao mundo letrado logo no início de sua trajetória escolar, partindo de sua realidade.

Na escola a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. O letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Desse modo, o Ministério da Educação fortalece que

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento, a seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, entre outros, são os modelos que se podem oferecer as crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1998, p. 151-152).

É possível analisar que a alfabetização escolar tem sido alvo de várias controvérsias teóricas e metodológicas, haja vista que os professores, antes de estudarem a Psicogênese da Língua Escrita ensinavam para as crianças as letras começando pelas vogais e as sílabas, respeitando sempre a ordem alfabética,

elaboravam exercícios de coordenação motora, atividades de cópia para que as crianças repetissem o nome próprio e mesmo as letras e as sílabas isoladamente, centradas no ensino de forma fragmentada e descontextualizada.

Tratava-se de uma visão de aprendizagem que era considerada cumulativa, baseada na cópia, na repetição, no reforço e na memorização das correspondências fonográficas. Desconhecia-se a importância da criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-la desde o início em situações reais de comunicação. Dessa forma, percebe-se a necessidade do letramento, pois letrado não é mais somente aquele que ler e escreve, e sim aquele que faz o uso de ambas para o exercício pleno da cidadania com uma habilidade de leitura de fatos que ocorrem no meio social, local, regional e mundial.

No contexto atual, já não é considerado alfabetizado quem sabe escrever e ler o seu nome, isso foi lá no passado. É possível dizer que letramento se faz presente naquele que já escreve um texto por simples que seja, consciente de sua ideia no mesmo. Tendo em vista que letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais e da escrita, ou seja, um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico, enquanto tecnologia, em contextos específicos da escrita denomina-se letramento que implica várias habilidades.

Tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos, permitir que o sujeito interprete, divirta-se, sistematize confronto, induza, documente informe, oriente-se, reivindique e garanta a sua memória, garantindo-lhe a sua condição diferenciada na relação com o mundo. Compreender o que se lê. Na ambivalência dessa resolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando. Desenvolvendo a necessidade de associar a teoria e prática. Abarca as mais diversas práticas de escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro e o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir marcas de mercadorias etc., porém não escreve cartas, não lê jornal, etc. Se a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita.

Para Soares (2004), a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Entende-se alfabetização como sendo um caminho para o letramento, alfabetizado é aquele indivíduo que conhece o código escrito, que sabe ler e escrever, dessa forma foi necessário ampliar esses conhecimentos, os indivíduos precisavam compreender os sentidos dos textos.

Nesse sentido, há uma ampliação da questão metodológica, que se referindo, segundo Frade (2007), a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer com decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula, um ambiente de letramento, capacidades a serem atingidas, escolha de materiais, procedimentos de ensino, formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

Para Soares (2004), o letramento não é responsabilidade apenas do docente de língua portuguesa e sim de todos os educadores que trabalham fazendo o uso da leitura e escrita, visto que todas as áreas do currículo têm suas particularidades e que só esses educadores é que conhecem e dominam. É importante que os discentes tenham contato com outros ambientes com uma visão ampla sobre o tema assim, os educadores podem inserir os alunos à outros ambientes que levem ao letramento: como dança, pintura, música, leituras visuais, etc.

Nessa perspectiva todos se envolvem na elaboração e desenvolvimento de formar o cidadão letrado, portanto a instituição de ensino juntamente com gestores, coordenadores e docentes tem a responsabilidade de buscarem recursos e se fundamentarem para a implementação de temas no currículo escolar abrindo possibilidades para o educando se alfabetizar letrando. Tendo em vista que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p.20).

E é importante salientar que a perspectiva psicogenética alterou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita. Essa concepção está presente nos métodos de alfabetização, se encontra em uso, designados “tradicionais” e passa a ser sujeito ativo capaz de construir esse

sistema de representação interagindo com a língua escrita e em uso de práticas sociais, em que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento na relação da criança com o objeto “língua escrita”.

Mas a discussão tem sido intensa nos últimos anos, em relação aos problemas da aprendizagem inicial da escrita, principalmente no que se refere às crianças do campo, onde há o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema da escrita. E esse movimento no Brasil veio despertar para a importância e necessidade de habilidades, para o uso competente da leitura e da escrita, tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita desenvolvendo-se basicamente a partir do questionamento do conceito de alfabetização. Em meados de 1980 se dá a invenção do termo letramento no Brasil, torna-se foco de participação e discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema. Assim, para Tfouni, letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (1995, p. 20).

Conclui-se que Tfouni toma para conceituar letramento, o impacto social da escrita que, para Kleiman é apenas um dos componentes desse fenômeno; Kleiman acrescenta a esses outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita, e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. Em ambas as autoras, porém o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

Certamente com o conceito apresentado em Soares (1998), letramento é, na argumentação desenvolvida neste texto, o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e

cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Enquanto as crianças se relacionam com a linguagem escrita, mesmo que o façam com ajuda de um adulto mediador entre elas e os textos (como ocorre quando o professor lê um texto para seus alunos ou quando se ocupa de registrar por escrito textos produzidos e ditados por eles), as crianças pensam sobre o funcionamento da escrita. Mesmo que não estejam de acordo a escrita convencional, essas hipóteses representam o esforço cognitivo de um sujeito que busca aprender.

Quando as crianças iniciam um processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. Dessa forma, elas começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou a escrita, e o plano da expressão (dos sons) que diz respeito às formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças. (op.cit. p. 47).

E através do letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que integrar-se socialmente envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Haja vista que assumir esta responsabilidade significa ensinar de fato a língua escrita, e para isto é necessário que os educadores alfabetizem letrando desde os anos iniciais, começando o ensino da língua escrita em contextos de letramento. Uma vez que a prática de letramento é vista como nova no contexto educacional do Marajó, mas que se faz necessário no processo de alfabetização da criança devido às exigências sociais.

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Assim, é crucial levar em consideração as especificidades e culturas próprias da comunidade no processo ensino-aprendizagem, pois alfabetizar letrando é ensinar a ler e a escrever fazendo uso destes em seu cotidiano, ter sentido em seu contexto social.

Dessa forma, a prática pedagógica do docente deve contextualizar esse processo com a realidade da criança do campo. Havendo a necessidade de uma proposta pedagógica com metodologias dinâmicas por se tratar de educandos do 2<sup>a</sup> ano, que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, tendo em vista proporcionar ao aluno a forma de utilização da escrita para diferentes finalidades. A partir das situações de letramento presentes em seu cotidiano, uma vez que os textos apresentam situações comunicativas diferenciadas, é possível o aluno compreender que a estrutura e a organização dos textos estão relacionadas a diferentes funções que exercem nas práticas cotidianas da realidade, ou seja, uma carta, uma receita culinária, uma bula, um bilhete, um folheto informativo, dentre outros suportes textuais. Pois:

[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, leva à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores [...] (SOARES, 1999, p.69).

Dessa forma, aprender a ler e escrever envolve a apropriação do sistema alfabético e ortográfico e o desenvolvimento das habilidades textuais, ou seja, a produção de textos observando os elementos discursivos, conforme a tipologia textual, de modo a perceber que cada gênero tem uma forma diferente quanto à estrutura e organização. Objetivando atender finalidades de um trabalho pedagógico organizado a partir da reflexão em torno desses termos, enquanto processos distintos, específicos, porém indissociáveis, que envolvem procedimentos diferenciados de ensino, considerando a necessidade e a importância de desenvolver a alfabetização num contexto de letramento.

Concebendo o professor como um ser que interage com o saber, sendo a escola um espaço permanente de produção de conhecimento. É preciso, portanto, desenvolver práticas sociais de leitura e escrita, a partir de seus diferentes usos e funções requeridos pela sociedade, de modo a compreender o letramento enquanto um novo conceito de compreensão acerca da função social da escrita.

Assumindo desenvolver no processo de apropriação da escrita pela criança, de maneira competente situações significativas de aprendizagem, proporcionando a possibilidade de transformação da realidade, sobretudo considerando o direito de todos à apropriação da escrita enquanto bem cultural. Desse modo, é necessária a reflexão em torno das práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização, pois

encontramos a escrita em diferentes ambientes sociais, essa que faz parte do nosso cotidiano, sobretudo com o advento da sociedade do conhecimento.

Segundo Weisz (2000, p. 62) “o ensinar a língua escrita em contextos letrados, a função do professor é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar”. Pois as práticas de letramento devem ocorrer de forma reflexiva a partir da apresentação de situações problemas, em que, as crianças revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, participar, ler e escrever com função social, utilizar textos significativos, interagir com a escrita, utilizar textos reais que circulam na sociedade, utilizar a leitura e a escrita como forma de interação.

Em atividades de produção coletiva de textos, o educador deve atuar como escriba, propor a reescrita da história pelas crianças, assim é possível refletir sobre o que as crianças escrevem e como se escreve. Ao ouvir e produzir história, como diz Brito (2007, p.36), “a criança vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos”.

As reflexões acerca da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de “alfabetizar letrando”, onde o ensino e a aprendizagem do código estejam associados pelas práticas sociais de utilização da escrita. Contudo, em uma sociedade letrada não basta apenas aprender a ler e escrever, é preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades entre os diversos contextos de letramento.

Alfabetizar Letrando não constitui um novo método de alfabetização, consiste na utilização de textos variados no ambiente escolar, melhorando assim a prática de somente alfabetizar, sendo essa uma perspectiva pedagógica com metodologias relacionadas à aquisição da leitura e da escrita partindo da realidade das crianças do campo, se utilizando do cotidiano delas para que o processo de alfabetização e letramento seja contemplado de fato.

E Roseli Caldart (2007) explana acerca dessa educação do campo que está ligada fortemente ao trabalho. A partir disto, ela ressalta a necessidade da construção do sujeito do campo em sua totalidade, sendo primordial a prática do alfabetizar letrando

para que esses sujeitos desenvolvam o processo de aprendizagem de forma significativa. Uma vez que a autora destaca que a educação do campo não pode ser tratada de forma isolada, mas precisa estar aliada ao contexto social. E o docente alfabetizador precisa estar capacitado para que o letramento esteja aliado à alfabetização do educando do campo, tendo em vista a sua realidade. Pois o processo educacional precisa fazer sentido para a criança.

Pois como Kleiman (2005) aborda acerca dessa prática por meio da leitura que é um dos aspectos de letramento:

Crianças que crescem em metrópoles, rodeadas de cartazes, outdoors publicitários, ônibus com todo tipo de anúncios e letreiros, placas e avisos por todos os lados, já conhecem – não com seu valor fonético, mas como se fossem ideogramas – muitas letras e palavras que aparecem nesses textos: mesmo antes de decodificar já leem o “M” de MacDonald’s ou o nome em letra cursiva da “Coca-Cola”. Isso, porém, não acontece em comunidades rurais afastadas dos grandes centros, em que a leitura que a criança faz é a dos sinais da paisagem natural (KLEIMAN, 2005, p. 34).

