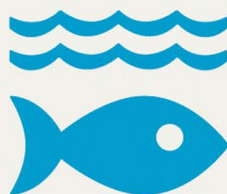




LEITURAS LITERÁRIAS

POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM OS ODS



ILDERLÂNDIO ASSIS DE A. NASCIMENTO
ANA CARLA DANTAS
ANA MARIA SANTOS DE ARAÚJO
VERÔNICA MEDEIROS PEREIRA

Leituras literárias: diálogos possíveis com os ODS



Pedro & João
editores

Ilderlândio Assis de A. Nascimento

Ana Carla Dantas

Ana Maria Santos de Araújo

Verônica Medeiros Pereira

Leituras literárias: diálogos possíveis com os ODS



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e do autor.

Ilderlândio Assis de A. Nascimento; Ana Carla Dantas; Ana Maria Santos de Araújo; Verônica Medeiros Pereira

Leituras literárias: diálogos possíveis com os ODS. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 144p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0557-1 [Impresso]
978-65-265-0558-8 [Digital]

1. Leitura literárias. 2. Crítica literária. 3. Diálogos. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CIDADANIA: UMA LEITURA DO CONTO O NASCIMENTO DE UM CIDADÃO	11
Cidadania: historicidade e conceito	11
O nascimento de um cidadão: uma síntese	14
Trabalho e desamparo socioeconômico	15
Invisibilidade, preconceito e exclusão	18
Ser Cidadão: o começo de tudo	21
EXCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA: DIÁLOGOS COM A CRÔNICA DEBAIXO DA PONTE	23
Pensar a sociedade na leitura de uma crônica	23
Diálogos com a crônica <i>Debaixo da ponte</i>	25
Debaixo da ponte: reflexões finais e necessárias	32
EXCLUSÃO, INCLUSÃO E SENSIBILIDADE: A HISTÓRIA DE UM OLHAR	35
História de um olhar, Educação e Sensibilidade	35
Exclusão	37
A pluralidade da deficiência	38
Inclusão e inclusão escolar	39
TECENDO A IGUALDADE DE GÊNERO: ANÁLISE DO CONTO A MOÇA TECELÃ	45
Os ODS, a igualdade de gênero e o texto literário na sala de aula	45
<i>A Moça Tecelã</i> : estabelecendo conexões	46
A Moça Tecelã: tecendo relações com o cenário brasileiro	53
Tecendo considerações finais	57

SAÚDE E BEM-ESTAR: POR UM ATO GRATUITO!	61
O Ato gratuito: <i>o ato que é por si só</i>	61
Definição de um novo rumo: ressignificação da vida	63
Uma nova era do mundo globalizado: o ser multitarefas	66
O ato gratuito e a necessidade de uma reconexão com a natureza	68
Ato gratuito e felicidade	69
Por fim, o Ato gratuito é um ato de reencontro	70
MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: INTERLOCUÇÕES COM O CONTO <i>O HOMEM QUE ESPALHOU O DESERTO</i>	71
Introdução	71
O homem que espalhou o deserto: síntese e conexões	74
Questões ambientais: algumas notas	77
Educação ambiental e o contexto do aluno	83
Considerações finais	84
CONSUMO CONSCIENTE VERSUS CONSUMISMO: ANÁLISE DA CRÔNICA <i>PRIORIDADES</i>	87
Introdução	87
A sociedade de consumo sob questionamento	87
Prioridades: um olhar para as relações sociais	90
O sujeito do desempenho	92
Consumismo como marca da desigualdade social: uma analogia	94
CONSCIÊNCIA NEGRA E HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA	97
Introdução	97
Consciência Negra	99
História da África e o olhar de fora	104
Considerações finais	109

VOZES, SENTIDOS E IDENTIDADE NEGRA EM POEMAS	111
Introdução	111
Éle Semog e o poema <i>Ponto Histórico</i>	113
Vitoria Santa-Cruz e o poema <i>Gritaram-me Negra</i>	118
Considerações finais	130
REFERÊNCIAS	133
AS AUTORAS E O AUTOR	143

APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado de discussões iniciadas no Projeto de Extensão “**O texto literário na sala de aula**”, que recebeu o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROEX/UFRN). O projeto extensionista possibilitou abordar alguns ODS, a partir de leituras literárias. Assim, cada capítulo tece reflexões e proposições acerca de algum ODS, estabelecendo diálogos com textos literários.

No capítulo *Cidadania: uma leitura do conto o nascimento de um cidadão*, os ODS 8 e 10 são abordados em diálogo com o conto *O nascimento de um cidadão*, de autoria de Moacyr Scliar.

O capítulo *Exclusão social e cidadania: diálogos com a crônica debaixo da ponte* estabelece diálogos entre a crônica *Debaixo da ponte*, de Carlos Drummond de Andrade, com os ODS 1 e 2, que versam essencialmente sobre a erradicação da pobreza e da fome.

No capítulo *Exclusão, inclusão e sensibilidade: a história de um olhar*, tomamos o texto *História de um olhar*, de Eliane Brum, para cotejar com temáticas presentes nos ODS 4, 10 e 16.

No que concerne ao capítulo *Tecendo a igualdade de gênero: análise do conto a moça tecelã*, o ODS 5 é focalizado a partir do conto *A moça tecelã*, da autora Marina Colasanti.

Uma escrita leve e reflexiva compõe o capítulo *Saúde e bem-estar: por um ato gratuito!*, que tem como pilares constituintes o texto *O ato gratuito*, de Clarice Lispector e o ODS 3, que trata sobre saúde e bem-estar.

O capítulo *Meio ambiente e educação: interlocuções com o conto o homem que espalhou o deserto* aborda os ODS 11 e 13, numa leitura do conto *O homem que espalhou o deserto*, de Ignácio Loyola Brandão.

A discussão estabelecida no capítulo *Consumo consciente versus consumismo: análise da crônica prioridades* aborda a questão do consumo e produção responsáveis, pondo em cotejo a crônica

Prioridades, de Lya Luft, e o ODS 12, trazendo à cena questões referentes à sustentabilidade.

Os dois últimos capítulos, *Consciência negra e história da África na escola* e *Vozes, sentidos e identidade negra em poemas*, estão umbilicalmente relacionados. Eles abordam questões urgentes e necessárias, a partir da leitura dos poemas *Ponto Histórico*, de autoria de Luiz Carlos Amaral Gomes, e *Gritaram-me Negra*, de autoria de Victória Santa-Cruz. As discussões empreendidas nestes capítulos dialogam com objetivos mais gerais dos ODS, por exemplo, educação de qualidade; redução das desigualdades; paz, justiça e instituições eficazes.

Neste livro, a literatura é, de modo geral, tida como a arte que se faz com as palavras. Essa arte, esse signo, possibilita manifestar subjetividades, posicionamentos, valorações. Desse modo, a leitura literária se apresenta como um recurso potente para o trabalho com problemáticas sociais em sala de aula. Neste livro, as leituras literárias são apresentadas como possibilidades de abordagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) (Agenda 2030), em práticas de ensino, tendo o texto literário como ponto de partida (e de chegada).

Caicó-RN, 07 de junho de 2023.

Autor(a)s.

CIDADANIA: UMA LEITURA DO CONTO O NASCIMENTO DE UM CIDADÃO

Cidadania: historicidade e conceito

Cidadão e cidadania são noções que possuem historicidade. Assim, devemos evitar o anacronismo de pensar tais noções como possuindo o mesmo sentido ao logo do tempo e nas distintas sociedades. Também é um equívoco pensar a cidadania moderna como uma simples continuidade, desenvolvimento, repetição, no mundo contemporâneo, de uma experiência oriunda da Antiguidade, embora seja possível pensar certa evolução no processo de ampliação dos direitos e deveres que envolvem tais noções. De acordo com Noberto Luiz Guarinello (2012, p. 29), “a cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na História”.

Pedro Paulo Funari recupera etimologicamente a origem da palavra *cidadania*. Segundo ele, a palavra deriva do latim *ciuis*, que gerou *viuitas*, “cidadania”, “cidade”, “Estado”. Assim, o autor diz que o próprio termo remonta aos antigos romanos, pois, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituíam um único conceito. “*Civis* é o ser humano livre e, por isso, *civitas* carrega a noção de liberdade em seu centro” (FUNARI, 2012, p. 49).

No entanto, considerando que o mundo clássico (especialmente, Grécia e Roma) costuma ser mencionado como originário/modelo de noções como democracia, cidadão e cidadania, duas observações são importantes. Primeiro, nem todo indivíduo que vivia na Grécia e em Roma (na Antiguidade) era considerado cidadão. Segundo, na história da cidadania entre gregos e romanos, essa noção apresenta variações, conforme as diferentes mudanças sociais e políticas. Por exemplo, em certo momento, pertencia ao grupo dos cidadãos romanos uma pequena elite oligarca, que, durante muito tempo, formara um grupo

fechado, um estamento, uma nobreza de sangue, hereditária. Por outro lado, “o restante da população romana era formado por subalternos excluídos da cidadania” (FUNARI, 2012, p. 50).

Assim, como bem coloca Leandro Karnal (2012, p. 144), “o termo cidadania foi criado em meio a um processo de exclusão”. Essa exclusão era a exclusão da maioria. A mentalidade contemporânea é outra, pois pensa a cidadania a partir de um processo de inclusão de todos.

Funari (2012) diz que o sentido moderno de cidadania deriva da Revolução Francesa (1789), “para designar o conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado.” Mesmo assim, a noção de cidadania hoje é muito mais abrangente do que a pensada nos primórdios da Revolução Francesa. Nesse sentido, cidadania é algo em constante construção, ampliação, ajustes. Isso é percebido, por exemplo, nas lutas constantes por mais direitos e igualdade.

O historiador Jaime Pinsky, na introdução ao livro *História da cidadania*, faz afirmações contundentes quanto às noções em pauta. O historiador mostra o quanto a noção de cidadania é um conceito histórico, que apresenta diferentes perspectivas no tempo e no espaço. Para isso, exemplifica da seguinte forma:

É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. (PINSKY, 2012, p. 9).

Ele ainda argumenta no sentido de mostrar o quanto Cidadania é algo processual, que se adquire e se amplia. De acordo com o mesmo historiador:

Isso ocorre tanto em relação a uma abertura maior ou menor do estatuto de cidadão para sua população (por exemplo, pela maior ou menor incorporação dos imigrantes à cidadania), ao grau de participação política de diferentes grupos (o voto da mulher, do analfabeto), quanto aos direitos sociais, à proteção social oferecida pelos Estados aos que dela necessitam. (PINSKY, 2012, p.10).

Pinsky (2012) aponta o caráter histórico do conceito de cidadania e levanta o questionamento que perpassa o presente capítulo: afinal, o que é ser cidadão? Em resposta, ele diz que ser cidadão é ter direitos. Portanto, o exercício da cidadania plena, pensando o nosso contexto e, em especial, o expresso na Constituição Federal, também chamada de Constituição Cidadã, implica ter direitos civis, políticos e sociais.

Os direitos civis dizem respeito a ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos, segundo o pensador, “é participar no destino da sociedade, votar, ser votado” (PINSKY, 2012, p. 09). Esses dois tipos de direitos (civis e políticos) não garantem a cidadania plena. E, de acordo com Pinsky (2012), não asseguram a democracia. Para isso, é necessário a garantia dos direitos sociais, que são aqueles que “garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila” (PINSKY, 2012, p. 9).

Cabe assinalar ainda que a cidadania se instaura a partir de processos históricos e de lutas. Em outras palavras, a cidadania também é o resultado de lutas e conquistas. A noção de cidadania é, assim, importante para pensar situações de exclusão e inclusão. E, também, para reivindicar direitos adquiridos ao longo do tempo. É com esse olhar que passaremos a tecer considerações acerca do conto *O nascimento de um cidadão*.

O nascimento de um cidadão: uma síntese

O nascimento de um cidadão é um conto de autoria de Moacyr Scliar. A história curta narra a trajetória de um homem recém desempregado, com dois filhos pequenos para criar e uma esposa. O conto mostra uma situação de desespero, de aflição, que paira sobre essa família. A esposa, em certa ocasião, assume um papel de cobradora e despeja a obrigação de sustento no marido. Ele, por sua vez, passa a se sentir sobrecarregado, com vergonha de si mesmo, refugiando-se no consumo de bebida alcoólica, a fim de escapar das pressões, das perguntas e exigências e necessidades de sua família.

Nesse cenário, o homem procura na bebida uma tentativa talvez de fuga da realidade. O que era para ser somente um martelo de bebida excedeu em vários, tomou uma proporção inesperada, indesejada e decisiva, pois a vida da personagem sofreu uma reviravolta em questão de dias: o homem que tinha uma rotina regrada de trabalho, família, agora segue sem rumo e na dependência química. A mercê do destino e das condições postas a ele, sua vida torna-se incerta, dias melhores pareciam inalcançáveis.

O conto mostra o quanto a falta de assistência e proteção ao trabalhador dificulta a sua vivência, a sua qualidade de vida. No texto, o desemprego acarreta uma série de consequências: o homem, responsável pelo sustento da família, ao perder a fonte de renda e diante de cobranças e pressões psicológicas, passa a sofrer problemáticas psicológicas, afetando sua memória. Assim, ele começou a esquecer de sua própria identidade e de pessoas que antes fizeram parte de sua vida, como seus filhos e esposa.

Esquecido, alienado na dimensão de si em relação aos outros, vagando pelas ruas, de repente, aparece em meio ao labirinto de suas confusões e esquecimentos. Nesse ponto crítico, um padre surge e lhe oferece um local apropriado para se banhar e vestimentas limpas para se agasalhar. Esse gesto disparou naquele homem sofrido um vislumbre de um renascimento/nascimento de seu ser. Ele se percebeu reconhecido por outros

indivíduos. Ao ser chamado de **cidadão**, o homem, que antes estava invisível para a sociedade, percebe-se enquanto cidadão.