Por isso é fundamental que o ensino-aprendizagem seja contextualizado, onde o processo de alfabetizar letrando tenha como ponto de partida a realidade social, cultural, histórica da criança e, no decorrer desse processo avance para o mundo de forma global, tendo em vista que a prática pedagógica não pode ser limitada apenas à realidade do educando, mas tende a realizar o processo de alfabetização para ser capaz de fazer a leitura do mundo nos diversos contextos.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O texto se faz uso do estudo de Marli André (1995) que aborda sobre a pesquisa etnográfica no contexto educacional, tendo em vista que a mesma é uma metodologia de abordagem qualitativa, pois busca observar e compreender a comunidade estudada a partir de seu cotidiano, das vivências, oportunizando ao pesquisador a participação na cultura da comunidade em prol de compreender suas práticas, comportamentos, costumes de forma profunda e ampla. Tendo em vista que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete a uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

Dessa forma, a abordagem qualitativa de estudo etnográfico oportuniza ao pesquisador um contato profundo com o fenômeno estudado de forma que é possível compreendê-lo em suas subjetividades, conviver com este sujeito pesquisado e conhecê-las particularidades, sendo uma forma de obter dados autênticos. E além da abordagem que a etnografia faz uso, o autor André (1996) destaca as técnicas que são significativas nesse estudo etnográfico no contexto escolar discorrendo que:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995).

Há assim, a necessidade de recorrer a este estudo para compreender a complexidade do processo de alfabetização e letramento na escola do campo, tendo em vista a construção da criança em um sujeito que faz uso da linguagem escrita em suas práticas sociais. Mas para que isto ocorra é preciso que o processo ensino-aprendizagem seja instigante ao educando e que o docente faça uso das práticas de letramento no processo de alfabetização de forma dinâmica, tendo esses conceitos aliados no contexto escolar por meio de metodologias inovadoras.

O estudo é caracterizado em uma pesquisa exploratória, que recupera o conhecimento científico acumulado sobre o problema sendo de forma descritiva, as informações obtidas são qualitativas, pois elas permitem entender o que se pretende pesquisar, a forma como se dá objeto de estudo em um contexto geral e, por conseguinte, a realidade desse objeto para que seja possível caracterizá-lo. Os dados são analisados indutivamente, possuindo interpretação de fenômenos e atribuições de significados caracterizados em uma pesquisa bibliográfica qualitativa, uma vez que busca perceber os aspectos do fenômeno pesquisado se utilizando do estudo aprofundado, conforme aborda Gil (2002). Sendo esta realizada por meio da literatura em artigos e periódicos

Quanto aos procedimentos, o trabalho se dá por meio da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, no qual recorre ao estudo etnográfico que tem como instrumentos a observação participante que ocorreu no período de um ano. Esta observação participante segundo Gil (2008), consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.

Assim, o estudo ocorre de forma intensa e, se utiliza também da entrevista com roteiro semiestruturado, pois permite ter um maior contato com o objeto de estudo possibilitando compreender suas subjetividades. Tendo em vista que estes instrumentos foram utilizados com alunos(as) do 2º ano de ensino fundamental e o professor da turma, tendo em vista o perfil deste como alfabetizador.

Este estudo se dá em uma escola do campo da rede pública do município de Portel/PA localizada no Igarapé Caju na comunidade Santa Luzia, margem direita do rio Pacajá. O interesse por esse *locus* é devido a experiência vivenciada no mesmo, onde foi possível observar que o processo de alfabetização das crianças é complexo e, isto se dá devido as especificidades delas, pois cada criança está em um nível de aprendizagem, e o professor precisa trabalhar com estas de forma diferenciada atendendo as subjetividades de cada educando.

Dessa forma, houve o interesse de pesquisar nesse contexto educacional para compreender de que forma esse processo de alfabetização ocorre na perspectiva do letramento. Desse modo, a análise dos dados ocorre por meio do fichamento dos dados obtidos, por conseguinte a interpretação dos mesmos e a redação do relatório que irá relatar acerca dos resultados da pesquisa realizada (GIL, 2002).

## **DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Através da pesquisa realizada por meio da análise na literatura e pesquisa de campo na comunidade escolhida, procurou-se alcançar meios que buscam preencher a lacuna entre a alfabetização e o letramento de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na escola do campo, sobre o que diz respeito a não só ler e escrever em sala de aula, mas se utilizar dessa linguagem na sua prática em sociedade. Assim, por meio da análise qualitativa feita através de artigos, periódicos, bem como os relatos do professor alfabetizador da turma de 2º ano do ensino fundamental, é possível observar que a alfabetização e o letramento necessitam caminhar juntos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o educando não só precisa aprender a ler e escrever, mas principalmente, se utilizar da escrita e da leitura, pois a partir do momento que a criança começa a construir pequenos textos, interpretá-los, ela irá desenvolver a criticidade, formando assim, a sua identidade como cidadão.

Desse modo, as práticas de leitura e letramento interferem de forma significativa no processo de alfabetização nos anos iniciais, uma vez que nessa fase a criança

possui uma maior facilidade de aprender, pois ela se utiliza muito dos porquês, possui uma curiosidade sobre tudo que há no seu contexto e instigar o senso de pesquisador da criança é uma forma de garantir que o seu processo de aprendizagem ocorra de forma eficaz. Assim, é necessário que o corpo docente esteja capacitado para se trabalhar não só a alfabetização, como também o letramento do educando.

Isto pode ocorrer a partir de uma maior interação com os livros ilustrados em diversos gêneros textuais, como o cantinho da leitura que pode ser desenvolvido em sala de aula; além de aulas expositivas e dialogadas, rodas de leitura, interpretação e construção de textos. Assim, o docente questionará a criança acerca do que está sendo abordado, instigando-a na participação e interação aluno-aluno e aluno-professor e ao mesmo tempo, trabalhará o desenvolvimento do sujeito autônomo no educando, e assim, já não será mais uma aula tradicional, onde o discente é apenas sujeito passivo. Mas uma aula que vai além da sala de aula, visto que o educador estará desenvolvendo metodologias a partir do contexto da criança.

Tendo em vista que essas são algumas das atividades em que o educador pode adquirir em sua prática pedagógica, sendo estas algumas das metodologias adotadas pelo professor da turma, haja vista que ele busca partir sempre do contexto que as crianças estão inseridas, pois segundo o seu relato é uma das formas de chamar a atenção das crianças e é perceptível o interesse que elas possuem, pois o professor leva em consideração o conhecimento empírico que elas trazem consigo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura é indispensável na vida do ser humano para uma participação em relações e intervenções sociais, ela possibilita aquisições de conhecimentos, no processo de ensino e aprendizagem escolar. É preciso uma conduta de conscientização por parte do corpo docente, possibilitando no educando o gosto pelos gêneros textuais, com essa visão da Alfabetização e Letramento pensou-se nessa pesquisa qualitativa.

Com base na reflexão mencionada neste trabalho, é necessário compreender a prática pedagógica como elemento de produção do conhecimento, dessa forma ocorre a necessidade e precisão do alfabetizar letrando que constitui-se em um trabalho feito pelo educador e também pelas pessoas que participam do aprendizado da criança, requerendo mudanças significativas acerca de práticas pedagógicas através do ensino da leitura e da escrita para o seu aprimoramento nos anos iniciais do ensino

fundamental na escola do campo, onde na maioria das vezes esta é esquecida e o docente acaba por sentir o único responsável pela aprendizagem das crianças, no entanto, é papel de toda comunidade escolar, pois dessa forma o trabalho pedagógico ocorre de forma eficaz. É necessário que haja estruturação adequada no ambiente escolar do campo, e o suporte necessário por meio de políticas públicas.

Assim, esta pesquisa traz em si uma reflexão sobre o hábito de ler e escrever com relações nas práticas sociais dos educandos do campo dos anos iniciais, com uma perspectiva de formar cidadãos capazes de desenvolverem uma cidadania plena a partir do contexto em que vivem. A pesquisa reflete sobre as metodologias aplicadas em sala de aula, com a participação de todos: escola, educando e família. Demonstrando que as responsabilidades não são apenas da instituição escolar e sim de todos aqueles que se preocupam com o futuro e com a qualidade da educação dos discentes, nesse sentido que buscamos desenvolver um currículo para instigar os educandos ao hábito de ler e escrever com um olhar de alfabetizar letrando.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília, 1998. v. 3, p. 151-152.
- CALDART, Roseli S. Capítulo II – Educação do Campo. *In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*. Luziânia-GO, 2007. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/405410/mod\\_resource/content/1/0%20que%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20caldart](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/405410/mod_resource/content/1/0%20que%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20caldart). Acesso em: 23 de ago. 2022.
- CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em: 23 de ago. 2022.
- FRADE, I. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Revista Educação. Santa Maria. Vol. 32. n. 1.2007.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. *In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita- Letra e Vida*, São Paulo. p. 9. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v.11, n. 33, p. 453, set./dez. 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, ano III, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

SOARES, Magda B. BATISTA, Antônio A. G. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda B. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (Org). Os Significados do Letramento: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita. **Ed. Mercado de Letras**. Campinas: 1995.

## A TEORIA DO MULTIVERSO NO FILME *DOUTOR ESTRANHO 2*

Elane Teles Batista (UFPA)

Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA)

**Resumo:** O segundo filme de *Doutor Estranho no multiverso da loucura* (2020) introduziu em seu enredo a ideia do Multiverso, no qual esse conceito já tinha sido apresentado ao público através do filme *os Vingadores: Ultimato* (2019), quando os heróis descobriram que existiam várias linhas temporais alternativas. Mas, para que possamos entender a respeito desses múltiplos Universos, temos que ir mais além de uma simples ficção, tornando-se, assim, uma emblemática jornada pela mecânica quântica em que veremos informações e dados resultantes de pesquisas de grandes nomes como: Isaac Newton e Stephen Hawking. O objetivo principal do artigo é entendermos como o multiverso está inserido no filme e caracterizado a partir das imagens, tanto na parte ficcional quanto na realidade. A metodologia utilizada foi a base da mecânica quântica para realizar a análise entre o que é o Multiverso ficcional e o real a partir da compreensão de que, em alguns pontos, os dois lados estão em boa parte conectados. Essa abordagem tem como referência teórica o livro *A realidade oculta: Universos paralelos e as leis profundas do cosmo*, de Brian Greene (2012).

**Palavras-chave:** Multiverso. Mecânica quântica. Universo cinematográfico.

### **Introdução: revelando o multiverso**

Segundo a teoria do Big Bang<sup>48</sup>, ocorreu uma explosão a vácuo, na qual foi a geradora da formação do universo e de sua expansão. Alguns cientistas dizem que ele é infinito e outros dizem ao contrário, mas o que a maioria concorda é que após a explosão do Big Bang o Universo começou a se expandir e até agora não parou por conta dos efeitos quânticos. Com o avanço das pesquisas, podemos entender que, em algumas áreas, essa expansão continuou e, para outras, parou formando bolhas de espaço estático; essas áreas que continuaram a expansão geraram uma energia que, nesse processo, foi convertida em radiação e matéria, formando, assim, os planetas, as galáxias, e as estrelas. Segundo Hawking, existe um universo diferente para cada bolha existente. Afirmo o cientista que

A grande questão em cosmologia no início da década de 1960 era se o universo tinha um princípio. Muitos cientistas instintivamente se opunham a essa ideia e, como consequência, à teoria do Big Bang, porque sentiam que estabelecer um ponto inicial da criação levaria a ciência a um impasse. Seria necessário apelar para a religião e a mão de Deus para determinar como o universo tinha começado. (HAWKING, 2013, p. 26).

Stephen Hawking foi um físico cosmólogo britânico (1942-2018) que, por meio de suas teorias, mudou o entendimento de várias questões que nortearam a física e

<sup>48</sup> ANDREOLLA Tina. Big Bang – teoria da origem do universo. Scientific American Brasil. Edição especial, nº 41, 2010. Disponível em: <big-bang---teoria-da-origem-do-universo.pdf (usp.br.)

astronomia no século XX. Suas ideias colaboraram bastante para o avanço da física moderna e para o estudo de nosso Universo. Seu último trabalho desenvolvido, junto com o seu parceiro o físico Thomas Hertog, demorou décadas para ficar pronto e que foi publicado pouco antes da sua morte. Essa pesquisa teve uma grande influência da teoria de cordas<sup>49</sup>; teoria essa que foi criada pelo físico Theodor Kalusa em 1919, em que o último avanço foi feito por Eduard Witten, na década de 1990. Como as teorias da relatividade geral proposta por Albert Einstein e a física quântica ainda possuem lacunas, Kalusa propôs o modelo de cordas para preenchê-las.

A matéria do Universo é feita por átomos, que são formados por neutros, prótons e elétrons, e todos eles são formados por partículas ainda menores chamados de quarks. Os quarks são formados por pequenos filamentos de energia podendo ser comparada com cordas vibrantes, essas cordas estariam produzindo partículas diferentes de acordo com a sua frequência de vibração, em que poderiam formar tanto uma partícula X, quanto uma partícula Y. Abrindo-se assim para a possibilidades infinitas sobre a existência de vários universos, mas o estudo de Hawking afirma que pode haver sim a existência de outros universos só em uma quantidade menor.

A ideia do Multiverso seria um subconjunto de universos observáveis, ou seja, é acessível aos telescópios. O pensamento de que existiria outros universos além do nosso surgiu a partir de várias versões partindo da cosmologia, filosofia real e a mecânica quântica. E com o interesse e aprofundamento do assunto em questão, surgiu a partir desse ponto teorias de possíveis variações de universos, também conhecidos como Meta-Universos que funcionam basicamente ao mesmo tempo só que as realidades são diferentes, teoria que também foi muito bem aceita pela comunidade ficcional tornando-se um tempero a mais nos filmes de ficção científica.

Transportando essas ideias da existência de outros mundos para o universo cinematográfico da Marvel, percebemos o resultado das mudanças que ocorrem ao longo da história de cada filme e que mudam o rumo de seus personagens. Para os quadrinhos não é um assunto recente, mas para a versão cinematográfica, sim. O multiverso só foi apresentado para os amantes dos cinemas no filme *Vingadores: Ultimato*, 2019, em que durante a guerra contra Thanos, os heróis descobriram que existia mais de uma linha temporal alternativa. E em sequência, outras obras foram

---

<sup>49</sup> TRISTÃO Izadora. Teoria das cordas – o que é, como funciona a sua relação com o universo. Conhecimento científico, 2023. Disponível em:<<https://conhecimentocientifico.r7.com/teoria-das-cordas>>. Consultado em 23/07/2023.

surgindo, como a série *Loki e What if...*, *Homem-Aranha: sem volta para a casa*, *Wanda Vision* e *Doutor Estranho no multiverso da loucura*.

Para chegarmos até o multiverso no filme sobre o Doutor Estranho, vamos, inicialmente, contextualizar a presença do personagem místico no universo dos quadrinhos; em seguida, analisamos o tema central do artigo em cenas específicas do filme.

### Dos quadrinhos para o filme

Para entender o surgimento do multiverso nas histórias em quadrinhos, precisamos realizar um panorama histórico que envolve duas das maiores franquias do gênero, a Marvel e a DC Comics. Não foi a franquia Marvel que começou a inserir o Multiverso nas histórias de HQs, e sim, a DC Comics, em que foi apresentado o conceito de realidades alternativas na HQ *Wonder Woman* #59, de 1953; nessa narrativa em quadrinhos a personagem encontra a sua outra versão vindo de uma realidade totalmente diferente<sup>50</sup>.

Apenas a partir de 1962, a Marvel passou a inserir universos paralelos nas HQs com Johnny Storm (tocha-humana) do grupo intitulado Quarteto Fantástico, que ainda tem os seguintes personagens: Mulher invisível, Coisa e Homem borracha; o personagem foi para a chamada Quinta Dimensão na HQ *Stranger Tales* #103<sup>51</sup>. Mas a denominação multiverso só foi citada na década de 70, por meio da série de quadrinhos *What If...?* cujo, enredo era mostrar diferentes realidades alternativas com variantes de alguns personagens.

A ideia de multiverso, parte do princípio de que há mundos paralelos que, em certos momentos, confluem. Nesses espaços alternativos, há versões diversas dos super-heróis e super-heroínas, ou seja,

O multiverso é o conjunto hipotético de múltiplos universos, incluindo este em que nós vivemos. Cada um deles possui uma realidade paralela. Vamos imaginar: aqui neste planeta você é um músico de sucesso. É possível que em outro universo o seu 'eu' seja um médico e em outro, um chef de cozinha<sup>52</sup>.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2022/doutor-estranho-2-surgiu-multiverso-quadrinhos.html>. Consultado em: 29/07/2023.

<sup>51</sup> Disponível em: <https://ebaonline.com.br/blog/multiverso-da-marvel> Consultado em: 29/07/2023.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://ebaonline.com.br/blog/multiverso-da-marvel>. Consultado em: 29/07/2023.

A Marvel Comics criou uma série de universos que foram transcritos para os quadrinhos da editora, em que se incluem a saga *Guerras Secretas* (2015), onde se juntam tanto heróis, quanto vilões de diferentes universos como: a Terra-616 (Universo principal) onde saí as histórias mais famosas do universo Marvel, como o Incrível Hulk, Viúva Negra, Homem-Aranha, Homem de Ferro, Capitã Marvel e Capitão América<sup>53</sup>.

Também nesse universo houve a aparição do novo Homem-Aranha. O espaço intitulado Terra-65 é um universo alternativo em que a história do Homem-Aranha é contada de outra forma; a protagonista aqui é a Gwen Stacy, ela que acaba sendo picada pela aranha radioativa, e se torna a Mulher-Aranha; o vilão é Peter Park que se transforma em um lagarto.

Em 1983, a edição de *Daredevils #7*, apresentou ao público a Terra-616, o Universo principal da Marvel; foi nesse momento em que o multiverso foi inserido oficialmente nos quadrinhos. Junto temos o universo Amálgama (Terra-9602), é o momento em que ocorre uma fusão entre a Marvel e a DC Comics nos quadrinhos, criando histórias protagonizados por híbridos com heróis de ambas as editoras, obtendo uma fusão, por exemplo, do Superman com o Capitão América, dando origem ao Super-Soldado<sup>54</sup>. Para um melhor entendimento do tema:

Dentro das HQs da *Marvel*, o **Multiverso** é um conjunto de **Universos** distintos, cada um deles resultado de pequenas mudanças ao longo da história e pequenas escolhas divergentes que mudaram todo o rumo de seus personagens e tramas. Ou seja, seguimos a premissa básica de que cada universo é único entre si, com pequenas divergências em relação ao outro por conta de diferentes rumos da história<sup>55</sup>.

Nesse viés, a adaptação das histórias em HQs para os filmes se torna muito desafiador para os produtores, pois eles encontram dificuldades quanto à ideia de “fidelidade” às narrativas originais; são vários os obstáculos como, por exemplo, as estruturas ambientais e a linguagem empregada na obra de base. A inserção de realidades alternativas nas HQs foi uma excelente “sacada” do Universo Cinematográfico da Marvel (MCU), pois se torna um caminho mais fácil para que os cineastas possam produzir filmes que recriam os personagens e diferentes versões

<sup>53</sup> Disponível em: <https://canaltech.com.br/entretenimento/o-que-foram-as-guerras-secretas-na-marvel-e-por-que-elas-estao-mais-perto-do-mcu-189932/>. Consultado em: 29/07/2023.

<sup>54</sup> Disponível em: <https://canaltech.com.br/entretenimento/o-que-foram-as-guerras-secretas-na-marvel-e-por-que-elas-estao-mais-perto-do-mcu-189932/>. Consultado em: 29/07/2023.

<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2020/multiverso-marvel.html>. Consultado em: 29/07/2023.

construídas ao longo da história produzida. Nesse contexto expandido, há possibilidades diversas de trabalhar com os personagens em linhas do tempo variadas. No entanto, independente da história em quadrinhos, não pode se esperar que a transposição seja totalmente fiel aos quadrinhos, pois há grandes diferenças entre as artes.



Imagem 1: página das *Guerras Secretas*<sup>56</sup>

Tomemos como exemplo a página HQ intitulada *Guerras Secretas*, em que podemos observar que os super-heróis de outros universos estão presentes. Essa página ganha destaque por conta da presença da grande variação de realidades paralelas, vai desde o Capitão América ao Coisa do Quarteto Fantástico, passando pelos X-Men, Mulher Hulk, dentre outros personagens.

A HQ em questão traz a continuação do enredo de outra história com o intuito de elaborar estratégias para novas possibilidades com uma junção de outros super-heróis, a fim de acompanhar diferentes versões de realidades alternativas. Podemos comparar ainda com a produção do filme *Os Vingadores: Ultimato*, em que há uma certa abertura da linha do tempo, desencadeando outras realidades, trazendo todo e qualquer tipo de super-herói na batalha contra Thanos.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/guerras-secretas-marvel/>. Consultado em 23/07/2023.