Com essa breve síntese do conto, podemos dizer que a narrativa permite trabalhar/discutir diversas temáticas. Destacamos, entre elas: o desemprego, alcoolismo, suicídio, situação de rua e invisibilidade social, que revelam as chagas de uma sociedade onde os cidadãos mais esquecidos não têm seus direitos constitucionais garantidos.

Nesse sentido, vários ODS podem dialogar com a narrativa, por exemplo, ODS 8, que trata de promover o emprego pleno e produtivo e de proteger os direitos trabalhistas; e o ODS 10, que, ao propor reduzir as desigualdades sociais, objetiva adotar políticas, especialmente fiscal, salarial e de proteção social, para alcançar progressivamente uma maior igualdade. Ressaltamos que é pertinente o diálogo com a Constituição Federal, pois este documento, a partir da categoria Cidadão brasileiro, erige seus direitos e deveres.

Trabalho e desamparo socioeconômico

Para se ter uma vida digna urge a necessidade de dispor de recursos financeiros, o dinheiro torna-se o meio possível para usufruirmos de bens e situações que reforcem a qualidade de vida: alimentação, lazer, roupa, moradia, transporte, entre outros. Essa perspectiva não está em contradição com os discursos acerca de consumo consciente, de não supervalorização de bens materiais, pois, numa sociedade capitalista, o dinheiro é recurso que possibilita o acesso à base material de sobrevivência. Em termos de um posicionamento mais ativo e político, o que se advoga aqui é a participação de todos na riqueza produzida pela nação e a não exclusão de grupos do orçamento do Estado.

No conto, a angústia e o desespero decorrem da perda do emprego, principal fonte de renda e sustento material familiar. A venda da mão de obra era o que garantia a obtenção do básico. Certa estabilidade dependia somente do trabalho, que, de certa

forma, o fazia um privilegiado frente aos que, iguais a ele – analfabetos ou de baixa escolaridade, dependentes da força braçal – encontravam-se em situação de desemprego.

Na narrativa, o trabalho é representado como aquilo que inclui o homem na sociedade. Nesse ponto, é pertinente dizer que o conto é uma produção socioideológica de um mundo capitalista. Assim, há uma ideologia sobre o trabalho, sobre a produção humana. Nesse sistema, ficar desempregado implica ser improdutivo é ser inútil, desnecessário.

Evidentemente, a noção de trabalho também não é a mesma ao longo do tempo e nas distintas sociedades. A própria origem da palavra “trabalhar” deriva do latim *tripaliare*. De acordo com Aranha e Martins (2009, p. 67), “*tripaliare* nomeava o tripálio, um instrumento formado por três paus, próprios para atar os condenados ou para manter presos os animais difíceis de ferrar”.

Como visto, a origem da palavra aponta para o trabalho associado à tortura. Isso, evidentemente, deriva do que se entende por trabalho, de quais atividades são consideradas trabalho e quem são os que trabalham. Por exemplo, no mundo antigo greco-romano, havia uma divisão entre atividades intelectuais e braçais. Apenas as primeiras eram valorizadas e, podemos dizer, não eram consideradas trabalho. Assim, atividades intelectuais como política, retórica e artes (como música e teatro) não eram trabalho, mas atividades do ócio, privilégios da elite proprietária.

É possível ainda uma concepção humanizadora do trabalho. Nessa, “o ser humano se faz pelo trabalho, porque ao mesmo tempo que produz coisas, torna-se humano, constrói a própria subjetividade. Desenvolve a imaginação, aprende a se relacionar com os demais, a enfrentar conflitos, a exigir de si mesmo a superação de dificuldades” (ARANHA & MARTINS, 2009, p. 67).

Essa concepção coloca o trabalho como parte importante do processo de emancipação de sujeitos. Por exemplo, Aranha e Martins (2009, p. 67) mencionam que, para se emancipar, “a mulher precisou ter amplo acesso ao mercado de trabalho, não só para garantir sua autonomia financeira com relação ao homem –

pai e marido – , mas também para construir uma nova identidade e tornar-se mais livre em suas escolhas”.

Aranha e Martins (2009, p. 67) comentam ainda que “como condição de humanização, o trabalho liberta, ao viabilizar projetos e concretizar sonhos. [...] Nem sempre, porém, prevalece essa concepção positiva, sobretudo quando as pessoas são obrigadas a viver do trabalho alienado, que resulta de relações de exploração”. Esse é, portanto, um impasse, de acordo com as autoras citadas.

Também é preciso lembrar que, no contexto da Revolução Industrial e do capitalismo, operários foram explorados com extensas jornadas de trabalho e péssimas condições, juntamente com salários baixos, sem contar que a mão de obra de mulheres e de crianças era mais barata. Já no atual cenário de globalização e capitalismo, segundo Aranha e Martins (2009, p. 78), “apesar dos benefícios alcançados pela nossa civilização, há um grande número de pessoas excluídas do sistema, e o desequilíbrio ecológico agrava-se a cada dia”. Na reflexão final que faz sobre o trabalho, Aranha e Martins (2009) dizem que o importante é verificar, a todo momento, em que medida as atividades do trabalho estão a serviço da humanização e da sustentabilidade do planeta.

Feita essa digressão necessária, voltamos ao texto/conto, pois há nele indícios da relação capitalista entre o trabalhador e as grandes empresas. O trabalhador aparece como aquele que convive com o medo e a angústia de, a qualquer momento, perder o emprego. Há uma tensão diante da percepção de que o emprego não duraria muito, pois os custos para manter a empresa em funcionamento eram caros, sendo a demissão uma das possíveis soluções, visto que normalmente é a mais simples para o empregador.

O patrão chamou-o e disse, num tom quase casual, que ele estava despedido: contenção de custos, você sabe como é, a situação não está boa, tenho que dispensar gente (SCLIAR, 2012).

No tocante à questão financeira, como a lógica do mercado é a lógica do lucro, a resolução de problemas se dá, na maioria dos casos, por meio do simples e prático “banimento” do trabalhador. Isso ilustra certa desumanização nas relações de trabalho no mundo capitalista, pois toda a relação é baseada no lucro.

Desse modo, o que é retratado no texto reflete como num espelho uma sociedade que preza muito mais pelo ter do que pelo ser, e que passa comumente por cima dos valores e respeito à pessoa humana. O “tom quase casual” denota a insensibilidade, a desumanidade, a apatia, que marca a relação entre sujeitos (empregado e empregador). Nessa relação, a única coisa que conta, que é considerada, é o lucro da empresa. Todas as decisões são tomadas a partir daquilo que traz ou não lucros.

Invisibilidade, preconceito e exclusão

Dentre as tantas temáticas trazidas à tona na leitura do conto de Scliar, a invisibilidade social, o preconceito e a exclusão, sem dúvidas, soam retumbante na narrativa. De pronto, a personagem principal não é identificada. Ela é posta como um trabalhador assalariado às portas da demissão. Após isso, ela aparece como um bêbado. Em seguida, como a figura ausente de pai e marido. Por fim, como um qualquer “José da Silva”, na multidão de pessoas, assistida somente pelas ações sociais de uma Igreja.

Era um nome comum, sem nenhuma peculiaridade, algo como José da Silva (mas não era José da Silva); mas isto, ao invés de facilitar, só lhe dificultava a tarefa (SCLIAR, 2012).

“Algo como José da Silva”. Como diz a letra do *Rap do Silva*, do MC Bob Rum, “Era só mais um Silva que a estrela não brilha / Ele era funkeiro, mas era pai de família”. O nome comum, “mais um Silva”, aponta, possivelmente, a classe social e o elemento racial da personagem. Não é exagero percebermos aqui a interseccionalidade que constitui o perfil do sujeito invisibilizado,

oprimido e excluído. Assim, há indícios de que o conto dialoga com uma realidade brasileira que tem na população negra e pobre os índices mais altos de desassistidos e em situação de vulnerabilidade social.

Como é possível alguém tornar-se um “ninguém” de uma hora para outra? Quando se ocupa uma condição não privilegiada, exposto e vulnerável, tem-se o necessário para que esse processo ocorra rapidamente. O conto mostra o apagamento do cidadão, num processo doloroso de exclusão, que ocorre a partir da negligência sistemática do Estado e da indiferença do coletivo social.

Na constituição de um cidadão, o Estado exerce papel fundamental. Por exemplo, o registro civil do nascimento, um documento primordial para que o indivíduo seja reconhecido como um cidadão de direitos e obrigações. Mas não é incomum pessoas que vivem longe dos grandes centros urbanos e/ou das capitais não possuírem tal registro, pois as condições, muitas vezes, impossibilitam. Como consequência, sem esse registro, outros direitos tornam-se quase impossíveis, como o direito à educação, ao trabalho, ao acesso a serviços públicos, aos benefícios governamentais, entre outras políticas públicas ofertadas pelo Estado.

Considerando os entraves citados anteriormente, o registro tardio passou a ser considerado a opção mais favorável para esses indivíduos, embora não seja algo tão simples. Rachel Tirelo abordou, no artigo intitulado “*Do registro extemporaneo de nascimento*” (2017), como se deu a evolução histórica brasileira para o registro civil do nascimento.

Até 2008 a Lei de Registro Públicos previa que para lavratura dos sub-registros, assim chamados àqueles ocorridos fora do prazo fixado na Lei, era necessária a apreciação judicial nos casos em que o registrando contasse com mais de 12 (doze) anos de idade e pagamento de multa. Contudo, seguindo tendência trazida pela Lei 11.441/2007, que possibilitava a lavratura de atos consensuais nos Cartórios Extrajudiciais, foi editada a Lei 11.790/2008, guardando

ao judiciária decidir apenas sobre os registros tardios em casos excepcionais, ficando a cargo do registrador civil a apreciação dos fatos quando da lavratura de registros de nascimento extemporâneos (TIRELO, 2017).

Como visualizamos no trecho anterior, nota-se que as exigências para emitir o registro mais tarde passavam por inúmeras burocracias, desde a apreciação/avaliação jurídica até o pagamento de multas, ações que dificultam mais ainda a realidade de pessoas que sequer tinham condições para se alimentar. Tais exigências só foram modificadas em 2008, não tão distante quanto parece, favorecendo a vida de muitos.

Só para se ter em mente em 2008, antes da entrada em vigor da Lei 11.790/2008, pouco mais de 10% dos registros efetuados no Brasil eram extemporâneos, percentual que veio diminuindo nos anos seguintes. Em 2012, o registro tardio representava 6,54% enquanto em 2013 este número caiu para 5,26% (TIRELO, 2017).

Diante desses dados, podemos observar que as dificuldades vão além dos números, comprovam e permitem compreender as condições que afetam a retirada do registro civil de nascimento até o ano de 2008. São mudanças significativas como essas que oferecem a primeira oportunidade de uma pessoa viver dignamente e poder usufruir de seus direitos.

Quando visualizamos, no texto de Moacyr Scliar, a personagem “José da Silva” sem seu emprego, sem assistência do Estado, sem qualquer outra relação afetiva com o coletivo social, vemos um processo de esvaziamento da cidadania, ou seja, sua condição de cidadão começa a desaparecer. Ao mesmo tempo, ocorre o processo de invisibilidade, seja pelas suas condições, seja pelo preconceito.

Passou no departamento de pessoal, assinou os papéis que lhe apresentaram, recebeu seu derradeiro pagamento, e, de repente, estava na rua. Uma rua movimentada, cheia de gente apressada. Gente que vinha de lugares e que ia

para outros lugares. Gente que sabia o que fazer. Ele, não. Ele não sabia o que fazer. Habitualmente, iria para casa, contente com a perspectiva do fim de semana, o passeio no parque com os filhos, a conversa com os amigos. Agora, a situação era outra. Como poderia chegar em casa e contar à mulher que estava desempregado? A mulher, que se sacrificava tanto, que fazia das tripas coração para manter a casa funcionando? Para criar coragem, entrou num bar, pediu um martelo de cachaça, depois outro e mais outro. A bebida não o reconfortava, ao contrário, sentia-se cada vez pior. Sem alternativa, tomou o ônibus para o humilde bairro em que morava (SCLIAR, 2012).

Nesse trecho, vemos o fardo que recai sobre o sujeito desempregado. E, ainda, surge o estigma que, por vezes, a sociedade nos faz admitir, a saber, aqueles que se encontram em uma posição desfavorável, de vulnerabilidade, são responsabilizados por estarem em tal situação.

Ademais, na sociedade machista e preconceituosa em que estamos inseridos, tal conjuntura, para o homem, pode pesar ainda mais, pois o preconceito arraigado socialmente o leva a assumir o papel de provedor e mantenedor do lar. Isto é, aquele que deve colocar a comida na mesa. Quando impedido ou impossibilitado de fazê-lo, vê-se acuado, humilhado e envergonhado por não honrar seu dever.

Fechando essa discussão, notamos que a invisibilidade social é um dos resultados da falta de acesso aos direitos sociais, civis e políticos. No conto de Scliar, o trabalho representa um dos meios de participação nos direitos à cidadania. Sem direito ao trabalho e a um salário justo, a cidadania não é completa.

Ser Cidadão: o começo de tudo

Ao fecharmos essa discussão, destacamos palavras das últimas cenas do conto. Tais palavras ressaltam a cidadania como o começo de tudo. Esse tudo implica direitos, visibilidade, identidade. No conto, esse começo de tudo chega apenas no final da vida da personagem, no momento de sua morte. É uma crítica, possivelmente, ao fato de que o Estado chega atrasado. A

morosidade do Estado custa vidas! Em outros termos, existem cidadãos desassistidos de direitos e isso resultará em suas mortes.