Imagem 2: Final do filme *Vingadores: Ultimato*<sup>57</sup>

Como o multiverso foi inserido muito antes nas histórias em quadrinhos, alguns personagens que já faziam parte dessas HQs tiveram a oportunidade de serem vistos também na parte cinematográfica. Personagens como Clea, que aparece nos créditos de *Dr. Estranho no multiverso da loucura*, até então não tinha sido apresentada ao público da sétima arte, junto com a personagem América Chaves. Vale ressaltar que a Marvel está resgatando personagens dos quadrinhos aos poucos para de produzir novas histórias sem comprometer a obra no todo.

### A variação de universos

Na década de 80, foi criada uma espécie de organização numeral, uma numeração para cada Universo, que consistia em organizar os vários universos alternativos. Isso, mais tarde, facilitaria a ideia de uma interação entre os universos em uma única história. Num dos trechos do longa podemos perceber a denominação do universo em que o Doutor Estranho e a América se encontram:

**Christine:** *O Stephen 838 tinha muitas relíquias!*

**Doutor:** *Stephen 838? É algum tipo de versão Cyborg em mim ou...?*

**Christine:** *Nosso universo é o 838. E o 616 é como designamos o seu!*

No longa, percebemos a variação de realidades no Universo 616, em que aparecem os *Illuminati*, nome dado ao um grupo constituído pelas mentes mais inteligentes no Universo Marvel. É composta uma versão alternativa dos vingadores, ou seja, outros heróis: Charlie Xavier, líder dos X-man; Reed Richards, integrante do

<sup>57</sup> Disponível em: <https://guarientoportal.com/filmes/especial/vingadores-ultimato-cenas>. Consultado em 23/07/2023.

grupo quarteto fantástico; Capitã Carter de Whar If, da série da Disney +; Mordo, o mago supremo; Maria Rambeau, a capitã Marvel; Blackagar Boltagon, o Raio Negro dos Inumanos. Presentes, também, os *Illuminati*, que possuem uma espécie de soldados, chamados de Sentinelas. A coincidência é que é a mesma denominação para os Robôs programados para matar mutantes em um dos filmes da franquia X- Men.

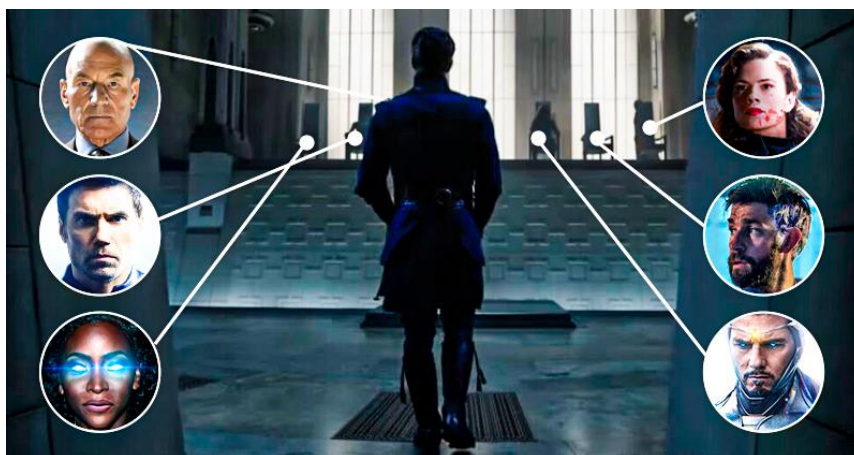


Imagem 3: Doutor Estranho diante dos Illuminati<sup>58</sup>

Encontramos, também, ligados a variados mundos paralelos, a física quântica. Sua base é formada pela matemática. Em um dos muitos cálculos são previstos resultados possíveis de determinados fatores, por exemplo: no lançamento de um dado em que os possíveis resultados são as suas seis faces, se no nosso universo cai em uma face só, então é possível que as outras cinco faces caiam uma em cada universo, ou seja, todos os resultados possíveis concretizam-se em seu próprio mundo. Segundo a visão de Greene, “a matemática que está na base da mecânica quântica – ou, pelo - menos, uma de suas perspectivas possíveis – sugere que todos os resultados possíveis acontecem, cada um deles concretizando-se em seu próprio Universo separado” (GREENE, 2012, p.12).

Transferindo essas informações para o filme em questão, o longa traz não só uma, mas duas variantes do Doutor Estranho. A primeira versão surge como Doutor Estranho defensor e a segunda, *Doutor Estranho sombrio*, corrompido pela magia do livro Darkhold. Há, ainda, uma terceira variante na *Terra-838*, integrante do grupo *Illuminati*, morto pelo próprio grupo após ser considerado uma ameaça para o início de uma incursão, após ter usado o livro de magia negra para derrotar Thanos.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://universoxmen.com.br/2022/02/illuminati-conheca-o-grupo-presente-em-doutor-estranho-no-multiverso-da-loucura/>. Consultado em 23/07/2023

Em um dos trechos do longa Stephen e América passam por diversos mundos, tais como o tribunal vivo, universo com estruturas de nuvens, estruturas de cristal e o outro habitado por abelhas gigantes. Inclui-se também um universo parecido com o nosso, no qual há pedestres e motoristas. O que chama atenção é que em um desses táxis exibe uma propaganda de uma empresa chamada *grindhouse releasing*, uma empresa que remasteriza filme counting no nosso mundo.

Aparecem alguns universos mais curiosos do que importantes tais como o universo cubista, universo animado<sup>59</sup>, universo com estruturas feitas literalmente de tinta:



Imagem 4  
Mundo cubista



Imagem 5  
mundo animado

Hugh Everett III apresentou como tese de doutorado a um trabalho intitulado *Formulação do Estado Relativo da Mecânica Quântica*, em 1955, que, mais tarde, passou a ser chamado de *Interpretação de Muitos Mundos*, que seria uma concepção de universos paralelos ligados a estruturas matemáticas da mecânica quântica, em que se enrola uma série de possibilidades alternativas que, segundo ele, não conseguimos prever a viabilidade de concretização.

Desde então, os físicos têm usado essa interpretação para tentar preencher as informações contidas na *Interpretação de Copenhague*, que sugere a ramificação de um fenômeno não observável, ou seja, se você está feliz neste mundo, pode haver uma grande possibilidade de que exista uma versão sua triste em um mundo diferente.

---

<sup>59</sup> Disponível em: Doutor Estranho no Multiverso da Loucura | Disney+ (disneyplus.com). Consultado em 23/07/2023

## As incursões

A franquia introduziu no filme um termo que ainda não citado em nenhum filme e série: a incursão. Esse fenômeno é resultado de uma contração da linha do tempo do multiverso, ou seja, quando dois universos colidem um contra o outro.

No livro *A realidade oculta – universos paralelos*, Brian Greene descreve teorias segundo as quais existem vários multiversos e as lista. Exemplo: o multiverso das branas e, em especial, o multiverso inflacionário em que se incluem os denominados universos-bolhas. Há espaços de ambos os universos: um campo de ínflantom, no qual, se sua energia e a sua pressão negativa estiverem altas, ocorre a expansão inflacionária, o que pode ocasionar uma colisão entre os universos, no caso de ocorrer uma expansão dessas bolhas maior que os espaços em que elas se formam, como diz o autor:

Mesmo assim, se a taxa de expansão das próprias bolhas for maior do que os espaços que ela se forma as bolhas colidirão. Se tivermos presentes que a expansão inflacionária é cumulativa – quanto maior for o espaço inflacionário entre duas bolhas, mas rapidamente elas se afastarão uma da outra (GREENE. p, 165).

Essa teoria explicaria o que aconteceu no filme *Doutor estranho 2*. No decorrer do longa damos por entendido que o Doutor Estranho sinistro fez uma viagem entre mundos. Ele estava em pose do livro *Darkhold*, que contempla uma magia muito poderosa que o teria corrompido, tornando-o maligno. Essa magia poderia ter interferido no campo de ínflantom, causando um aumento da energia e pressão negativa e fazendo com que o universo de origem do Doutor Estranho sinistro causasse uma expansão maior junto ao outro Universo que visitou, acontecendo, portanto, uma colisão. Logo após, os personagens Doutor Estranho e Christine são jogados pelo portal aberto por América Chaves. Caem em um universo paralelo, e, pelo que entendemos, ali houve uma incursão. Mais tarde, quando o doutor encontra a sua versão maligna, entendemos que foi ele que a provocou, gerando o caos. Ao ter noção do que fez, ele busca exterminar todas as suas variantes para garantir que não aconteçam incursões em outros Universos.

Há uma característica: na visão semiótica desse fenômeno, temos as cores. A cor de uma incursão que está prestes de acontecer é geralmente avermelhada. Mas no filme a cor predominante é azul. Uma personagem surgida diretamente dos quadrinhos

chamada de Cisne Negro, explica que essa cor significa algo muito pior que uma colisão entre mundos.

Na sua obra, Greene se refere à teoria do multiverso, dada pelo raciocínio da matemática... no multiverso inflacionário não é diferente, há cálculos que indicam um possível resultado, caso haja um choque entre dois universos. A colisão pode ser forte e causar uma desorganização nas estruturas internas dos universos-bolhas ou uma batida suave que não causaria um grande dano e não seria perceptível aos nossos olhos, pois,

Os cálculos indicam que, se tivéssemos um desses acidentes com outro universo, o impacto enviaria ondas de choque pelo espaço a fora que gerariam modificações nos padrões de variação de temperatura da radiação cósmica de fundo em micro-ondas (GREENE. p, 165).

A incursão é um choque de dois universos. Durante o longa, Doutor Estranho faz uma incursão. Viaja pelo portal do multiverso que América Chaves abriu, mudando algumas coisas e acontecimentos de lugar no universo 838 e deixando o equilíbrio do multiverso abalado. Na corrida para pegar o livro de Vishanti, Wanda consegue alcançar a América, fazendo com que ela abra um portal para uma nova realidade, na qual lança Christine e o Doutor. Ambos vão parar em um universo totalmente destruído. Duas realidades colidiram. Temos, assim, o resultado de uma incursão.

### **Considerações Finais**

O filme *Doutor Estranho e o multiverso da loucura* criam uma ligação com a ciência muito forte, embora seu diretor tenha afirmado em uma entrevista concedida para o site *games Radar*, que o que acontecerá no filme será explicado através da magia e não com ciência. Mesmo assim, abre espaço para várias especulações como, por exemplo, a variedade de resultados possíveis que podem acontecer em diferentes universos e sobre a formação estrutural e de suas partículas do multiverso. Isso também ajuda a difundir o interesse do público para o assunto em questão, mesmo dividindo as opiniões a respeito da existência do multiverso.