Nas cenas finais do conto, após o acidente que resultaria na morte, a personagem ouve duas perguntas do agente do Estado, o policial: “- Como é que está, cidadão? Dá para aguentar, cidadão?” (SCLIAR, 2012). A repetição da palavra “cidadão” na boca do agente do Estado materializa a ironia! Somente na morte, foi reconhecido enquanto cidadão.

Não tinha nome, mas tinha um título: cidadão. Ser cidadão, para ele, o começo de tudo. Ou o fim de tudo. Seus olhos se fecharam. Mas seu rosto se abriu num sorriso. O último sorriso do desconhecido, o primeiro sorriso do cidadão (SCLIAR, 2012).

Ser cidadão era o começo de tudo, mas o reconhecimento chegou tarde. Diante disso, ficamos a refletir sobre a quantidade de cidadãos, que, como José da Silva, se encontram negligenciados e desamparados pelo Estado. É o caso daqueles que, no Brasil, estão em situação de rua, cerca de 221.869 pessoas, conforme pesquisa realizada em março de 2020 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (*apud* SBSRJ, s.d.).

O começo da cidadania passa pela inclusão dos pobres no orçamento do Estado. Passa pela reparação das injustiças sociais e raciais. A cidadania implica, nas palavras de Guarinello (2012, p. 46), “sentimento comunitário, processo de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos”.

O conto analisado convoca a uma reflexão profunda acerca da situação de muitos que estão na zona da exclusão. A cidadania é algo que se conquista todos os dias, é uma conquista coletiva, que alcança grupos e indivíduos.

Essa reflexão é necessária nos espaços educacionais. É preciso promover discussões que produzam o entendimento de que a cidadania, enquanto processo, pode e precisa ser ampliada constantemente, tendo em vista a inclusão e a participação de todos, garantindo direitos civis, políticos e sociais.

EXCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA: DIÁLOGOS COM A CRÔNICA *DEBAIXO DA PONTE*

Pensar a sociedade na leitura de uma crônica

É cada vez mais frequente, em países como o Brasil, a presença de pessoas em situação de rua, especialmente nas grandes cidades. Essa situação geralmente vem acompanhada da fome, da dificuldade de acesso a emprego e da invisibilidade social desses indivíduos. A realidade, por mais gritante que seja, por vezes, não é capaz de mover e sensibilizar a população, especialmente os que governam. Esses, na verdade, têm a obrigação de implementar medidas efetivas para mudar esse cenário.

Neste capítulo, apresentamos a ideia, já discutida por estudiosos da área, de que a literatura pode assumir um importante papel na reflexão crítica e na sensibilização social, utilizando-se de seus elementos próprios e cruzando realidade e ficção nas linhas escritas. Assim, o trabalho com a leitura literária em sala de aula pode ser um recurso diferenciador no tratamento de temáticas como a exclusão social e a cidadania. A utilização do texto literário no ensino é de uma riqueza imensurável, pois possibilita enxergar, nas entrelinhas, gotas profundas de realidade. A literatura abre possibilidades ao nosso olhar, enriquece a criticidade, a sensibilidade e o pensamento reflexivo.

É o que ocorre na crônica *Debaixo da ponte*. Nessa crônica, o autor, Carlos Drummond de Andrade, apresenta a dinâmica e a realidade de como a vida acontece debaixo da ponte. Desse modo, propomos a leitura e o estudo desse texto para trabalhar os ODS 1 e 2 em sala de aula.

Cabe lembrar que o ODS 1 tem como objetivo principal “Acabar, até 2030, com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares”. Como desdobramento desse objetivo principal, a Agenda 2030, propõe que as nações implementem medidas e sistemas de

proteção social adequados para todos. Outra meta é garantir, até 2030, *que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo microfinanças.*

Na mesma linha, o ODS 2 propõe, como meta principal, *“acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável”*. No âmbito do ODS 2, uma das principais metas, entre outras, é acabar, até 2030, *com a fome e garantir o acesso de todas as pessoas, em particular os pobres e pessoas em situações vulneráveis, incluindo crianças, a alimentos seguros, nutritivos e suficientes durante todo o ano.*

Colocando os ODS 1 e 2 em diálogos com a crônica *Debaixo da ponte*, oportunizamos o trabalho com a leitura crítica e reflexiva em sala de aula, considerando o estudo da temática exclusão social e cidadania. Nessa leitura, não podem escapar do campo da discussão aspectos como: o gênero discursivo (crônica); a situação do País quanto ao número de pessoas em situação de pobreza e sem moradia; os direitos violados, quando o Estado não garante a Cidadania plena. Esses aspectos estão relacionados.

Entender os aspectos característicos do gênero crônica facilita a compreensão da crítica social que é tecida no texto. O gênero crônica (*chrónos*) está ligado ao tempo, ao seu tempo. Angélica Soares, no livro *Gêneros literários*, diz que a crônica, por estar ligada ao seu tempo, *“capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas”* (SOARES, 1989, p. 64). Na crônica, encontramos o registro poético do instante.

Ademais, comumente, o gênero crônica apresenta a crítica como uma de suas importantes funções sociais. Segundo Cândida Gancho, no livro *Como analisar narrativas*, o gênero crônica pode *“contar, comentar, descrever, analisar”* (GANCHO, 1991, p. 8). Com essa perspectiva, ao voltarmos nosso olhar para a crônica *Debaixo da ponte*, destacamos sua natureza crítica, a captura de um momento que é sintomático de uma realidade social brasileira.

A crônica *Debaixo da ponte* é uma crítica ácida a um Estado que não garante a cidadania plena. Ao mesmo tempo, narra cenas que poderiam representar várias e várias situações do cotidiano de muitas pessoas, que continuam desamparadas. A referida crônica, portanto, é um texto potente, que pode estimular reflexões importantes, tendo em vista pensar situações e problemas sociais.

Diálogos com a crônica *Debaixo da ponte*

A crônica *Debaixo da ponte* foi publicada pela primeira vez em 1967 (in: *Obra Completa - Volume Único*). Nessa década, o Brasil vivenciava os primeiros anos do regime militar. Pensada enquanto discurso, a crônica materializa vozes que expressam a faceta da desigualdade e da miséria sofrida por aqueles que viviam excluídos. Essas vozes ecoariam posteriormente nos discursos que aparecem na Constituição Federal de 1988, principalmente na materialidade discursiva das leis que garantem determinados direitos fundamentais. Por exemplo, o Art. 6, que trata dos direitos sociais, diz:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6).

Em diálogo com o Art. 6 da Constituição Federal, lembramos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, especialmente do Art. 25, que diz:

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de

subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.
(DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, S.D., Art. 25).¹

Aproximando a materialização discursiva desses direitos e pensando o contexto brasileiro, a crônica é construída a partir de uma realidade conhecida, a saber, a dos excluídos, pessoas sem moradia, sem comida, sem água potável. Assim, embora o texto da lei assegure a existência de direitos sociais, como *moradia, alimentação, assistência aos desamparados*, na prática, esses direitos ainda são negados a uma significativa parte da população.

A charge a seguir foi criada em 1988, no contexto da promulgação da Constituição de 1988. O autor da charge tem como horizonte dialógico os direitos sociais materializados no texto da Constituição, as políticas públicas e a realidade de pobreza e miséria vivenciada por grande parte da população.



Fonte: PAIVA, Miguel. 1 Charge. In: *Jornal O Estado de São Paulo* (ed. histórica), São Paulo, p.5, 1988.

¹Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em < https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf >. Acesso em 09 de março de 2022.

A charge de Miguel Paiva faz uma forte crítica ao contrapor o texto da lei com a realidade. Na charge, uma família aparece totalmente desassistida. Enquanto uma mulher segura um bebê, um homem lê a Constituição, especificamente na parte sobre os direitos sociais. A crítica mostra que, para boa parte da população, os direitos registrados no texto constitucional não passam de “pedaço bonito”. A intenção é mostrar que há uma grande disparidade entre os direitos sociais garantidos no texto legal e a sua real efetivação na vida prática de milhares de brasileiros.

Voltando o nosso olhar para a crônica, ela reflete (e refrata) uma realidade brasileira. Isso nos faz lembrar da dinâmica de construção do texto literário. Marisa Lajolo, no livro *Literatura: ontem, hoje, amanhã* (2018), nos diz que, por um lado, não podemos pedir à literatura recibo do que ela afirma, mas, por outro lado, “os mundos fantásticos criados pelo texto não caem do céu nem são inspirados por musas! O mundo representado na literatura – por mais simbólico que seja – nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social” (LAJOLO, 2018, p. 58).

Voltando à crônica... “*Morar debaixo da ponte?*” Essa é uma indagação do narrador. A ponte não é o local apropriado para moradia. Não podemos naturalizar isso! Para os excluídos retratados na crônica, no entanto, era o único lugar possível. Morar debaixo da ponte não é uma escolha, mas o resultado de uma exclusão, pois pressupõe a negação dos direitos e da cidadania para alguns, como ilustra a própria crônica: “[...] *a ponte é de todos, na parte de cima; de ninguém, na parte de baixo [...]*” (ANDRADE, 1967). A *parte de baixo*, que já subentende algo diminuído e menor, é lugar dos invisíveis, dos excluídos.

A ponte pode ser entendida como uma metáfora ou um signo da divisão social marcada pela desigualdade. Ela é um signo concreto que ilustra, na divisão e dimensão espacial, geográfica e social, os que ficam na parte de cima e os que ficam na parte de baixo. Tais espaços são valorados socialmente, pois o que está na parte de cima é mostrado, já que representa o desenvolvimento: carros transitando, comércio em atividade, em suma, a riqueza de

um centro urbano em movimento. Por outro lado, na parte de baixo, um mundo que passa despercebido, que é excluído e ignorado.

Essa divisão dos espaços é perpassada pelas valorações. É assim, por exemplo, que, muitas vezes, lugares, e os sujeitos que ocupam esses lugares, como os bairros nobres e as favelas são valorados nos discursos.

Na crônica, os protagonistas viviam alojados em um endereço conhecido por todos, porém visitado por poucos: *debaixo da ponte*. Pontes, bancos de praça, calçadas, jardins, são locais que normalmente se transformam em moradia, em abrigo, quando analisados com as lentes da necessidade e da exclusão. Tais espaços adquirem outras significações, a partir do cenário condicionante, limitante e discrepante que a desigualdade social delinea.

Assim, é importante dizer que a crônica em questão não está descolada da realidade social brasileira. Por exemplo, em 2021, o Brasil registrou a morte de 12 pessoas que se encontravam em situação de rua na cidade de São Paulo, por causa de uma massa de ar polar que agravou a temperatura de alguns estados brasileiros, de acordo com a fonte de notícias R7 (AUGUSTA, 2021).

Ademais, a leitura da crônica pode suscitar a discussão de inúmeras questões. Vamos explicitar algumas:

Fome

Nutrir o corpo por meio da alimentação é, de maneira geral, uma das necessidades fisiológicas básicas, é uma ação necessária à sobrevivência e ao bom funcionamento do organismo. A fome é consequência da ausência dessa nutrição. O prolongamento desse estado pode gerar impactos físicos, por exemplo, fadiga, perda de peso e mal-estar, além de efeitos psicológicos, que, por fim, pode desencadear a desnutrição² e doenças mais graves.

² A desnutrição ou má nutrição é expressa quando o organismo humano está em um estado de desequilíbrio nutricional, isto é, tem menos nutrientes do que o corpo precisa para viver bem e saudável (MORLEY, s.d).

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 2 – fome zero e agricultura sustentável –, estabelecido pela ONU na Agenda 2030, traz como principal intuito erradicar a fome e garantir que todas as pessoas, sobretudo as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, tenham acesso a uma alimentação de boa procedência e rica em nutrientes.

No universo da crônica, deparamo-nos com a fome no contexto da miséria. O trecho a seguir, mostra a situação de miséria e a origem dos alimentos que são consumidos por aqueles que estão debaixo da ponte:

O que morava não se sabe onde vinha visitar os de debaixo da ponte e trazer-lhes uma grande posta de carne. Nem todos os dias se pega uma posta de carne. Não basta procurá-la; é preciso que ela exista, o que costuma acontecer dentro de certas limitações de espaço e de lei. Aquela vinha até eles, debaixo da ponte, e não estavam sonhando, sentiam a presença física da ponte, o amigo rindo diante deles, a posta bem pegável, comível. Fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe frequentá-lo, e aqueles três o sabiam, de longa e olfativa ciência (ANDRADE, 1967).

Em situação de miséria extrema, o ser humano é capaz de se submeter ao que for preciso para manter-se vivo. Atualmente, no Brasil, a vida imita a arte, quando 9% da população (19,1 milhões de pessoas) encontra-se em situação de fome, de acordo com a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan) (*apud* CNN Brasil, 2021). Nesse cenário, situações impactantes e revoltantes surgem nos sites de notícias ou jornais de TV, como foi o caso das filas de distribuição de ossos em matadouros. Nas cenas reproduzidas, pessoas se aglomeram em frente a um açougue para receber ossos de carne para matar a fome³.

³ Notícia disponível em <<https://noticias.r7.com/cidades/pessoas-fazem-fila-para-matar-fome-com-ossos-de-carne-em-cuiaba-mt-19072021>> Acesso em 02 de março de 2022.