A matemática e a mecânica quântica também se inserem em obras cinematográficas. É a partir desse ponto que são criadas teorias que contêm elementos ligados diretamente e indiretamente na ciência. A teoria do Multiverso é apenas uma delas. Pesquisas realizadas por cientistas obtiveram dados que, apesar de não terem uma grande consistência, sugerem a existência de dimensões extras e universos

paralelos ao nosso, resultados esses obtidos por uma base estrutural matemática e física. Em seu livro Greene cita:

Quando a relatividade geral prevê a existência de lugares que não podemos observar, seu êxito fenomenal em descrever as coisas que observamos, como o movimento dos planetas e a trajetória da luz, nos leva a levar a sérios tais previsões (GREENE, 2012, p, 168).

O autor afirma que a ciência pode apresentar resultados a partir de estudos que não requeiram que todos os aspectos sejam analisados, basta a aplicação de alguns cálculos juntamente com seus dados e previsões para que obtenhamos resultados para a construção argumentativa de uma teoria do multiverso, por exemplo. A partir desse ponto começa o surgimento de elementos que podem levar a comunidade científica, à previsão de fenômenos observáveis.

Por mais que o multiverso só tenha comprovação teórica, não quer dizer que não possa existir. Embora esse conceito tenha uma investigação limitada os cientistas usam dados de observação que ajudam a compreender o comportamento da matéria e de sua força, formulando teorias matemáticas e físicas para explicar sua possível existência. Por se tratar de um assunto que causa surpresa, pois o universo ainda não foi explorado por completo, a ideia de levar esse conteúdo para as telas foi uma forma de transmitir essa descoberta científica para o público em geral, com uma linguagem lúdica, ficcional e menos informal.

No decorrer do artigo apresentamos algumas das teorias aplicadas teoricamente que mostram previsões testáveis envolvendo um multiverso. Teorias que, por si mesmas, são literalmente magníficas, capaz de encher nossos olhos com apenas comprovação de dados matemáticos e físicos. Transpondo para o filme, é importante ressaltar que *Doutor Estranho e o multiverso da loucura* nos dá a possibilidade de fazer com que as nossas mentes se abram para novos descobrimentos relacionados ao nosso mundo.

Apesar de o conceito ser inserido no filme fazendo parte de uma ligação com magia, há uma mistura de elementos de concepção científica com recursos tecnológicos e fictícios, usados para preencher essas informações que ainda são misteriosos para a ciência. Literalmente as ações que envolvem o personagem Dr. Estranho tem seus mistérios inexplicáveis pela ciência, como a abertura de dimensões extras e estruturas de mundos completamente diferentes do nosso, nesse contexto as ações são explicadas pelo manuseio do livro de feitiços *Darkhold*.

Ressaltamos ainda que obras cinematográficas como essas não precisam ser literalmente fiéis ao que é relevante para a ciência. Para que o entretenimento seja o maior é feito o uso constante de elementos fictícios e efeitos especiais, mas isso não impede que tais efeitos possam ser usados como meios para um entendimento básico da ciência empregada, utilizando-se de uma linguagem mais compreensiva para que um público maior possa compreender tais conceitos científicos empregados na obra em questão.

Além de apresentar um papel de suma importância na educação informal, os filmes contribuem para que haja uma aprendizagem e compreensão de análise, buscando elementos que ajudam a identificar a ciência inserida no contexto sociocultural. O longa, um filme ficcional, não deixa de ser interessante. Aborda assuntos importantes na cosmologia, como a expansão do Universo inflacionário, o Universos-Bolhas e, ainda, sobre uma possível colisão entre mundos. Ao longo do artigo, descrevemos alguns fatores, como a grande possibilidade de existência de outras dimensões e de nossas variantes, tudo isso levando em consideração cálculos matemáticos e a física de Newton.

## Referências

DRAKE Nadia. O que é o multiverso. **National Geographic**, 2022. Disponível em:<<https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2022/05/o-que-e-o-multiverso-e-ha-alguma-evidencia-de-sua-existencia>> Acesso em: 10 de agost. 2022

RAMOS Durval. Quais personagens aparecem em doutor Estranho no multiverso da loucura. **Canaltech**, 2022. Disponível em:< <https://canaltech.com.br/entretenimento/que-personagens-aparecem-em-doutor-estranho-no-multiverso-da-loucura-215755/>> Acesso em: 10 de agost. 2022

GREENE. Brian.a realidade oculta: Universos paralelos e as leis profundas do cosmo. 1ª edição. Le livros: Companhia das Letras, 2011.

HAWKING, Stephen W. **Minha breve história**. Rio de Janeiro: Intrínseca; Trad. Alexandre Raposo, Julia Sobral Campos; e Maria Carmelita Dias. 2013.

SENA Junior. Todos os universos apresentados em Doutor Estranho no multiverso da loucura. **Lh Quis**, 2022. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/todos-universos-doutor-estranho-multiverso-da-loucura.html>. Acesso: 10.08.2022

MOUTA Flávio. Doutor Estranho 2: como surgiu o multiverso nos quadrinhos. Tecmundo, 2022. Disponível em:<https://www.tecmundo.com.br/minhasserie/238122-doitor-estranho-multiverso-quadrinhos.htm> Acesso em: 14.08.2022.

FERREIRA. **Antônio Davi**. Uma nova linha no multiverso: a transcrição do universo Marvel dos quadrinhos para o cinema. Jornada internacional de histórias em quadrinhos, escola de comunicação e artes da USP. Disponível em: [https://anais2ajornada .eca.usp.br/anais5asjornadas/q\\_linguagem/antonio\\_ferreira.pdf](https://anais2ajornada .eca.usp.br/anais5asjornadas/q_linguagem/antonio_ferreira.pdf)

FIAUX Gus. Entenda como funciona o multiverso da Marvel. **Lh Quis**. 2020. Disponível:<<https://www.legiaodosherois.com.br/2020/multiverso-marvel.html>> Acesso em: 07 set. 2022

MARQUES Vinícius. 3 HQs para entender o multiverso da Marvel. **Giz\_br**. Disponível em:<<https://gizmodo.uol.com.br/3-hqs-para-entender-o-multiverso-da-marvel/amp/>> Acesso em: 08 set. 2022

LUCAS. Universos paralelos: a teoria dos Muitos Mundos. **Esoaço física**. Disponível em:<<https://misteriosdomundo.org.universos-paralelos-a-teoria-dos-muitos-mundos/>> Acesso em: 12 set. 2022

Figura 1- capa de Strange Tales #103. Fonte:<<https://timelinecomics.blogspot.com.2015/12/stranger-tales.html?m=1>> Acesso em: 13 de set. 2022

FREITAS, F Fabio. Os estados relativos de Hugh Everett III: uma análise histórica e conceitual. 2007. Tese de Doutorado. Master dissertation. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

Os Estados Relativos de Hugh Everette III: uma análise histórica e conceitual  
Disponível em: [https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/fabio\\_henrique\\_de\\_alencar\\_freitas\\_-  
dissertação\\_os\\_estados\\_relativos\\_de\\_hugh\\_everette\\_iii\\_uma\\_analise\\_  
historica\\_e\\_conceitual.pdf](https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/fabio_henrique_de_alencar_freitas_-_dissertação_os_estados_relativos_de_hugh_everette_iii_uma_analise_historica_e_conceitual.pdf).

<https://hypescience.com/interpretação-de-muitos-mundos-vai-dar-um-no-na-sua-cabeça/>

Oliveiro, B. J. (2006). Cinema e imaginário científico. História, ciência, saúde – Manguinhos, 13, 133-50. [https://dx.doi.org/10.1590/S0104\\_59702006000500009](https://dx.doi.org/10.1590/S0104_59702006000500009)

ZANIN Luiz. Stephen Hawking e a literatura fantástica do Universo. **Cinema, cultura & Afins**, 2018. Disponível em:<<https://luizzanin.wordpress.com/2018/03/14/Stephen-Hawking-e-a-literatura-fantastica-do-universo/>> Acesso em: 25 de abril 2023.

## OS IMPACTOS DO COVID-19 NA VIDA ESCOLAR DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS MARAJOARAS: UM ESTUDO DE CASO NAS VILAS INTEL I E II (BREVES/PA)

Jaqueline Brito da Silva Sanches (UFPA)<sup>60</sup>

Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães (UFPA)<sup>61</sup>

Eunápio Dutra do Carmo (UFPA)<sup>62</sup>

**RESUMO:** No presente artigo apresentamos resultados da pesquisa, intitulada, “Os impactos do Covid-19 na vida de crianças ribeirinhas marajoaras: um estudo de caso das infâncias das Vilas Intel I e II (Breves/PA)”, executado durante os anos de 2021 a 2022, que visava perquirir sobre a rede de proteção da infância disponível no âmbito do município de Breves, tomando como lócus as comunidades Vila Intel I e II, bem como verificando os impactos dos avanços da epidemia do COVID-19 nesta proteção. Contudo, no recorte por ora apresentado iremos focar nos desafios postos pela expansão da pandemia do COVID-19 na vida escolar das crianças ribeirinhas marajoaras. Primeiramente, tratamos sobre o Serviço Social na Educação em seguida sobre políticas voltadas para crianças e adolescentes, para posteriormente, apresentarmos o Arquipélago do Marajó bem como os impactos do avanço da pandemia do novo coronavírus, localizando o município de Breves/PA e as Vilas Intel I e II. Para então apresentarmos os resultados da pesquisa. Esta pesquisa é de natureza exploratória, em que realizamos levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo, a partir de observação, entrevista e grupo focal com os moradores. Ao longo dos nossos levantamentos foi possível observar que crianças ribeirinhas estiveram afastadas dos espaços escolares, seja os presenciais, quanto os virtuais, colocando-as, mais uma vez em situação de desvantagem e de negação de um direito humano básico: a educação, justamente pelo fato de quem os territórios da Amazônia ribeirinha são os principais atingidos pela exclusão digital.

**Palavras-Chave:** Infância. Amazônia Marajoara. Comunidades ribeirinhas.

---

<sup>60</sup> Bacharela de Serviço Social do Campus Universitário do Marajó/Breves da UFPA (CUMB/UFPA).

<sup>61</sup> Professora Efetiva da Faculdade de Serviço Social (FACSS) do Campus Universitário do Marajó (CUMB) da Universidade Federal do Pará, Docente do Programa de Mestrado Profissional em História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Coordenadora do Programa Direitos Humanos, Infâncias e Diversidade no Arquipélago do Marajó (DHIDAM) e Líder do Grupo de Estudo em Direitos Humanos, Infâncias e Diversidade na Amazônia (GEDHIDAM). Email: jacguimaraes@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0016401443592564>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5485-6611>.

<sup>62</sup> Pós-Doutorado em Desenvolvimento Socioambiental do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU) pelo NAEA/UFPA.e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA/UFPA, 1998), Graduação em Administração pela Universidade Federal do Pará (1993). É professor Adjunto do Curso de Serviço Social e Coordenador do Programa Redes de Comunidade Riberinhas (PRCR).