Desemprego

A crônica em evidência, sem dúvidas, chama para uma discussão sobre a situação social dos protagonistas. Sujeitos abandonados pelo Estado, sem moradia, sem emprego, sem identidade. Numa sociedade capitalista, o emprego e a renda financeira decorrente da produção parecem ser condições necessárias para desfrutar de certa visibilidade. Quem não produz é excluído. *Debaixo da ponte* aponta para o lugar dos que não produzem na sociedade capitalista, o lugar da invisibilidade, da exclusão, do abandono.

Pensando a dinâmica da nossa sociedade à luz da crônica, é possível entender que, num ambiente composto majoritariamente de pessoas pobres, muitos problemas corroboram para que se perpetue a situação de vulnerabilidade social. Por exemplo, aquele a quem é negado o acesso à educação básica, oportunidades de formação e qualificação, em suma, a efetivação dos seus direitos, se depara com maiores dificuldades frente à necessidade de se sustentar por meio de trabalho remunerado.

Quando se é considerado um "*ninguém*" – termo adotado na crônica –, as oportunidades são tão invisíveis quanto a sua presença em meio à agitação do mundo globalizado. Aliás, na crônica, o narrador não atribui nomes próprios às personagens. Com isso, não sabemos os seus nomes, suas origens, suas histórias. Desse modo, o narrador busca apresentar as personagens como sujeitos excluídos dos direitos de cidadania.

Em momentos críticos pelos quais o mundo acaba passando, como a pandemia SARS-Cov-2 (COVID-19), ocorre o aumento do desemprego, da quantidade de pessoas em situação de miséria e falência de pequenas empresas. Isso é evidenciado, por exemplo, a partir de dados do IBGE, que constam que a sociedade brasileira, no terceiro trimestre do ano de 2021, contabilizou cerca de 13,5 milhões de cidadãos desempregados.

Embora, no contexto pandêmico, o governo brasileiro tenha implementado o programa intitulado "Auxílio Emergencial",

objetivando sanar as necessidades básicas e urgentes da população, essa iniciativa “tapou o sol com a peneira”, já que não atacou o problema em sua raiz estrutural.

Ausência de saneamento básico

Serviços como abastecimento de água, despejo sanitário, coleta de lixo, manuseio das águas e dos resíduos sólidos são demandas que constituem o saneamento básico, que é um direito humano assegurado pela Lei Nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007⁴. Essa lei define princípios que devem assegurar tais serviços com transparência, qualidade, disponibilidade e eficiência, sendo essa uma responsabilidade do Estado, cabendo aos cidadãos verificar e reivindicar, caso seja necessário.

Diante de uma realidade em que os indivíduos se encontram desprovidos desses serviços, que garantem o mínimo necessário, constatamos, muitas vezes, que o ser humano precisa recorrer ao lixo para sobreviver. Também, cabe pontuar que nem todos têm acesso a água potável. Na crônica, é dito que “*Não reclamavam contra falta d’água, raramente observada por baixo de pontes*” (ANDRADE, 1967). Seu consumo, e o próprio contato físico com água contaminada, pode acarretar doenças e complicações como, por exemplo, a leptospirose, a diarreia e a hepatite. Nessa discussão, é preciso dizer que tais doenças afetam e matam os mais pobres, ou seja, é preciso considerar aspectos sociais, como a desigualdade e a pobreza.

⁴ BRASIL. Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978. Brasília: Casa civil, [2007]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm >. Acesso em: 19 jan. 2022.

Debaixo da ponte: reflexões finais e necessárias

As discussões tecidas neste capítulo ressaltam as críticas presentes nas entrelinhas da crônica, que denunciam o real. A crônica nos leva a pensar a ausência de ações do Estado em relação aos que estão *debaixo da ponte*. As questões apresentadas são, na verdade, consequências de um problema maior, que reproduz o ciclo de pobreza e naturaliza a desigualdade social.

A pobreza é, sem dúvida, a mola propulsora de diversas outras problemáticas que se manifestam principalmente nas periferias, nos lugares esquecidos pelos governantes e pela mídia. Além disso, é válido lembrar que não é um problema só nosso, a nível de país, mas uma questão mundial, a ponto de ser pauta da ONU, por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de número 1, que prevê e propõe a erradicação da pobreza.

Esse assunto é urgente, visto que decaem sobre a população pobre condições muito precárias de existência. Essas acabam cerceando o acesso a recursos e serviços de assistência humanitária, corroborando para a consolidação de um ciclo de pobreza. Desse modo, não podemos esquecer de que a pobreza também estabelece relação direta com o racismo e com a baixa escolaridade dos indivíduos.

Em muitos casos, os pais, que foram apartados de uma oportunidade de ensino formal, não enxergam a educação senão como uma perda de tempo. Consequentemente, conduzem seus filhos à contribuição com a renda familiar mediante o trabalho, o que, na maioria das vezes, bane a possibilidade de formação, por meio do contato com a educação formal e inviabiliza a mudança de realidades individuais e coletivas. Esse ciclo danoso, que atinge os mais pobres, precisa ser percebido e quebrado, por meio de políticas públicas efetivas.

A crônica nos leva a perceber que a mazela instaurada socialmente expõe os vulneráveis a grandes perigos. Os moradores da ponte vivenciam diariamente a busca constante por alimentos para saciar a fome que assombra seus estômagos

vazios. Quando a fome é saciada com as migalhas da parte de cima da ponte, a sensação é quase de estranhamento, como descreve o trecho:

Debaixo da ponte os três prepararam comida. Debaixo da ponte a comeram. Não sendo operação diária, cada um saboreava duas vezes: a carne e a sensação de raridade da carne (ANDRADE, 1967).

A situação desumana desconfigura as identidades dos sujeitos, levando-os a esquecer a experiência comum e rotineira de se alimentar, reproduzindo um comportamento animalesco de caçar, comer e dormir.

Na crônica em estudo, no descanso após a refeição, os três moradores da ponte se encontram em um estado de dor e sofrimento. Dois deles entram em condição súbita de morte, enquanto o terceiro foi encaminhado ao hospital, apresentando grave quadro clínico devido a uma contaminação com a substância soda cáustica. O precioso pedaço de carne encontrado assumiu o papel de uma ferramenta letal para os três moradores da ponte, que ansiavam saciar o mal da fome.

A crônica termina com a afirmação de que:

Há duas vagas debaixo da ponte (ANDRADE, 1967).

Essa frase parece retomar o estilo dos enunciados encontrados em anúncios de divulgação de pousadas e hotéis: “*Há vagas*”. Ela aponta ironicamente para a dinamicidade do local, ou seja, os “hóspedes” residem temporariamente.

Ao dizer que “*há duas vagas debaixo da ponte*”, a crônica denuncia que a ponte também é um espaço concorrido diante da grande quantidade de pessoas sem moradia e em situação de rua. Ao mesmo tempo, o ponto de vista do narrador revela a naturalidade da cena que ocorre debaixo da ponte. Ou seja, o narrador denuncia que a tragédia, que é resultado de um processo de exclusão, irá se repetir.

EXCLUSÃO, INCLUSÃO E SENSIBILIDADE: A HISTÓRIA DE UM OLHAR

História de um olhar, Educação e Sensibilidade

O texto *História de um olhar*, que se encontra no livro *A vida que ninguém vê*, da autora Eliane Brum, apresenta-nos uma narrativa sensível e incisiva, ambientada na Vila de Novo Hamburgo, denominada Vila Kephass – ou Vila Pedra –, com enfoque na vida de um morador específico, Israel Pires. Israel Pires é a personagem principal da narrativa e parece representar a vila e seus moradores: pobre, largado, esquecido, invisível, “a escória da escória” (BRUM, 2006).

A partir da leitura e do estudo do texto *História de um olhar*, é possível abordar temáticas propostas nos ODS 4, 10 e 16. Esses ODS, em síntese, respectivamente, têm como objetivos gerais (i) assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos; (ii) reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles e; (iii) promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Assim, consideramos que tais objetivos podem ser discutidos à luz da narrativa literária em evidência. A autora do texto traz à tona um olhar direcionado à inclusão, à singularidade de cada ser, um olhar que não é neutro, que vislumbra e respeita a diversidade dos indivíduos, acolhendo-os. Desse modo, o texto se insere nos objetivos de uma educação pautada na sensibilidade, que acolhe o invisibilizado e esquecido, que abrange as diferentes realidades e pode, assim, reconhecer e fazer do outro parte integrante do todo, que é a comunidade.

Ademais, a narrativa mostra os impactos da desigualdade social e suas interferências na formação do ser humano. O filósofo José Ortega y Gasset é propositor da célebre afirmação: “eu sou eu e minhas circunstância”. Tal afirmação corrobora a ideia de que a nossa vida é constantemente afetada e influenciada por fatores internos e externos, que rodeiam nossa existência.

Além disso, o texto em estudo busca essencialmente redirecionar e sensibilizar o nosso olhar para enxergar o ser humano e suas experiências/vivências. Ao pensar o ser humano na sua totalidade, recorreremos à figura de um ser completo em sua integridade, que, conforme Henri Wallon, apresenta 3 dimensões: cognitiva, afetiva e motora.

Essas dimensões são dialógicas e complementares. O indivíduo é constituído pela troca constante entre elas, que, por sua vez, encontram-se intimamente ligadas pelo fator social. Para reconhecer essas dimensões é preciso ter um olhar sensível e observador, que enxergue além dos muros da escola, que seja empático, outrocêntrico.

Seguindo esse viés, a narrativa mostra como o ato de adotar um olhar atento e inclusivo nos faz capazes de redimensionar trajetórias e superar circunstâncias pessoais e coletivas adversas, bem como denuncia, de maneira sutil, os pormenores que favorecem a exclusão social.

A crônica *História de um olhar* pode ser compreendida como tendo duas perspectivas: a da exclusão e a da inclusão. Inicialmente, é possível perceber a caminhada vagante de um indivíduo excluído, na personagem Israel Pires, que é descrito em termos depreciativos. Sua presença, seu corpo e suas palavras são objetos do ridículo, servem aos preconceitos. O que marca a passagem do contexto inicial, de exclusão, para o segundo momento, de inclusão, é especialmente o instante em que Israel é visto num olhar sensível e acolhedor da professora e, conseqüentemente, passa a ser incluído na comunidade escolar.

Exclusão

A crônica *História de um olhar* apresenta a perspectiva da exclusão. Essa exclusão manifesta-se desde as primeiras linhas, que apontam para os primórdios da Vila, primeiro espaço físico da narrativa, que é um dos cenários onde o enredo se desenvolve. A Vila tem sua origem a partir da mão de obra dos operários da indústria, que se encontram ociosos e desempregados.

A história da Vila se mistura ao drama pessoal e coletivo da personagem Israel. Há ausência de um sistema de saúde eficaz, que está nas entrelinhas da narrativa. A morte está presente nesse cenário – a mãe de Israel morreu e a meia-irmã, com quem vive/convive, está doente. Israel apresenta uma condição psicológica e neuronal indefinida desde seu nascimento prematuro. Por último, ele já é um rapaz de 29 anos que nunca frequentou a escola e vive numa realidade muito distante dessa possibilidade.

A personagem Israel possivelmente foi construída a partir de muitas realidades. A crônica tem o poder de captar a vida e transformá-la em material estético. Não é raro notar que há uma população excluída, que há comunidades de periferias abandonadas pelo Estado.

Outro fator de exclusão instaurado é o preconceito em relação à diversidade e subjetividade dos cidadãos. Esse cenário é explicitado pela falta de representatividade dos diversos corpos existentes, tanto nos cargos de poder/liderança, meio midiático, televisivo, como também em fontes históricas e curriculares.

Essa inexistência do diverso nas esferas de poder e visibilidade descredibiliza a existência de grupos, tornando-os invisíveis. Sendo as pessoas com deficiência um dos alvos dessa realidade historicamente excludente e preconceituosa, convivem diariamente com embargos como: falta de acessibilidade e assistência profissional capacitada, capacitismo, dificuldade de locomoção nos ambientes, dentre outros.

Aprofundaremos algumas dessas temáticas nos tópicos seguintes.

A pluralidade da deficiência

Quando tratamos da deficiência, de pronto, tendemos a associar o termo às deficiências “visíveis”, físicas e de locomoção. Mas é preciso um olhar apurado acerca dessa questão. É necessário reconhecer e compreender a pluralidade existente neste âmbito.

A Lei N°. 13.146, de 6 de julho de 2015, conceitua constitucionalmente uma pessoa com deficiência como

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2).

Nesse sentido, podemos observar a amplitude que abrange os variados tipos de deficiência, que, também, na legislação brasileira, são categorizadas pelo Decreto nº 5.296/2004 como: “deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla – a associação de duas ou mais [...] deficiência” (BRASIL, 2004).

Na leitura da crônica, são possibilitadas algumas suposições que estão subentendidas no texto acerca da personagem Israel, figura central da narrativa. A narrativa revela preconceitos da população leiga em relação a essa personagem. O jovem rapaz é tido como “*Desregulado das ideias, segundo o senso comum*” (BRUM, 2006). Isso pode significar que ele apresentar algum déficit cognitivo, que, conseqüentemente, influencia seu comportamento, bem como, interfere no processo de aprendizagem e interação social.

Ao destacar esse aspecto da personagem, a crônica possibilita uma crítica diante da falta de assistência por parte do Estado. Israel cresceu sofrendo estigmas, gozações, piadas. Isso afetou sua autoestima. “*Nascido prematuro, mas sem dinheiro para diagnóstico*” (BRUM, 2006), segue sem meios e suporte para

superar as limitações provenientes de sua condição – especificamente, desconhecida.

Inclusão e inclusão escolar

Afastado de um olhar empático e, acima de tudo, inclusivo, Israel era um menino entregue à própria sorte. Até que, certo dia, todo envergonhado e cheio de receio, Israel encontra-se frente à escola – lugar que deve primar pelo acolhimento e inserção de todos. Na escola, a partir do acolhimento de uma professora, Eliane, foi acolhido e enxergado como alguém pela primeira vez.

Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente. Israel descobriu um outro Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombros (BRUM, 2006).

Eliane representa os que acolhem, os que incluem. Ela enxergou a humanidade em Israel, que “se viu refletido no olhar” dela. Talvez essa construção estética aponte o fato de que a inclusão é, antes de tudo, um processo interrelacional, amoroso, pois pressupõe levar em conta o outro.

Israel percebe-se como um ser humano completo e capaz, e não como mero escombros de gente. Nesse viés, pensando especialmente a inclusão no contexto escolar, é fundamental oferecer condições reais de inclusão e aprendizagem para todos os estudantes, contemplando aspectos atitudinais, pedagógicos, afetivos e de acessibilidade.

Envolto em um olhar de afeto, o jovem se sentiu livre para adentrar ao ambiente escolar. O processo de inclusão escolar foi gradual e lento:

A cada dia dava um passo para dentro do olhar. E, quando perceberam, Israel estava no interior da escola. E, quando viram, Israel estava na janela

da sala de aula da 2ª série C. Com meio corpo para dentro do olhar da professora (BRUM, 2006).

A atuação docente exerce um papel crucial no que diz respeito ao lugar que o aluno ocupa no processo de inclusão, sendo esse um momento ímpar para a construção de um indivíduo livre de seus medos e vergonhas. Esse papel pode encorajar a dar prosseguimento, mesmo que em passos lentos, como ocorre com Israel. Isso coaduna com o que Morin (2011) diz sobre o processo educacional, na obra *Os setes saberes necessários à educação do futuro*, em que o maior desafio é a vivência em comunidade e, conseqüentemente, saber lidar com as diferenças dos outros.

Voltando ao texto, percebemos que há uma tentativa de superar entraves. Isso é visualizado nas ações executadas pela professora, principalmente quando deixa Israel livre e bem à vontade para agir no seu ritmo, como no trecho a seguir:

Uma cena e tanto. Israel na janela, espiando para dentro. Cantando no lado de fora, desenhando com os olhos. Quando o chamavam, fugia correndo. Escondia-se atrás dos prédios. Mas devagar, como bicho acuado, que de tanto apanhar ficou ressabiado, foi pegando primeiro um lápis, depois um afago. E, num dia de agosto, Israel completou a subversão. Cruzou a porta e pintou bonecos de papel. Israel estava todo dentro do olhar da professora (BRUM, 2006).

E, foi assim, aos poucos, que a inclusão aconteceu. A professora enxergou em Israel o que ninguém mais conseguia enxergar, atribuiu importância a sua vida, não jogou previamente. Como diz Paulo Freire, a professora fez ecoar em sua vida e prática educacional o verbo “esperançar”, que “é se levantar, ir atrás, não desistir, levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro jeito”. Seguindo esse compasso, a inclusão se torna possível quando o acolhimento do professor com o esperançar do aluno se juntam formando uma instância onde há visibilidade para todos.

Para muitos, a escola é o único lugar propício para se alimentar, para socialização e trabalhar em conjunto, como também um espaço de inclusão. Assim, é esperado que a escola seja o espaço do diálogo, da escuta, do compromisso com uma sociedade mais justa.

Nesse ambiente, o currículo escolar e a metodologia abordada são ferramentas primordiais para um contexto inclusivo. É a partir do currículo que construímos identidades, subjetividades. Ele pode moldar seres, posicionamentos sociais, a criticidade humana, bem como propaga ideologias que preparam cidadãos para a vida em uma sociedade plural, heterogênea e diversa (ou não).

Levando em conta a construção de uma escola inclusiva, aliada a uma metodologia que trabalhe a diversidade, é formado no coletivo uma identidade e uma consciência, que acolhe e compreende as diversas expressões humanas existentes, de modo que prevalecem o respeito pela individualidade e as especificidades dos seres.

Aprendemos com a crônica que uma postura inclusiva se propaga no ambiente educacional, como retratado no trecho a seguir, quando vemos a ação da professora se repercutindo nas atitudes dos alunos:

E o olhar começou a se espalhar, se expandir, e engolfou toda a sala de aula. A imagem se multiplicou por 31 pares de olhos de crianças. Israel, o pária, tinha se transformado em Israel, o amigo. GANHOU roupas, ganhou pasta, ganhou lápis de cor (BRUM, 2006).

Nessa situação, vemos como o exemplo, o tratamento, o acolhimento, por parte da professora e, em seguida, por parte dos alunos, promovem a inclusão, quando permitem e garantem que Israel tenha acesso à escola e participe do processo educativo sem que suas limitações e condições sejam usadas como pretexto para exclusão.

Recordando as situações impostas ao protagonista do texto, vemos que os fatores pessoais, como a higiene pessoal, sua moradia, impactam diretamente na qualidade de vida e no rendimento escolar. Isso nos chama a atenção para o fato de que a inclusão escolar precisa envolver todas as esferas da sociedade, principalmente ações governamentais, tendo em vista garantir as condições necessárias para o ingresso e permanência na escola.

Assim, sem políticas públicas, gestos de amorosidade, como os da professora Eliane, não são suficientes para impulsionar mudanças na realidade coletiva. Esse é um aspecto que precisamos criticar, considerando a responsabilidade do Estado em garantir condições mínimas para todos os cidadãos. Nesse ponto, é pertinente o comentário feito pelo historiador Jaime Pinsky, na introdução ao livro *História da Cidadania*:

A ideia de que o poder público deve garantir um mínimo de renda a todos os cidadãos e o acesso a bens coletivos como saúde, educação e previdência deixa ainda muita gente arrepiada, pois se confunde facilmente o simples assistencialismo com dever do Estado (PINSKY, 2012, p. 10).

Numa leitura crítica necessária, a crônica pode produzir e reproduzir uma ideologia que acalente o assistencialismo individual, mascarando a não responsabilidade do Estado em relação aos mais carentes e excluídos. É responsabilidade do Estado, também, garantir direitos, como o direito à educação de qualidade e garantir as condições necessárias para que todos possam permanecer na escola.

Ao mesmo tempo, a crônica nos leva à dimensão interrelacional da inclusão, pois existem barreiras atitudinais nas práticas humanas. Em outras palavras, há algo que apenas a professora poderia fazer. Ela promoveu a inclusão com gestos, com atitudes. Sendo também um processo interpessoal e interacional, a inclusão tem a ver com afetos, com amorosidade.

Há um afeto necessário no processo de inclusão. A crônica mostra, na personagem Israel, os efeitos subjetivos da inclusão:

[...] de banho tomado, barba feita, roupa limpa. Igualzinho ao Israel que havia avistado no olho da professora. Trazia até umas pupilas novas, enormes, em forma de facho. E um sorriso também recém-inventado (BRUM, 2006).

Em um ambiente propício e acolhedor onde todos que fazem parte da vida do novo Israel colaboram para interagir, incluir e viver com ele, o sentimento de pertencimento torna-se presente na sala de aula da professora Eliane Vanti.

[...] ela começou a chorar. E as lágrimas da professora, tal qual um vagalhão, terminaram de lavar a imagem acossada, ferida, flagelada de Israel. Israel, capturado pelo olhar da professora, nunca mais o abandonou. Vive hoje nesse olhar em formato de sala de aula, cercado por 31 pares de olhos de infância que lhe contam histórias, puxam a mão e lhe ensinam palavras novas. Refletido por esses olhos, Israel passou a refletir todos eles. E a professora, que andava deprimida e de mal com a vida, descobriu-se bela, importante, nos olhos de Israel (BRUM, 2006).

Essa vivência representa o que podemos considerar como uma comunidade colaborativa, formada por um grupo de pessoas com objetivos, pontos de vista e opiniões semelhantes (mas não iguais), que possuem o intuito de contribuir com a vida do próximo.

No que tange ao papel do governo, vemos a necessidade de edificar e implementar políticas públicas que garantam escolas inclusivas. Quanto à família, tendo em vista as contribuições para o processo inclusivo, Silva (2015, p. 142) aponta que “a família é a chave para uma formação bem sucedida do estudante e a escola é o local onde ele vai ampliar seus conhecimentos técnicos e práticos, desenvolvendo também suas habilidades e capacidades conforme seu desempenho global”. Diante disso, a família aparece então como o primeiro agente de socialização, dado que guiará os primeiros passos que os indivíduos irão dar durante a infância e

adolescência. Tal atitude é responsável pela formação inicial desses sujeitos, sendo, então, a base de apoio por toda a vida.

Aliado a isso, é dever da escola enxergar e acolher as diferentes demandas dos alunos, pois

[...] a inclusão educacional não se trata apenas de inserir o sujeito em um ambiente, promovendo interações recíprocas entre ele, o meio e o outro. É um processo legal, político e social, o qual necessita da ajuda de pais/familiares, escola e comunidade para ser efetivamente concretizado (SILVA, 2015, p. 142).

Tecendo um paralelo entre a citação acima e a trajetória de situações e mudanças na crônica, é perceptível que a vivência de um processo concreto e real de inclusão perpassa, e também mobiliza, positivamente, a população antes amornada e distante. Incluir é trazer para perto, oportunizar, é tornar aquele alguém repulsado em parte constituinte e necessária ao todo, que é a comunidade.

Dessa maneira, no texto de Brum, a inclusão foi além dos aspectos didáticos, envolveu os alunos, a professora e Israel, iluminou histórias, sentimentos, pessoas e vidas.

TECENDO A IGUALDADE DE GÊNERO: ANÁLISE DO CONTO A MOÇA TECELÃ

Os ODS, a igualdade de gênero e o texto literário na sala de aula

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 5 propõe como meta alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. No âmbito desse objetivo geral – igualdade de gênero –, a meta visa, entre outros, (i) acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte; (ii) eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos; (iii) garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública; (iv) realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais.

Trabalhar a igualdade de gênero em sala de aula pode não ser uma tarefa fácil, considerando os preconceitos enraizados na sociedade brasileira, que, de certa forma, também perpassam as interações na esfera escolar. A primeira questão difícil, talvez, seja por onde começar. Como dar o primeiro passo? Como promover uma discussão desse tema em sala de aula? Este capítulo apresenta uma sugestão: a igualdade de gênero pode ser discutida a partir da leitura e compreensão do conto *A moça tecelã*, que foi escrito pela autora Marina Colasanti.

Não é por acaso que a igualdade de gênero é uma das metas dos ODS. Estruturalmente, vivemos numa sociedade machista. A escola, assim, porque não está isolada da sociedade, pode reproduzir práticas e discursos com esse viés machista. Cabe

lembrar o que diz Valentin Volóchinov, no livro *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2017), “[...] a consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97). Nesse sentido, as leituras que a escola oferece são também materiais sógnicos que entram no processo de formação social da consciência.

Assim, é possível e salutar uma educação para a igualdade de gênero. Essa igualdade é tecida, construída, a partir de movimentos que podemos designar de *microrrevoluções*. O trabalho com o texto literário em sala de aula pode ser uma boa oportunidade para tais microrrevoluções. É uma microrrevolução que começa com a leitura, com a leitura literária.

O texto é elemento imprescindível. É ele o ponto de partida (e de chegada). A leitura literária aponta para a arte, para o estético da criação verbal, mas também para questões centrais da sociedade. Assim, a temática – no caso, a igualdade de gênero – é trabalhada esteticamente, portanto, estamos no âmbito de uma microrrevolução promovida pela arte da palavra, pelo estético.

A Moça Tecelã: estabelecendo conexões

O conto *A moça tecelã*, componente da obra *Doze reis e a moça do Labirinto do vento*, publicado em 1983, é da autoria de Marina Colasanti, uma das mais premiadas escritoras brasileiras. Jornalista, publicitária, tradutora de importantes autores da literatura universal, publicou mais de cinquenta títulos no Brasil e no exterior, sendo o primeiro livro publicado em 1968. Marina Colasanti é autora de poemas, contos, crônicas e livros para crianças e jovens. Além disso, a autora também escreveu ensaios sobre temas literários, feminismo, artes, problemas sociais, entre outros.

O olhar aguçado de Marina Colasanti resultou em obras que captam questões humanas em sua profundidade e nos seus

detalhes. Para ela, o interessante não é simplesmente contar uma história, mas utilizar uma história para lidar com o amor, com o ódio, com o medo, com o ciúme, com o desejo, com a grandeza humana, com sua pequenez e com sua morte. Esse modo de conceber o trabalho com a palavra, fez da autora uma das mais engajadas nas temáticas do ser humano.

No conto *A moça tecelã*, encontramos uma narrativa em torno da trajetória de uma moça que, tecendo sua vida, assume o papel de protagonista de sua história e provê a si mesma de tudo aquilo de que necessita. A narrativa é repleta de metáforas, mostrando como, por meio das linhas costuradas no tear, a moça traz a luz que ilumina o dia, a escuridão que permeia a noite, o peixe que sana a fome, o leite que sacia a sede, enfim, "*Nada lhe faltava*" (COLASANTI, 2004). Assim, por meio da metáfora do *tecer*, a narradora mostra como a moça cria sua autonomia, liberdade, poder de criação, suficiência, harmonia e bem-estar.

A narrativa mantém a maior parte das características dos contos tradicionais, mas apresenta importantes aspectos diferentes, que marcam certa estrutura relativa do gênero conto. Para citar algumas diferenças estruturais, vejamos o seu início e o seu fim: (i) o conto não começa com "*Era uma vez...*", mas com o relato do cotidiano da moça no tear; (ii) não se encerra com "*E foram felizes para sempre...*", mas com o retorno ao relato do recomeço de um novo dia.