## **Introdução**

Neste artigo apresentamos os resultados do projeto de pesquisa realizado entre os anos de 2021 e 2022 e bem como do Trabalho Conclusão de Curso (TCC), que advém dos Projetos de pesquisa extensão e ensino Direitos Humanos, Infâncias e Diversidade no Arquipélago do Marajó (DIDHAM), bem como o projeto Programa Redes de Comunidades Ribeirinhas (PRCR), da Universidade Federal do Pará da faculdade de Serviço Social (FACSS).

Primeiramente abordamos sobre o Serviço Social na Educação trazendo os principais alicerces para a importância dessa profissão no ensino de aprendizagem da infância marajoara. posteriormente, discorreremos a respeito das políticas sociais de proteção da infância, e uma breve caracterização da Amazônia, dos povos tradicionais e até chegar no arquipélago marajoara, apresentando pesquisadas como a as vilas Intel I e Intel II e os avanço da pandemia na vida escolar de crianças e adolescentes marajoaras.

Por fim, realizamos as considerações finais a respeito das particularidades da região no contexto excludente educacional, destacando as principais dificuldades enfrentadas pelas famílias ribeirinhas. O presente estudo é exploratório, em que é realizada uma abordagem qualitativa, por meio do levantamento bibliográfico e vídeo documentário realizado nas comunidades Vila Intel e Vila Intel II, com também a o usufruto de um grupo focal realizado na Vila Intel I com moradores de ambas as vilas. Destacando que a pesquisa ocorreu entre os meses de novembro de 2021 a novembro de 2022 com a intenção de desvelar o silenciamento que ocorre na comunidade no município de Breves/PA.

## **Serviço Social na Educação**

A Educação como direito social básico está elencado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso ao ensino e aprendizagem a todos sem distinção, como uma forma de possibilitar cidadania plena. O direito à educação ganha materialidade com a vigência da Lei 8.069, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei 9.394, das Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em que ambas visam reafirmar a Educação como um direito básico fundamental.

Consoante ao exposto, no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Dessa maneira, vislumbra o papel social da educação que prepara o aluno para a vida adulta desenvolvendo as potencialidades, de modo que consiga ter êxito tanto em relação a preparação ao mercado de trabalho como para a uma vida digna.

Nesse sentido, no Art. 2º da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, reforça que “Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Cabe ressaltar, o papel determinante na promoção social na vida dos estudantes, visto que é nesse cenário que se consolida a capacidade teórico crítica do aluno, uma vez que ele construirá entendimento sobre a realidade a qual está inserida.

Com relação, aos determinantes na vida das crianças e adolescentes, cabe salienta as múltiplas expressões da questão social<sup>63</sup> se expressam das mais variadas formas como a pobreza, a violência, bullying, injustiça, supressão dos direitos humanos, discriminação, racismo, as quais intensificam as desigualdades sociais e todo esse percalço atingem as vidas das crianças que refletem na educação, por meio de baixo rendimento escolar, faltas injustificadas, violência na sala de aula.

Nesse espaço de contradições que se insere o trabalho do Assistente Social. A inserção de profissionais de Serviço Social no âmbito escolar contribuirá fortalecimento da rede de proteção social, por meio de equipes interdisciplinares que vislumbrem a possibilidade de transformação social alicerçada na dignidade social e proteção das crianças.

Em 2001 a entidade representativa da profissão Conselho Federal De Serviço Social (CFESS), elaborou um documento a respeito da importância dos Assistentes Sociais na área da Educação.

A contribuição do Serviço Social poderá ser significativa, pois seu trabalho se caracteriza em articular essas diferentes formas de organização e ter sempre uma leitura/diagnóstico do contexto social, levantando suas dificuldades ou

---

<sup>63</sup> Segundo Iamamoto (2015, p. 36), questão social se define da seguinte forma: Os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões cotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública.

necessidades. O serviço social poderá trazer para o espaço interno da escola elementos da comunidade em que esta esteja inserida (CFESS, 2001, p.14)

Nesse sentido, a contribuição do Serviço Social é determinante para uma Educação emancipatória, já que atuará na articulação dos segmentos da sociedade que debruçara sobre a realidade social. Partindo de uma compreensão de totalidade do ser social, que de acordo com Cisne e Santos (2018 p. 24) é o “complexo de complexos a relação entre a sociabilidade e individualidade; a existência e as implicações da luta de classes na vida social e as contradições postas na realidade”. Em que verbera na complexidade de entender o aluno, o qual é marcado pelo ambiente que está inserido, cabe salientar que as principais violações, negligência advém do próprio lar de familiares próximos.

Desse modo, implica na necessidade de ter um profissional que consiga decifrar as expressões da questão social, que muitas vezes vem camuflada.

Além de destacar as particularidades sociais, econômicas, regionais e culturais que trazem o pluralismo da escola, em meio a esse panorama é necessário destacar a atuação do Assistente Social como profissional articulador das políticas públicas o qual tem como fundamento do Código de Ética de 1993, que afirma a defesa intransigente dos direitos humanos, a ampliação da cidadania e um posicionamento em favor da equidade e justiça social na garantia do pluralismo. Esses norteadores da profissão irão imprimir uma conduta profissional adequada com os primados constitucionais, tornando-a uma profissão estratégica para lidar com as expressões da questão social no cenário educacional. Reforçando as autoras Brites e Barroco (2022), destacam que os assistentes sociais estão preparados para responder, sistematizar e dar visibilidades às demandas sociais e os determinantes que criam obstáculos na consecução do direito.

Além disso, os Assistentes Sociais são direcionados pela perspectiva teórico-metodológica que é a capacidade de uma análise crítica da realidade, na qual crianças trazem do seu espaço social situações como as diversas violações de direitos, dores e traumas para dentro do âmbito escolar. Ainda nesse sentido, o Assistente tem como o propósito entender a realidade e construir propostas de trabalho criativas capazes de viabilizar a efetivação dos direitos, a fim de contribuir com o fortalecimento dos sujeitos coletivos.

Os espaços ocupacionais do assistente social no âmbito do escolar proporcionam um ambiente saudável para fomentar a proteção da infância, uma vez

que os alunos poderão usufruir de ensino e aprendizado de qualidade, em vista disto os profissionais utilizam de diversos instrumentos como o parecer social, o relatório social, além das entrevistas, reuniões, visitas domiciliares, dentre outros.

Desta maneira, compreende-se a competência técnica do profissional para sistematizar e dar visibilidade ao direito das crianças na escola. Neste ponto, é importante destacar que a Lei 13.935/2019 determina a inclusão obrigatória de profissionais de Psicologia e Serviço Social em redes públicas de educação básica. As particularidades da educação brasileira requerem um trabalho profissional que compreenda as crianças, além disso assegurando permanência de estudantes nos sistemas públicos de educação é a proteção de suas infâncias.

### **Política de proteção da Infância**

A política de proteção da infância no Brasil, no processo de cidadania das políticas públicas, se desenvolveu de acordo com Faleiros (2011) em uma articulação com o poder público e o poder privado e do poder clientelista e autoritário. Deste modo, a articulação dos direitos das crianças ficou atrelada à hegemonia capitalista. Os eixos destacados são: 1) as políticas de inserção dos pobres no trabalho precoce e subalterno; 2) a filantropia do atendimento à criança; 3) ordem e cidadania (ibidem, p. 34 e 35).

Muller (2007), enfatiza que o Estado social se apropriou da especificidade da infância e criou políticas familiarista, atribuindo as famílias assumem a maior responsabilidade de proteção de seus membros. Nessa perspectiva, a política da infância foi atrelada aos moldes de interesse capital em que subsidiou o trabalho infantil, as relações de favores pelos entes privados.

No Brasil movimentos de proteção dessa infância começam a se efetivar na década de 1970 marca um processo de redemocratização no país, no qual os começa a ser criar uma rede direitos das crianças e adolescentes. Em 1985, o governo elabora um programa de prioridade da infância e na Constituição Federal de 1988 (CF-88), nos artigos 227 e 228 e elencada integração e a proteção da infância que os tornam sujeitos de direitos com garantias fundamentais, encarregando a responsabilização dos entes estado, família e sociedade civil.

Não obstante, foi apenas na consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é um conjunto de normas jurídicas que materializam a

Constituição, com essa visão, torna-se um marco legal para as garantias dos direitos humanos da infância.

No art. 86 do ECA elenca como a política da infância será organizada” A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais”. Na disposição do inciso correlato, refere-se sobre a responsabilidade na consecução da política para entes públicos e privados, que por meio de suas relações elaborarão a garantia e a devida proteção integral de crianças e adolescentes.

Nessa direção, o art. 2º do ECA permite categorizar crianças e adolescentes, em razão da idade: "As crianças são as pessoas de até 12 anos incompletos e o adolescente entre 12 e 18 anos de idade amparado de forma integral com uma série de direitos fundamentais". Acerca dessa lógica, o estatuto expõe e diferenciação de crianças de adolescentes, permitindo que sejam elaboradas políticas públicas específicas para cada fase da infância.

Desse modo, cabe pontuar o avanço significativo do amparo legal que o estatuto materializou para as crianças, oportunizando a construção de infâncias plenas, por meio do acesso à educação, haja vista, que se destaca nos incisos a equidade de ensino, criando mecanismo de acesso permanência na escola.

Os direitos elencados no ECA são resultado de marcos regulatórios internacionais como, declaração dos direitos da infância (1959); Regras mínimas das nações unidas para a administração da Justiça da infância e da juventude (1985), Diretrizes das Nações Unidas para prevenção de delinquência juvenil (1988). (SIMÕES, 2014, p. 226).

É relevante destacar que os direitos das crianças são frutos da evolução histórica-social uma conquista progressiva. Com advento do arsenal jurídico Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criam parâmetros para compensar a fragilidade que existiam em relação à infância brasileira, que dispõem direito ao infante juvenil pautando-se na proteção integral, absoluta prioridade. Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 4º destaca que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Sob esse viés, a proteção da infância perpassa pela proteção integral de todos os agentes sociais - família, comunidade, governantes - que são responsáveis pelo bem-estar social desses infantes. No entanto, as normas legais não são sinônimos de proteção social crianças e adolescente ainda perecem por uma cidadania fragilizada que rompe vínculos, viola direitos básico. Como se fosse uma “cidadania de papel” com diz o autor Dimenstein - aquela que é garantida apenas nos estatutos, constituição, leis, que não se efetiva devido a negligência estatal é sentida na falta de acesso aos serviços básicos como educação, saúde, esporte.