A personagem principal é uma "*Moça Tecelã*". Essa personagem estabelece diálogo com uma longa tradição, que pode remontar à lenda de Aracne da mitologia grega. Aracne era uma grande tecelã. Ela teria desafiado uma divindade para um concurso de tecelagem e, por ser melhor que a deusa, Aracne, como punição, foi transformada em aranha.

Outra personagem feminina importante é Ariadne do conhecido mito do minotauro. Foi Ariadne quem orientou Teseu a sair do labirinto do minotauro, seguindo o novelo de lã que marcava o caminho da saída.

Não podemos esquecer da personagem Penélope. Na Odisséia, Penélope tecia de dia e desmanchava à noite, com o

propósito de adiar a escolha do novo marido e, assim, esperar por seu amado Ulisses.

O que essas personagens femininas apresentam em comum? Todas têm suas histórias marcadas pelo ato de tecer. Tecer era o trabalho feminino até o aparecimento do tear mecânico na primeira metade do século XIX. Isso contribuiu mais ainda para o confinamento da mulher em espaços domésticos.

Aliás, conforme Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro, no texto *Igualdade e Especificidade*, o século XIX, por um lado,

Popularizou o ideal da mulher restrita à esfera doméstica, limitada ao cuidado do lar e da família, maximizou o imaginário da segregação sexual dos espaços públicos e privado, reforçou concepções tradicionais da inferioridade feminina, negou às mulheres muitos direitos e impôs muitos obstáculos à sua independência (PINSKY & PEDRO, 2012, p. 266).

Por outro lado, as mesmas autoras dizem que o século XIX “ampliou possibilidades e, entre outras coisas, viu florescer o feminismo e a ação das mulheres em diversos movimentos sociais” (PINSKY & PEDRO, 2012, p. 266).

O conto em análise tem seus fios de sentidos ligados a essas mudanças e permanências sociais, especialmente no que se refere ao papel da mulher na sociedade. Assim, o enunciado/conto tem seu sentido construído no grande tempo, pois seu diálogo e seus sentidos não se limitam às fronteiras de uma temporalidade. Mikhail Bakhtin, no texto *Os estudos literários hoje: resposta a uma pergunta da revista Novi Mir*, que se encontra no volume *Estética da criação verbal* (2011), postula que “[...] as obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e, além disso, levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade” (BAKHTIN, 2011, p. 362).

Quanto à estrutura composicional, ao analisarmos o conto, notamos que ele se estrutura em três momentos. A primeira parte

vai até o parágrafo oito, onde a conjunção “Mas” instaura um novo momento, com o aparecimento do homem na narrativa. É o clímax da narrativa!

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado (COLASANTI, 2004).

O primeiro momento da narrativa é marcado por tonalidades de leveza, calma, relação harmônica com a natureza (os elementos jardim, sol, pétalas, nuvens marcam essa relação). O espaço onde ocorrem os eventos é simples, pequeno e suficiente, principalmente a casa, e o ritmo da narrativa é lento, pois não há urgência gananciosa.

Portanto, no primeiro momento, esses elementos são signos que apontam para a ausência da ganância, da exploração dos recursos naturais. Assim, a primeira parte do enredo é marcada por valores afetivos, uma relação harmoniosa com a natureza, além de liberdade em relação à opressão causada por relacionamentos tóxicos.

Na passagem para o segundo momento da narrativa, a conjunção adversativa “Mas” marca a mudança de situação, rompe a tranquilidade, instaura a desarmonia e a tensão. Ao contrário do que se aprende em algumas gramáticas, esse “mas” não estabelece oposição entre períodos, mas instaura a primeira grande divisão no conto, ou seja, é uma oposição entre dois momentos da narrativa (o antes e o depois do marido).

Assim, em oposição, a segunda parte da narrativa é marcada pela interação conflituosa entre as personagens. Pouco a pouco, a figura masculina invade a vida da Moça Tecelã, de forma inusitada.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida (COLASANTI, 2004).

Há, nessas expressões verbais, tonalidades que marcam um certo abuso e intromissão, uma atitude impositiva por parte do homem, que não pede licença, que se impõe, que se comporta de maneira autoritária.

A moça, deitada ao lado de seu marido, vislumbra novas possibilidades e configurações, como filhos, que irão acrescer sua realização pessoal. Em contrapartida, o homem ciente do *“poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar”* (COLASANTI, 2004).

Consciente do que a mulher, por meio do tear, poderia lhe proporcionar, o homem passa a fazer novas exigências e querer sempre mais ao enfatizar *“[...] que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer”* (COLASANTI, 2004). Ele passa a tratar a mulher como mera realizadora de seus desejos e aspirações, bem como uma marionete sob seu poder.

Assim, o relacionamento da jovem com o seu parceiro passa a ser caracterizado por atitudes abusivas. Ele a submete a uma situação de servidão, e, conseqüentemente, de anulação pessoal, indicando violência psicológica⁵. Ela (A Moça Tecelã) é descaracterizada como sujeito de sua história e passa a ser vista como objeto, pois vive para seu marido sem se questionar ao menos porque age de tal forma (para alcançar os desejos dele). Ela teme e fica insatisfeita consigo mesma. Tudo isso instaura um ciclo vicioso que, com o decorrer do tempo, torna-se mais difícil de ser quebrado, gerando uma dependência emocional.

⁵ A violência psicológica é expressa por *“[...] qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação”* (BRASIL, 2006, Art 7).

Dando continuidade à construção do lar desse recém casal, a narrativa mostra como a Moça concretiza a tão esperada casa, porém, o marido fica insatisfeito e não acha suficiente (COLASANTI, 2004), impondo, dessa vez, a criação de uma estrutura rebuscada – feita de pedra –, um palácio, pois, para ele, o luxo, como detalhes em prata, deveria fazer parte da sua nova fortaleza. Isso pode ser associado ao acúmulo de bens, ao visualizarmos a preocupação e interesse em construir uma estrutura segura que transparecesse poder.

As incontáveis horas no tear, numa incessante rotina cotidiana, acabam por gerar, na Moça, algo semelhante a um esgotamento físico e psíquico, reverberando em suas insatisfações, especialmente por não enxergar, por parte de seu companheiro, reconhecimento ou auxílio na realização de tarefas. Como possíveis consequências disso, tem-se o estresse ocupacional⁶, síndromes traumáticas que afetam o psicológico do sujeito, bem como seu comportamento.

A narrativa em análise convida a uma reflexão crítica da realidade de muitas mulheres, com jornadas de trabalho triplas: um emprego formal, serviços domésticos e o trato de marido e/ou filhos. Apesar dos cenários distintos, o enredo tende a se repetir: a solidão vivida nas tarefas, a falta de reconhecimento, a sobrecarga de trabalho, a desigualdade salarial, a ausência de uma rede de apoio, entre outros.

No conto, suprimindo a urgente exigência do marido, a moça finalmente conclui a construção do palácio, fruto das aspirações mais audaciosas do homem, que mais uma vez invade e delimita o espaço da mulher, quando impõe “[...] *para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre*” (COLASANTI, 2004). Tal imposição simboliza o desejo de manter escondido e seguro o objeto de seu

⁶“Entende-se como estresse ocupacional toda demanda no ambiente de trabalho que venha superar a capacidade que a pessoa tem em se colocar frente aos estímulos estressores, ali produzidos diariamente” (MURTA; TROCCOLI, 2004 *apud* MINELLI; ALARCON; MARTINS, 2017, p.15).

contentamento e realização, podendo também nos levar a tecer um paralelo com o conto de Cinderela, interpretado pelo autor Bruno Bettelheim, no livro *A psicanálise dos contos de fadas*, o qual apresenta a personagem como um ser sonhador que almeja o casamento como um meio de libertação e, ao alcançar a tão sonhada realidade, vê-se novamente presa a uma experiência já vivenciada, a saber, castração, limitação e prisão, uma vez que a liberdade não passou de um devaneio.

Quando o companheiro escolhe para a Moça e seu tear a mais alta torre, traz à tona muito mais do que a ideia de proteção, mas reforça a ideia de posse, de fragilidade acerca da figura feminina, resguardada, presa numa torre da qual porventura só poderá sair com auxílio de uma figura heroica, possivelmente masculina. Esse aspecto marca o diálogo com diversas histórias de princesas indefesas descritas nos clássicos contos de fadas.

E, como se não bastasse tanta ousadia e manipulação, o homem a mantém reclusa. Suas falas expressam ordem e superioridade, que se limitam às exigências e desdém para com a moça, que continua atendendo os desejos dele.

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. (COLASANTI, 2004)

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. (COLASANTI, 2004)

Como se percebe, a segunda parte da narrativa é marcada pelo imediatismo, ritmo apressado, produtividade desenfreada, submissão, abuso, violência, machismo. Além da violência sofrida pela mulher, percebemos a presença forte dos valores do mundo capitalista, principalmente nas atitudes materialistas do marido e no desejo de consumo desenfreado.

Em um ato que rompe com a opressão e a violência, a Moça:

Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear... Começou a desfazer seu tecido. (COLASANTI, 2004).

Esse gesto de liberdade instaura a terceira e última parte do conto. Nela, a Moça passa de realizadora dos ideais do marido à concretizadora dos seus próprios ideais. A terceira parte é o desfecho, mas é também uma volta ao começo. A atmosfera da narrativa ganha leveza, mansidão, harmonia, liberdade. Por sua vez, o espaço principal da narrativa volta a ser a pequena e singela casa.

O conto é uma história cíclica, talvez apontando para realidades que se repetem nas vidas de muitas mulheres. A nossa personagem principal, dona de suas decisões e ações, detentora de um poder unicamente seu, vai em busca de resolver suas insatisfações.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha (COLASANTI, 2004).

Assim, diante de um cenário que hoje poderia ser considerado e/ou chamado de relacionamento abusivo, ela foi capaz de “denunciar” o caso ao desfazer tudo que havia tecido no tear/em sua vida.

A Moça Tecelã: tecendo relações com o cenário brasileiro

Num contexto em que “cerca de 17 milhões de mulheres sofreram violência física, psicológica ou sexual no Brasil em 2020”, segundo dados extraídos da Assessoria de Comunicação do IBDFAM, Maria Lygia Quartim de Moraes, no texto *Cidadania no Feminismo*, sintetiza bem o cenário de desigualdades, ao dizer que as mulheres brasileiras “são mais pobres que os homens, ganham

menores salários e assumem maiores responsabilidades familiares e domésticas” (MORAES, 2012, p. 495).

Um traço marcante desse cenário brasileiro é a violência física e moral. Segundo Moraes (2012, p. 503), “[...] a violência de gênero é manifestação das relações históricas de poder entre masculino e feminino que se reproduzem na prática cotidiana”. A mesma autora cita, como exemplo de violência moral, a exposição das mulheres como objetos sexuais, como apêndices de nádegas e seios.

Diante de situações de violência, no entanto, não são todas as mulheres que conseguem denunciar e romper o ciclo de violências no qual estão envolvidas. Assim, a violência continua ocorrendo na penumbra e as vítimas seguem sendo silenciadas. Isso reforça a certeza da invisibilidade acerca da segurança feminina em ambientes familiares, bem como em ambientes públicos, marcados pela propagação da supremacia ideológica masculina e da figura feminina enquanto ser recatado, que destina seus afazeres a atender as necessidades do ambiente doméstico. Tal situação retrata a desigualdade de gênero arraigada na sociedade.

Nesse cenário, é possível enxergar de forma nítida as expressões da desigualdade de gênero nas diferenças salariais, na concentração da figura masculina em cargos superiores, no poder de voz, nas oportunidades, dentre outros. Por isso, é tão necessário debater a igualdade de gênero nos mais diversos contextos da convivência social. A escola, sem dúvidas, é um desses contextos propícios.

Ademais, o conto analisado é um ótimo enunciado para começar um debate sobre lutas contra qualquer forma de poder autoritário. A Moça Tecelã assume o papel de protagonista de sua vida, conquistando o seu espaço novamente e reconhecendo o poder e força da essência feminina, sem se manter presa aos limites impostos.

Portanto, uma maneira de superar um cenário opressor é por meio do empoderamento feminino, expressão que ganhou força e

[...] que representa consciência coletiva, expressada por ações para fortalecer as mulheres e desenvolver a equidade de gênero [...] Empoderar-se é o ato de tomar poder sobre si. O empoderamento feminino passa por vários caminhos: na sociedade, pelo conhecimento dos direitos da mulher, por sua inclusão social, instrução, profissionalização, consciência de cidadania e, também, por uma transformação no conceito (AZEVEDO; SOUSA, 2019, p. 9).

Evidenciamos algumas conquistas femininas que fortalecem a luta pela liberdade e equidade de gênero, tais como: a ocupação de cargos políticos, como foi o caso da Ex-presidente Dilma Rousseff, no mandato de 2011 a 2016, sendo a primeira mulher – e única, até o momento – a assumir a presidência da República no Brasil; leis voltadas para a segurança e controle de casos de violência, crimes, por exemplo, a Lei Maria da Penha.

Botton e Strey (2018) apresentam a importância de promover práticas e políticas sociais que impeçam e até mesmo acabem com toda forma de violência. Para esses autores, tais práticas proporcionam

[...] a liberdade das mulheres para que possam escolher e agir para modificar a situação de submissão que vivem em relação à dominação masculina, destituindo o poder patriarcal ainda presente na atualidade e fortalecendo sua condição de autonomia e independência em relação aos homens (BOTTON; STREY, 2018, p. 59).

Com o auxílio do Estado e das práticas em prol da segurança da mulher, a figura feminina passa a ter uma rede de apoio que possibilita sua saída de um lugar de opressão e passa a ocupar um espaço social livre, tendo assim sua integridade garantida. Isso resulta em uma nova perspectiva de vida, na qual a mulher assume total domínio sobre si e de seu corpo, deixando de ser mero objeto de manipulação do outro, como pudemos ver na figura representada pela Moça Tecelã.

No conto, o rompimento de um ciclo de opressão acontece de forma repentina, o que causa grande estranhamento ao marido,

que se surpreende ao acordar e perceber a ausência de sua companheira e o sumiço de partes do seu próprio corpo (COLASANTI, 2004). Ao se desfazer do laço opressor, a moça sente-se leve, alegre e livre, repleta de sentimentos positivos, que causam o restabelecimento de sua paz interior e realização pessoal, sensações essas que a tempos não se tinha.

Por fim, voltando ao cenário brasileiro, cabe destacar que a história do Brasil é marcada pela luta das mulheres por emancipação e direitos. Moraes (2012) assevera que os estudos sobre a condição feminina, realizados nas últimas décadas, demonstram uma história de luta e não de silêncio. Ela menciona os seguintes exemplos: na América Latina, o Brasil foi o primeiro a conhecer, desde o final do século XIX, uma imprensa feita por mulheres; mulheres também se organizaram em defesa dos escravizados, integrando o movimento abolicionista. Cabe lembrar as lutas por direitos políticos e por melhores condições de trabalho. Por exemplo, o manifesto de operárias tecelãs, publicado originalmente no jornal anarquista *Terra Livre*, em 1906, que denunciava as péssimas condições de trabalho, com jornada de até 16 horas de trabalho. Leiamos o manifesto:

Companheiras! É necessário que recusemos trabalhar também de noite porque isso é vergonhoso e desumano. Em muitas partes, os homens conseguiram a jornada de oito horas, já desde 1856; e nós que somos do sexo fraco temos que trabalhar até 16 horas! - o dobro das horas de trabalho deles, que são sexo forte! Pensai, companheiras, no vosso futuro de mães, e que, se continuarmos a consentir que nos depauperem, nos tirem o sangue deste modo, depois, tendo perdido a nossa energia física, a maternidade será para nós um martírio e nossos filhos serão pálidos e doentes.

E vós, que sois nossos pais, certamente nos ajudareis, porque não temos força para trabalhar, muitas vezes até 11 horas da noite! Não deveis falar só quando estamos em casa, mas na cara dos nossos desumanos patrões, cujos negócios crescem dia a dia. Ide à noite protestar, à bengala, se for preciso, contra esses vilíssimos ladrões! Vinde, quando tardemos, arrancarnos com energia às garras dos ávidos exploradores! Tereis muito que

perder? Que nos dão eles, os abutres, em paga de tanta fadiga? Um salário ridículo. Uma miséria!

(FONTE: HAHNER, June. **Mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.)

O manifesto é contundente e poderoso. É notório que partiu de um grupo de mulheres conscientes de sua força, com eloquentes argumentos, com críticas fundamentadas e, evidentemente, insatisfeitas com o cenário de desigualdades de gênero. Perpassa o manifesto a voz do chamado à luta.

É interessante notar as semelhanças que há entre esse manifesto e o conto *A Moça Tecelã*. Por exemplo, em ambos, há o trabalho atribuído à mulher: tecer. Em ambos, esse mesmo trabalho é o elemento que marca um ponto de desigualdade, pois outros saem lucrando com a força do trabalho feminino: as mulheres passam horas tecendo, mas quem enriquece é o homem (no conto, o marido; no manifesto, os “desumanos patrões”). Em ambos, há uma insatisfação com o estado de desigualdade, que resulta numa revolta.

Dito isso, é o momento de tecermos algumas considerações finais.

Tecendo considerações finais

O objetivo geral deste capítulo foi apresentar uma análise do conto *A Moça Tecelã*, tomando-o como ponto de partida para discutir o ODS-5, que propõe como meta a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Na análise, tecemos considerações sobre temáticas materializadas na narrativa, considerando, principalmente, a realidade brasileira. Cabe, ainda, mencionar a rica possibilidade de trabalhar o referido conto em aulas de leitura e compreensão de textos.

Assim, o conto *A Moça Tecelã* se apresenta como ótimo recurso para promover uma discussão acerca da temática da Igualdade de Gênero, considerando trabalhar em sala de aula o

texto literário e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Assim, como bem entendeu Pável Nikoláievich Medviédev, no texto *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (2016), “a literatura insere-se na realidade ideológica circundante como sua parte independente e ocupa nela um lugar especial sob a forma de obras verbais organizadas de determinado modo e com uma estrutura específica própria apenas a elas” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 60). Esse mesmo autor ainda diz que ela, a literatura, “como qualquer estrutura ideológica, refrata à sua maneira a existência socioeconômica em formação” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 60).

Partindo dessa perspectiva, além dos aspectos discutidos neste texto, como a violência contra a mulher, o(a) professor(a) poderá discutir, a partir do conto, de um lado, a submissão ao confinamento doméstico e, por outro lado, mostrar uma mulher com poder sobre sua produtividade e autonomia de criação.

Ademais, será possível abordar traços da mulher do mundo contemporâneo, como a emancipação, levando em conta que, no enredo da narrativa, a Moça Tecelã é provedora de si mesma e tece coisas de que precisa sem depender de ninguém. Além disso, poderá trazer outros textos para tecer relações com o conto, pondo esses textos-enunciados em cotejo. Sugerimos, por exemplo, a leitura do manifesto reproduzido acima, que denuncia as desigualdades de gênero e as péssimas condições de trabalho das mulheres tecelãs, no Brasil, em 1906.

Com isso, o professor estará situando o conto num grande debate social, já que esse debate faz parte de sua construção, enquanto enunciado concreto. Augusto Ponzio, no texto “*Questions de méthode*”: a obra de Pavel Medvedev nos estudos literários e outros, comenta que “o caráter específico do texto literário é a representação da avaliação social: os diferentes significados ideológicos, cognitivos, políticos, morais, filosóficos etc., entram na construção da escritura literária, mas ao invés de terem finalidades cognitivas, morais etc., têm o objetivo de ser representadas. Toda a organização do texto literário consiste nessa

sua pura representação, inseparavelmente fundida com a sua construção” (PONZIO, 2012, p. 137).

Em outros termos, estudar o texto literário é dialogar com uma forma de representação social, é entrar em contato com significados socioideológicos. Para isso, sugerimos que o(a) professor(a) crie momentos de leituras, pois é fundamental partir do texto literário, pondo outros textos em cotejo. Desse modo, criar momentos de vivência com a experiência literária é fundamental. Assim, é necessário considerar a natureza do texto literário, principalmente no que compreende a criação da temática a partir dos recursos estéticos e linguísticos do enunciado.

SAÚDE E BEM-ESTAR: POR UM ATO GRATUITO!

O Ato gratuito: o ato que é por si só

Neste capítulo, desenvolveremos algumas reflexões a partir do texto *O ato gratuito* (1972), da autora Clarice Lispector, que apresenta uma experiência de bem-estar. Inicialmente, a narradora nos apresenta uma espécie de definição de *Ato gratuito*:

O ato gratuito é o oposto da luta pela vida e na vida. Ele é o oposto da nossa corrida pelo dinheiro, pelo trabalho, pelo amor, pelos prazeres, pelos táxis e ônibus, pela nossa vida diária enfim – que esta é toda paga, isto é, tem o seu preço. (LISPECTOR, 1972).

O ato gratuito se configura como uma atitude intuitiva, que leva a uma experiência libertadora, de fuga do indivíduo ante as inúmeras tarefas, responsabilidades e necessidades. Na obra em questão, o ato gratuito se apresenta como a quebra de um padrão estabelecido, que, até de certo modo, é um ato de rebeldia ante a monotonia de uma vida voltada ao trabalho.

Assim, enquanto trabalhava incessantemente em sua máquina de escrever, a personagem sente o ímpeto de ultrapassar aquela realidade, quando diz:

Eu precisava – precisava com urgência – de um ato de liberdade: do ato que é por si só. Um ato que manifestasse fora de mim o que eu secretamente era. (LISPECTOR, 1972).

Dessa forma, para além desse transpor da realidade, o ato gratuito possibilita também um desvendar interior. No prosseguir do enredo, a personagem larga os afazeres e decide se deslocar até o jardim botânico, numa jornada leve e, ao mesmo tempo, profunda, que possibilita reflexões e vivências, que seriam impossíveis no tedioso cenário da sala de sua casa.

Com relação aos ODS, o texto Ato gratuito é apropriado para desenvolver discussões acerca do Objetivo número 3, que visa assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos. Em sua meta 3.4, em adequação para a realidade do Brasil, é proposto que:

Até 2030, reduzir em um terço a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis via prevenção e tratamento, *promover a saúde mental e o bem-estar, a saúde do trabalhador e da trabalhadora, e prevenir o suicídio*, alterando significativamente a tendência de aumento (IPEA, 2019).

A temática de saúde mental e bem-estar é posta em pauta na atualidade com o intuito de reconhecer a exaustiva rotina dos indivíduos, posta as inúmeras tarefas diárias, por vezes monótonas, que acabam gerando um estresse laboral. Esse processo, conforme expõe Hirschle e Gondim (2020), acontece devido às situações e demandas exigidas no ambiente de trabalho, que podem refletir negativamente no bem-estar. Assim, compromete tanto a saúde do indivíduo como o seu desempenho na execução das atividades.

Desse modo, a prevenção de mortes em decorrência de doenças desencadeadas por atividades laborais se torna uma meta a partir do momento em que altas taxas de “[...] indivíduos com problemas de nervosismo, tensão e preocupação (60,72%), transtornos de sono (42,14%), dor crônica de cabeça (37,37%), sensações desagradáveis no estômago (33,4%), dentre outras” (MACIEL *et al.* 2006 *apud* FINAZZI-SANTOS; SIQUEIRA, 2011, p. 72), tornam-se corriqueiras entre seres expostos a situações de estresse diário.

O conto em análise apresenta a protagonista em situação de exaustão, como ilustra o trecho a seguir:

Eu estava simplesmente exausta de morar num apartamento. Estava exausta de tirar ideias de mim mesma. Estava exausta do barulho da máquina de escrever. (LISPECTOR, 1972).

“Era o profundo cansaço da luta” (LISPECTOR, 1972), uma luta travada diariamente. Por isso, urge a necessidade de um ato de liberdade como fuga do cansaço físico e mental, de modo a evitar que o preço pago por uma rotina exaustiva seja a própria vida do indivíduo.

Nesse sentido, é válido o estabelecimento de uma rotina equilibrada, que considere a saúde e o bem-estar individual, de modo que o trabalhador tenha assistência para compartilhar suas reações negativas. No conto, essa rotina não é estabelecida. Assim, a exaustão provocada pelo barulho da máquina de escrever exigiu um ato de rebeldia, uma saída “abrupta” da realidade posta.

Definição de um novo rumo: ressignificação da vida

Guiada pelas emoções afloradas, a personagem define seu destino: o Jardim Botânico. Essa escolha pessoal pode revelar uma relação outrora esquecida, visto que, ser humano e natureza sempre estiveram conectados. Porém, diante de um contexto repleto de liquidez, globalizado e moderno, obteve-se como consequência um distanciamento dessa vivência primária. Assim, a ação de se reconectar com a natureza, nas suas mais diversas instâncias – árvores, água, ar – além de se configurar como um momento terapêutico, torna-se uma vivência de autoconhecimento e liberdade.

Ir ao encontro da natureza supõe o desejo de repor energias, reequilibrar emoções e desopilar de rotinas conturbadas, sendo também possível reconhecer aspectos que indicam quem somos e a unidade existente entre homem e mundo natural, pois como afirma Alisson Duarte:

A natureza é como um espelho no qual nos vemos: somos um pouco da abelha, do cão, do macaco, da árvore, da víbora e da ameiba; somos um pouco de todos os seres e todos os seres são um pouco de nós. Conectar-se a ela e à essência de todos os seres é

também uma forma de nos integrar com nossa própria totalidade (DUARTE, 2017, p. 18).

Em busca dessa ligação, por vezes, é necessário que tenhamos de sair da nossa bolha, quebrar padrões e ir em busca do que, para outros, pode parecer um ato de estranheza, como pode-se visualizar na fala do taxista ao questionar se a moça desejava ir de fato ao Jardim e não ao bairro. Essa situação retrata o quanto estamos habituados a nos dirigirmos a locais comerciais, de consumo, os quais recebem um grande fluxo de pessoas que possuem o objetivo de solucionar questões burocráticas e consumistas.

Todavia, ao afirmar: *“Eu ia ao Jardim Botânico para quê? Só pra olhar. Só para ver. Só para sentir. Só para viver”* (LISPECTOR, 1972), expressa-se a urgência de contemplar a natureza e deixar-se envolver com a vida que jorra de sua beleza evidente e ao mesmo tempo indecifrável. Nesse contexto, o que é considerado perda de tempo pela sociedade torna-se um ganho interno de alguém que se encontra fadado ao cansaço diário.

A experiência transcendente no jardim proporciona à personagem um processo de reconhecimento e identificação, quando questiona, ao olhar para uma árvore robusta e de tronco largo:

Por dentro dessa madeira de rocha, através de raízes pesadas e duras como garras – como é que corria a seiva, essa coisa quase intangível e que é vida? Havia seiva em tudo como há sangue em nosso corpo (LISPECTOR, 1972)

A personagem reconhece que mesmo na mais calejada das pessoas, na mais cheia de limitações, na mais dura e insensível criatura, há alma e vida, há sangue pulsando, há essência de natureza que implica existência.