Vale ressaltar que quando se materializa os marcos regulatórios de proteção da infância como a CF e ECA, um fator decisivo na cena política que permitiu a evolução no tratamento dada à infância com a consecução de direitos garantidos possibilitou a construção de suas identidades, que são definidas pelo ambiente que são inseridas como exemplo a infância ribeirinha que advém da sua relação com a floresta, com o curso do rio. Contudo, o mecanismo que rege as políticas da infância é o sistema é o neoliberal<sup>64</sup>.

Convém destacar, que as políticas econômicas neoliberalismo iram provocar um redimensionamento do investimento para política da infância. "Um novo dimensionamento internacional para políticas sociais com redução nos investimentos estatal e ampliação na participação filantrópica da sociedade com apoio nas iniciativas empresariais" (PASSETI, 2021, p. 367). Esse instrumento do Estado foi determinante para a redução dos investimentos sociais, em razão disso a política de proteção, prevista no ECA, não consegue efetivar e provocar o distanciamento da criança pobre dos seus direitos.

## **Caracterização do arquipélago marajoara, apresentando as vilas Intel I e Intel II**

Após discorrermos sobre os aspectos estruturais, históricos e conceituais sobre a política da infância no Brasil e a importância do Serviço Social para a educação, nesta seção nos detemos na compreensão sobre os rebatimentos das características dos territórios nos modos de ser e viver a infância na Amazônia. Iremos traçar o panorama

---

<sup>64</sup> O projeto neoliberal constitui atual estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital - em face da crise, do avanço tecnocientífico e das lutas de classes que se desenvolvem no pós-1970, e que se desdobra basicamente em três frentes: a ofensiva contra o trabalho (atingindo as leis e direitos trabalhistas e as lutas sindicais e da esquerda) e as chamadas “reestruturação produtiva” e (contra) reforma do Estado. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, 192)

da Amazônia, bem como das comunidades tradicionais até traçar as principais características das comunidades tradicionais da Vila Intel I e Intel II no município de Breves/PA.

A Amazônia possui uma complexa biodiversidade, não apenas de bioma de comunidades biológicas, organismos da fauna e da flora, mas de sujeitos de comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas. De acordo com inciso I do artigo 3º Decreto federal nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, entende-se por povos e comunidades tradicionais.

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Dessa maneira, os povos tradicionais marcam sua relação com recursos naturais existentes - solo, a água, o oxigênio, energia oriunda do Sol, as florestas, os animais e de vínculo consegue se organizar enquanto comunidade social. Desse modo, as comunidades tradicionais mostram o retrato da Amazônia marajoara refletindo o modo como os homens organizam seu espaço nesse imenso território.

As fronteiras existentes entre o campo e a cidade são visíveis nos casebres, na falta de atendimento médico, nas escolas sem estrutura física adequada, na ausência de serviços públicos de uso comum do Estado, enfim. O “isolamento” dos povos na Amazônia contribui para a vulnerabilidade e risco social da população das águas, em que perecem de direitos básicos.

Como relata o Morador da Vila “*Estamos tentando Viver, estamos cansados de sobreviver*”. Apesar de seus laços territoriais e envolvimento na história de fundação da nação, esses grupos têm uma história de genocídio, pobreza e outras violações dos direitos humanos.

Nos interiores da floresta vivenciaram o rápido aumento no número de casos de COVID-19, tendo medidas extremas de isolamento, visto que Breves foi uns dos mais municípios com maior índice de contaminação com destacou a manchete da reportagem online do site G1 “*Em Breves, no PA, 1 a cada 4 moradores foi infectado por covid-19*”<sup>65</sup>. Deflagrando, assim, um complexo emaranhado de problemas sociais na região,

<sup>65</sup> Informação coletada no site eletrônico G1 disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/05/25/em-breves-no-pa-1-a-cada-4-moradores-foram-infestados-por-covid-19-aponta-estudo.ghtml>

atingindo diretamente os ribeirinhos e em especial as crianças que vivem em territórios tradicionais como é o caso das infâncias ribeirinhas.

A criança ribeirinha tem sua particularidade o modo de vida, costumes e jeitos, são diferentes do espaço urbano, justamente pela logística e natureza do meio rural, que é distante do meio urbano. De acordo com o documento “Manual de Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes Pertencentes a Povos e Comunidades Tradicionais”, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), elaborado em 2021, a diversidade sociocultural dos povos e comunidades tradicionais corresponde à diversidade de infâncias e de modos de ser criança e de experienciar a juventude. Por isso é crucial o desenvolvimento de políticas públicas específicas para essa região que atenda a complexibilidade das infâncias marajoaras ribeirinhas que estão envolta pela fragilização da proteção dos direitos sociais.

O município que se localiza nas comunidades tradicionais pesquisadas se localiza no arquipélago do município no Breves é território tem 106.968 habitantes (IBGE, 2023). De acordo com o documento elaborado pelo Observatório do Marajó (2020), que expõe as condições do município, revelou que 49% da população reside na zona rural e 51% na zona urbana, 80% negras e 19% brancas.

**Figura 1** - Localização do município de Breves no Arquipélago do Marajó, estado do Pará



Fonte: Fala Marajó, 2014

**Figura 2** - Município de Breves



Fonte: Programa Redes de Comunidades Ribeirinhas, 2023.

Dessa forma, pontua-se a característica do município de Breves em que é pertence às Arquipélago do Marajó, em que mostra a peculiaridade da região com as florestas e águas, haja vista, o grande percentual das pessoas que residem no interior

do município deflagrando a peculiaridade da região, além de ser pessoas que se autodeclararam pardas, resquício das relações de colonização na região.

A Vila Intel I e Vila II estão localizadas na zona rural do município de Breves à margem direita do Rio Parauau, as comunidades se fortalecem com advento das serrarias de torras de madeiras na região entre as décadas de 1980 a 2000, e a um grande impulso de moradores para essas regiões em busca de trabalho. Devido, às particularidades da comunidade tradicional ribeirinha - povos das florestas - que é rodeada por água com uma biodiversidade de fauna e flora. Ainda deve ser ressaltado que o único meio de transporte e do deslocamento de pequenas embarcações para cidade, tais como rabetas, voadeiras, barcos- esse trajeto dura em torno 1 hora, a depender da maré.

**Figura 3** - As casas padronizadas da Comunidade Intel I



Fonte: Programa Redes de Comunidades Ribeirinhas 2019.

**Figura 4** - Vila Intel II



Fonte: Programa Redes de Comunidades Ribeirinhas 2019.

Nas figuras destacadas mostram a realidade dessas comunidades tradicionais na Figura 3 destacam a frente das casas das Vila Intel I, demonstram que no entorno das casas foi aterradas com serragem seca, mas conhecida como muinha, além disso cabe destacar a padronização das habitações que advém das relações com os donos das madeireiras que se aportaram na vila e fizeram ordenamento do território de acordo com seu interesses, além de desencadear a exploração desordenada da floresta alterando o habitat da moradores das comunidades.

Ademais, na figura 4 mostrar a vila Intel II, com uma realidade um pouco mais difícil, já que nessa vila não houve nenhum investimento dos donos das serrarias e o poder público nada fez para esses moradores, os quais não tem o mínimo de dignidade em que falta escolas, posto de saúde o acesso a vila é bem mais precário.

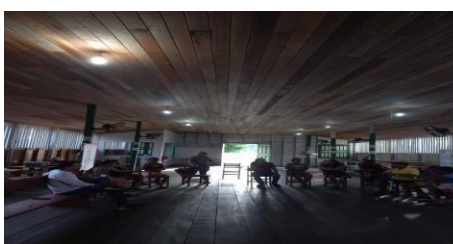
As realidades dessas vilas são parecidas, são populações extrativistas em que as fontes de renda e por meio da plantação de roças para produção de farinha, pesca, colheita do açaí e a depender do período do camarão. São guardiões da floresta em pé, todavia as condições de suas vidas são precárias devido a falta de políticas públicas. Outro elemento importante nessa análise é que há apenas uma escola nesses territórios que se localiza na comunidade Vila Intel I.

**Figura 5** - Escola da Vila Intel I em construção



Fonte: Programa Redes de Comunidades Ribeirinhas 2023.

**Figura 6** - Barracão da Comunidade Vila Intel I



Fonte: Programa Redes de Comunidades Ribeirinhas 2023.

No entanto, como observado nas imagens a construção de uma nova escola, todavia cabe frisar que derrubaram as estruturas da escola antiga para construção dessa, e as crianças estão estudando no barracão da comunidade, que não oferece nenhuma estrutura para desenvolvimento das aulas. Com base nisso, deflagra um cenário complexo para ensino e aprendizagem dessas crianças ribeirinhas, visto que o espaço não é recomendável para comportar várias turmas.

Dessa forma, as Comunidades Ribeirinhas perpassam pela condição de vulnerabilidade social que de acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004, e condição de pobreza, privação (renda, acesso nulo, precário ao serviço público). Esse cenário social apresenta condições de extrema pobreza associado aos impactos da pandemia na região.

### **Avanço da pandemia na vida escolar de crianças e adolescentes marajoaras.**

Com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre os avanços da pandemia denominada COVID-19, (SARS-CoV-2 -Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavírus se fez necessária reestruturação da sociedade que deveria adotar medidas de isolamento, para minimizar os efeitos do vírus, porém, essas ações

resultaram no aprofundamento das desigualdades sociais nas sociedades capitalistas. Aliás, os mais atingidos nessa conjuntura foram sujeitos pobres e pretos em que eram expostas ao vírus para sua sobrevivência, já que eles não tinham o privilégio de ficar em casa assim ocorreu o agravamento do problema de saúde pública<sup>66</sup>.

Nesse cenário, encontram-se as crianças, que são a categoria social, mas atingida pelo panorama elencado, já que devido a estrutura brasileira as crianças não têm poder de fala, uma vez que não são escutadas (GOULART e FINCO, 2011). Isso, corroborou para vulnerabilidade das crianças ainda mais num período pandêmico, que seus modos de vida foram alterados. Por essa razão, as crianças tiveram que se enquadrar nesses moldes de vivências, que foram sentidas no ambiente escolar tais pelas paralisações das aulas que se penduraram por anos, e alternativa dos coordenadores escolar foram as aulas híbridas, mas as crianças ribeirinhas não tem acesso à nem energia e a acesso à internet torna-se um desafio para esses ribeirinhos.

Ademais, no final de 2021 a Secretaria de Educação (SEMED) disponibilizou cadernos de atividades, contudo, as mães das crianças das comunidades Vila Intel e Vila Intel II relataram a dificuldade dos filhos em conseguir resolver os exercícios propostos, já que achavam muito difícil. Outro fator, é que as crianças do município avançaram de série escolar sem a consolidação de aprendizagem, essa foi outra reclamação dos genitores, em que os filhos estavam perdendo o hábito da escrita e da leitura, tornando fatores determinantes para dificuldade de ensino.

Outrossim, elencado pelas mães foi a dificuldade de acesso à escola, por isso o acesso ocorre por meio de um transporte fluvial e um barco de porte pequeno que vai buscar os alunos. “O acesso a escola se dá por meio de barqueiro, por terra não dá porque a minha está naquela situação toda encharcada, tendo o barqueiro vão para aula não tendo elas faltam, poderiam ir remando, mas do jeito que tem tanta rabeta no rio e capaz de sofrerem até acidente” (Moradora, Intel II). Desse modo, conforme a fala da entrevistada, evidencia um agravamento na condição da infância ribeirinha os riscos de acidente, o qual se tornam muito comuns devido à alta densidade de veículos motorizados nos rios o qual não contam com a proteção contra acidentes e as crianças e adolescentes se tornam vulneráveis.

---

<sup>66</sup> 7Lethicia Pechim, **Negros morrem mais pela covid-19**, Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/> acesso 23/04/2023.

E essa vulnerabilidade se acentuou a questão da Covid nas comunidades ribeirinhas que os moradores passaram a sentir os sintomas do vírus, mas em grande parte não foram diagnosticados devido à dificuldade de logística enfrentada tanto pelos profissionais do SUS como pelos moradores, como é enfatizado pela moradora:

*[...] A minha como ela era pequena, nasceu em 2019, no final de 2019 começou a Pandemia... aí o dela foi mais caso de assim da vacinação mesmo, porque a gente tinha medo de levar, de sair... as vezes os posto não funcionava também, pra levar pra vacinar, aí sempre atrasou as vacina dela, agora que eu já zerei já, mas mesmo assim ela pegou tando aqui, passou cinco dias internada, com oito meses ela pegou, porque a gente ficou um tempão com ela aqui, a gente não sabia que era, já quando ela melhorou um pouco que a gente foi levar, que era mais a questão da diarreia que dava nas crianças né, aí eu levei ela e foi que fizeram o teste na UPA, foi que ela ficou no municipal nós fomos pra UPA e transferiram pro municipal, foi aí que eu fiquei mais com medo de levar ela pra vacina, na verdade acho que todo mundo pegou daqui da vila, só que não foi tão grave, eu peguei sim, ficou só sem sentir o cheiro e o paladar, so que todo mundo teve uma coisinha e ninguém fez teste aqui aí ela já que eu levei, aí pra ela foi difícil assim porque as outras criancinhas... tinha muitas criancinhas da idade dela, depois que ela pegou ficaram com medo de trazer ela em casa se a gente fosse por aí eles ficavam olhando estranho, tipo com medo das outras crianças pegarem igual ela, aí eu fiquei triste por esse fato assim [...] (Entrevistada, 2 Grifos do autor)*

A contaminação da COVID-19 na comunidade se deu de forma muito camuflada, em que moradores amenizam os sintomas com o que tinham ao seu alcance, como remédios caseiros por exemplo, sendo que na época não tinha nenhuma vacina ou remédios para o tratamento, se tratando da grande precarização e “esquecimento” dentro dessa comunidade, os pais se arriscavam mesmo doentes, para ir à cidade quando suspeitavam que seus filhos poderiam ter contraído a doença.

Dessa perspectiva, o povo marajoara foi atingido pela pandemia, que evidenciou diversos problemas sociais que afetou a vida das populações tradicionais como acesso à educação, que foi precário em que não abarcou especificidade da região, dado que ocorreu de maneira remota requereu acesso à internet e energia elétrica, porém essas comunidades ribeirinhas têm dificuldade de acesso a esses bens de consumo que impossibilitar o êxito dessa maneira de ensino para essa localidade rural. Assim, a pandemia só expôs a fragilidade da infância amazônica.

O sistema de proteção brasileiro é marcado pela superficialidade em que os problemas sociais não são atendidos para mudança da realidade são apenas para minimizar os efeitos do sistema capitalista se evidencia pela falta de investimento como Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que congela por 20 anos os gastos públicos, inviabilizando uma atuação de enfrentamento da pandemia.

De acordo com as pesquisas de campo elaboradas no mês de março de 2022, nas vilas Intel I, Intel II seus principais problemas são a falta de trabalho resultando na fome.

*como fechamento da empresa madeireiras se tornou precária a renda povo daqui da comunidade, porque os pais de famílias dependiam muito desse emprego e hoje a maioria está desempregado e dependente do bolsa família e tem outros que não tem essa renda. fazem uma rocinha, pegam um camarão e assim estão sobrevivendo e na verdade se você for andar nas casas aqui verá que muitas famílias passam muita necessidade sendo que muito bem poder ter uma política pública para ajudar essas pessoas para possibilitar renda. (Moradora da Vila Intel II)*

Assim sendo, esse quadro exposto da política brasileira é sentido no território pesquisado das comunidades rurais, já que o corpo social está entrelaçado pelas amarras do capitalismo. A vista disso, com o diálogo feito nas vilas no período de final de 2021 e iniciou de 2022, foi constatado ausência do sistema garantia direitos pela atuação do governo municipal, em que conforme as falas dos moradores é muito raro a atuação do poder público na região e afeta as condições de vida nas comunidades, sobretudo da infância. dessa maneira fragilização do sistema de proteção e resultado de uma política de barbárie e exceção.

Cabe enfatizar, a infância perpassa por inúmeros fatores, pois existem "Infâncias" como afirma Guimarães (2021). Entende que em cada território irá vislumbrar características específicas para crianças. No caso da infância ribeirinha é marcada por sua peculiaridade em que elas vivem em um território distante dos centros urbanos, que dificulta o acesso aos serviços básicos sociais e quando chega os serviços ainda são fragilizados, escolas sem uma estrutura ideal, falta de professores; merenda; livros.

### **Consideração finais**

O presente trabalho teve como objetivos refletir sobre determinantes sociais enfrentadas pelas comunidades ribeirinhas da Vilas Intel I e Vila Intel II, no período de Pandemia do Covid-19. Esse cenário foi muito mais profundo nas comunidades remotas da Amazônia, já que essas populações das florestas tiveram que criar estratégias de enfrentamento das fragilidades de direito, em especial na educação básica. O estudo desenvolvido possibilitou a análise dos desafios vivenciados por crianças e adolescentes em um território denso envolto pela precarização das políticas públicas.

Desse modo, inicialmente o trabalho de pesquisa buscou trazer e enfatizar a importância do Serviço Social em um processo de tensão, em razão das desigualdades sociais que assolam a conjuntura social. É o papel exercidos pelos Assistentes Social na condução ético-política é de extrema relevância social, visto que em cenário de pós pandemia em que as crianças ficaram mais tempo sozinhas, sem interação social e a dificuldade de acompanhar as atividades escolares, se acentuou mais ainda para crianças que moram na Amazônia. Nesse sentido, trazemos um panorama das Políticas de Proteção da Infância no Brasil que foi determinado proporcionou os interesses privados, a qual foi sendo utilizada como uma manobra dos interesses burgueses.

O Percurso da criança Brasileira como status de direito só advém com Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que é a lei suprema que rege o ordenamento jurídico, é a rede de proteção que possibilitou a materialização constitucional foi Estatuto da Criança e do Adolescente, que traz em suas normas a proteção integral da infância, tornou o marco regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Em seguida, traçamos uma caracterização da Amazônia, e bem como dos povos tradicionais, em especial da população ribeirinha, com enfoque para as comunidades Vila Intel I e Intel II, com a discussão dos impactos do covid-19 na vila escolar das crianças. Sob essa perspectiva, convém enfatizar que a infância ribeirinha enfrenta inúmeras barreiras sociais, territoriais para efetivação de seus direitos.

Nessa óptica, crianças vivem uma realidade dura em que falta o essencial a alimentação. A insegurança alimentar dessas comidas é uma realidade presente nos lares ribeirinhos. É cabe destacar, que essa realidade se aprofunda nas comunidades Intel e Intel II, haja vista que elas se formam e se organizam por um propósito de ser a base de explorações das madeiras nos anos 1990 a 2000, no entanto, quando elas se retiram do território provocam danos que afetam a estruturas sociais, econômicas e culturais das vilas, bem como, afetam a vida das crianças ribeirinhas, que perpassam pelo campo da fome, falta de acesso à educação e a saúde. Assim, a realidade da infância ribeirinha é quase inexistente.

E esse cenário se aprofunda com a pandemia, já que toda estrutura da sociedade é ordenada para lidar com uma situação nova, em vista disso as desigualdades sociais existentes se aprofundam, afetando sobretudo a saúde e a

educação. E as crianças ribeirinhas tiveram dificuldades em lidar com o processo educacional, crianças ficaram impossibilitadas de ir às escolas, e além de estudar já que os moldes eram ensino híbrido que necessitava de acesso a internet e essas comunidades não dispõem.

E quando a Secretaria de Educação disponibilizou uma forma de ensino, as crianças não conseguiram lidar, pois as genitoras relataram a dificuldade na compreensão das tarefas, e cabe destacar, que a maior parte dos pais desses alunos, conta com ensino fundamental que aprofunda ainda mais os alicerces educacional nas comunidades ribeirinhas.

Desta feita, cabe salientar a importância de Assistentes Sociais no processo educacional, já que no período pandêmico acabou desencadeando inúmeros problemas sociais que afetaram a vida dos estudantes. E esse profissional tem competência para planejar, propor, elaborar, coordenar e executar ações, projetos e programas sociais, que viabilizam.

## REFERÊNCIAS

BARROCO, BRITES, Cristina Maria. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Direitos.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

CISNE e SANTOS. **Feminismo, Diversidade Sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2018

Como a pandemia de coronavírus afeta as comunidades tradicionais? Disponível em:

<<https://www.oxfam.org.br/blog/entenda-como-a-pandemia-de-coronavirus-afeta-as-comunidades-tradicionais/>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Manual de Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes Pertencentes a Povos e Comunidades Tradicionais** / Conselho Nacional de Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. – Brasília: CNJ, 2022.

(CFESS). **Serviço Social na Educação**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. CFESS. **Código de ética Profissional do Assistente Social**. Brasília, 1993.

**arquipélago do Marajó/PA: desafios e possibilidades do território**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS Vol. 13 Nº 25, Edição Especial de 2021.

DIMENSTEIN, Gilberto, 1956- **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil** / Gilberto Dimenstein. - 24. ed. - São Paulo: Ática, 2012

FALA MARAJÓ. **Localização do município de Breves no Arquipélago do Marajó, estado do Pará** Disponível em:

[https://www.facebook.com/falamarajo/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/falamarajo/photos/?ref=page_internal). Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil**. –3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, Ana Lucia de Faria. FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. **Humanos**. Revista Tem III, n. 5, jan. a jun. 2002.