O ato gratuito possibilita uma pausa necessária na correria avassaladora da vida. Isso não é fácil em uma sociedade globalizada e capitalista, que funciona na contínua busca por mais

bens, posses, títulos e honras. Um ato gratuito desacelera. Como bem cantou Lenine, em sua canção intitulada “Paciência”⁷:

*Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara.*

Nesses versos, é evidente a ordem de importância que se coloca, a vida precisa ser valorizada e priorizada ante as ocupações exacerbadas. Viver tal *Ato gratuito* não é uma tarefa fácil, é um exercício de autoconhecimento, em que “*cada pessoa tem que descobrir sozinha*” (LISPECTOR, 1972) o que aflige, de modo a compreender sentimentos e emoções para lapidar o eu interior, bem como sua liberdade. Sobre isso, José Américo Pessanha considera que:

[...] há uma dimensão da liberdade que é estritamente pessoal, que nos diz respeito nas múltiplas escolhas do dia-a-dia. Há um viver livre que talvez seja mais difícil de conquistar no nível do comportamento pessoal e da vida privada do que aquele que é proclamado em panfletos (PESSANHA, 1994, p. 496).

O discurso adotado pelo autor, embora possua um teor político, também se aplica a dimensão da liberdade do sujeito, pois esse, apesar de individual, constitui um coletivo que interage e toma decisões que podem refletir no modo de vida social. Ademais, no que concerne ao ato de liberdade expresso no texto de Lispector, é constatado a ação de afastar-se de certas práticas com o intuito de pausar a correria do dia a dia.

Tal realidade também é expressa no poema do poeta Bráulio Bessa *A corrida da vida* (BESSA, 2018):

Pare, não tenha pressa,

⁷ LENINE OFICIAL. *Paciência*. YouTube, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ibLf9P_xfyM>. Acesso em: 19 de dezembro de 2022.

*não carece acelerar,
a vida já é tão curta,
é preciso aproveitar
essa estranha corrida
que a chegada é a partida
e ninguém pode evitar!*

O poema em questão expressa a finitude da vida, utilizando-se da analogia da morte enquanto etapa final da nossa jornada terrena, bem como propõe contemplar a vida.

A personagem do texto de Lispector enfrenta as sombras que impediam a contemplação do belo na natureza e do verdadeiro significado da vida. Esse enfrentamento ocorre por decisão própria. Todavia, a conexão com a natureza é de forma involuntária e natural. Ela é tomada de vida ao entrar em contato com a natureza, isso é expresso no trecho: “*o verde úmido subindo em mim pelas minhas raízes incógnitas*” (LISPECTOR, 1972), que existem e encontram-se sedentas de vida, apesar de não estarem explícitas.

Uma nova era do mundo globalizado: o ser multitarefas

O ritmo intenso estabelecido pela globalização exige que o ser humano desenvolva a habilidade de realizar tarefas de forma automática e imediata, a fim de atender às demandas exigidas pelo consumo de bens e serviços globais. Com isso, passa a ser valorizado um perfil de trabalhador que desempenhe múltiplas funções: ágil, atualizado e, acima de tudo, que consiga produzir mais em pouco tempo.

Nessa perspectiva, em sua essência, o texto de Lispector nos traz um alerta acerca do trabalho excessivo e da busca constante por retorno financeiro, ao descrever a personagem numa incessante rotina de trabalho, que certamente objetiva a vivência de uma ascensão profissional e social. Corroborando com a crítica desse posicionamento, a autora nos convida a sair da zona de conforto, pondo lentes para enxergar o que realmente importa.

Seguindo essa linha, podemos apontar o filme da plataforma de *streaming* Netflix, lançado em dezembro de 2022, nomeado “*Scrooge - Um Conto de Natal*”, que, apesar de ser um filme infantil, classificação indicativa 10 anos, apresenta-nos uma bela reflexão acerca do que realmente possui valor na vida. Em síntese, o protagonista, Ebenezer Scrooge, tem sua vida pautada no trabalho e abomina todo e qualquer ato de doação caridoso. Ele odeia o Natal e não enxerga beleza nesse período.

No filme, ele é visitado pelo espírito de seu antigo sócio Jacob Marley – com quem aprendeu o ofício e de quem absorveu muitos hábitos e condutas –, que vem alertá-lo sobre seu comportamento e as futuras consequências de uma vida pautada no dinheiro e no individualismo. Assim, o protagonista se encontra com três espíritos: do passado, do presente e do futuro.

Esses espíritos trazem recordações e previsões que fazem Scrooge passar por grandes mudanças. A mudança de comportamento assemelha-se ao ato gratuito vivenciado pela personagem do texto de Lispector, que é uma espécie de saída de si, que proporciona um encontro genuíno com a liberdade pessoal e, conseqüentemente, com resquícios de uma felicidade verdadeira.

A mudança gera incerteza, mas pode tornar-se uma aventura prazerosa de ser vivida, assim, por vezes, é possível “se perder” na experiência, quase como uma fuga da realidade posta, o que se reforça na fala da narradora de Lispector:

Já me afastara muito do portão de entrada, não o via mais, pois entrara em tantas alamedas. Eu sentia um medo bom – como um estremecimento apenas perceptível de alma – um medo bom de talvez estar perdida e nunca mais, porém nunca mais! achar a porta de saída (LISPECTOR, 1972).

Estamos falando de uma “saída” que pode gerar desconforto e medo, pois a personagem não está habituada a viver uma realidade calma e isolada da correria cotidiana. Apesar disso, é

válido destacar o quão necessária essa vivência é para o seu próprio bem.

O ato gratuito e a necessidade de uma reconexão com a natureza

No jardim, a narradora nos chama a atenção para os 4 elementos da natureza: ar, fogo, terra e água. Esses se cruzam com nossa existência. O primeiro deles é apresentado quando a protagonista sente o vento bater em seu rosto, a liberdade adentrar o seu ser. O segundo é expresso de forma implícita, dado que, nas entrelinhas do conto, percebe-se a chama intensa do ser que deseja viver. O terceiro configura-se na conexão que ela estabelece com a natureza, em especial, com as plantas. Por fim, o elemento água se apresenta enquanto fonte de vida que renova e purifica a alma. A seguir, os trechos que representam o ar, o fogo, a terra e a água, respectivamente, na crônica de Lispector.

Deixei abertas as vidraças do carro, que corria muito, e eu já começara minha liberdade deixando que um vento fortíssimo me desalinhasse os cabelos e me batesse no rosto grato, de olhos entre fechados de felicidade.

E percebi que estava sedenta. Uma sede de liberdade me acordara. [...] Eu precisava – precisava com urgência – de um ato de liberdade: do ato que é por si só. Um ato que manifestasse fora de mim o que eu secretamente era.

Olhei uma árvore de tronco nodoso e escuro, tão largo que me seria impossível abraçá-lo. Por dentro dessa madeira de rocha, através de raízes pesadas e duras como garras – como é que corria a seiva, essa coisa quase intangível e que é vida? Havia seiva em tudo como há sangue em nosso corpo.

Havia naquela alameda um chafariz de onde a água corria sem parar. Era uma cara de pedra e de sua boca jorrava a água. Bebi. Molhe-me toda. Sem me incomodar: esse exagero estava de acordo com a abundância do Jardim. (LISPECTOR, 1972).

Ainda, nessa perspectiva dos 4 elementos da natureza, podemos citar a famosa animação “Avatar: a lenda de Aang”. Essa animação volta-se para um universo no qual as pessoas dominam um dos quatros elementos da natureza, cada comunidade possui a habilidade de dominar um desses elementos. Em meio a essa realidade, a personagem Avatar é o único dobrador que consegue controlar os 4 elementos ao mesmo tempo. Essa proeza dá-se pelo fato da fusão do bem com o mal ocorrer enquanto Avatar está em processo de formação. Nesse sentido, observamos que o equilíbrio estabelecido possibilita a conexão do ser com o ar, terra, água e fogo, de modo que este torna-se imbatível e lendário.

Assim sendo, o Avatar e a protagonista da crônica são seres semelhantes que acabam se descobrindo e se conectando com a natureza a partir de uma busca interior. Ambos vivenciam o processo formativo gradualmente, encontram-se e se desencontram para que, enfim, consigam desabrochar e florescer.

Ato gratuito e felicidade

Há, ainda, em um dos trechos reproduzidos acima, referência à felicidade. Evidentemente a noção de felicidade é complexa, ampla. Felicidade parece ser algo subjetivo. Aranha e Martins (2009, p. 81) entendem que “a felicidade encontra-se mais naquilo que o ser humano faz de si próprio e menos no que consegue alcançar com os bens materiais ou o sucesso”. Elas ressaltam que isso não implica uma acusação de que o rico não pode ser feliz e nem é um elogio à pobreza. A argumentação das autoras vai no sentido de mostrar que apenas as posses não garantem a felicidade.

A felicidade comporta outros aspectos, segundo as autoras supracitadas. Elas mencionam *o sentimento de satisfação, a autonomia da decisão, a reflexão e o compartilhar com outros*. A primeira característica diz que a felicidade comporta um sentimento de satisfação em relação ao modo como vivemos, à possibilidade de sentirmos alegria, contentamento, prazer. Aranha e Martins (2009, p. 81) observam que isso implica

“plenitude, porque esse estado de espírito não ocorre o tempo todo, já que a vida feliz não exclui os contratempos, como a dor, o sofrimento, a tristeza”. Com isso, elas concluem que só a satisfação não é suficiente para explicar a felicidade.

O segundo aspecto, a autonomia da decisão, ressalta a liberdade nas escolhas. As autoras argumentam que “se não somos livres, ficamos sujeitos às influências externas e tornamos nossos sonhos alheios, o que acontece nas sociedades massificadas em que os comportamentos tendem à padronização” (ARANHA & MARTINS, 2009, p. 81). A felicidade pressupõe, portanto, escolhas feitas por agentes livres, que deliberam de acordo com os próprios projetos de vida, decidindo de modo coerente.

A terceira característica tem a ver com essa segunda, pois, para que ocorra a autonomia da decisão, é necessária a reflexão. De acordo com Aranha e Martins (2009), a reflexão permite apreciar o que desejamos da vida como um todo, tendo em vista projetos que dão sentido às decisões. Por último, para as autoras, a felicidade implica compartilhar a alegria. Isso implica entender que a felicidade pressupõe o outro, pressupõe a celebração da amizade, do amor.

Por fim, o Ato gratuito é um ato de reencontro

O texto de Clarice configura-se como um enunciado multifacetado, posto que nos apresenta diversas dimensões passíveis de reflexão, afinal, são muitos os aspectos que rodeiam nossa vida, trabalho e compromissos: nossa existência de modo geral. Ao final do texto, a autora faz com que a personagem assuma uma postura saudosista diante da experiência vivida no jardim, ao recordar hábitos comuns da infância, além da satisfação e leveza que simples ações eram capazes de suscitar nessa tenra idade. Essa é, portanto, uma experiência de reencontro!

Após uma longa viagem no interior do jardim, a personagem observa:

O chão estava às vezes coberto de bolinhas de aroeira, daquelas que caem em abundância nas calçadas de nossas infâncias e que pisamos, não sei por que, com enorme prazer. Repeti então o esmagamento das bolinhas e de novo senti o misterioso gosto bom” (LISPECTOR, 1972).

Aqui se apresenta o ato terapêutico de rememorar os pequenos prazeres já experimentados, reencontrando-os nos labirintos das memórias, possibilitando alívio das inquietações presentes. A pessoa que antes se encontrava tensa, sobrecarregada, estressada e sem tempo para aliviar todos os detrimentos frutos de sua vida corriqueira, agora possui uma serenidade interior capaz de equilibrar seu ser integral, isto é, caminha em busca de um equilíbrio holístico e íntegro em todos os âmbitos: cognitivo, afetivo, emocional e social.

Ao sair de sua “zona de conforto”, de sua rotina voraz, a personagem passa a vislumbrar novas possibilidades, cogita a mudança, a flexibilidade do trabalho, o descanso e a calma devidos a alguém que tanto se gasta. Ao terminar sua peregrinação pessoal no jardim, percebe-se cansada, mas é um cansaço bom e aconchegante.

Por fim, cogita novos passeios, novos atos gratuitos, novos reencontros, ao afirmar que voltará ao jardim num dia chuvoso, para experimentar novas sensações, visualizar novos cenários e rememorar outras lembranças. Ela afirma: *“Estava um cansaço benfazejo, era hora de voltar, o sol já estava mais fraco. Voltarei num dia de muita chuva – só para ver o gotejante jardim submerso” (LISPECTOR, 1972).*

Finalmente, o texto de Clarisse Lispector nos convida a olharmos para nosso interior e questionar se estamos vivenciando atos gratuitos ou nos encontramos atolados na dinâmica produtivista imposta pelo ritmo de uma sociedade capitalista e consumista.

MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: INTERLOCUÇÕES COM O CONTO O *HOMEM QUE ESPALHOU O DESERTO*

Introdução

Algumas das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável mais importantes dizem respeito às ações para proteger o meio ambiente e o clima. De modo específico, tais metas são contempladas pelos ODS 11 e 13, em síntese, respectivamente, *idades e comunidades sustentáveis* e *ação contra a mudança global do clima*. Esses são importantes objetivos estabelecidos pelas Nações Unidas, tendo em vista atingir metas da Agenda 2030.

Para o cumprimento desses objetivos, a educação é elemento integrante e fundamental. Uma das metas do ODS 13, por exemplo, objetiva melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima. Até podemos dizer que as metas visam construir uma nova cultura de relacionamento com o meio ambiente. Uma das metas do ODS 11 propõe fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo. Pensando o contexto escolar e educacional, entendemos que é salutar um ensino que forme sujeitos com uma cultura/mentalidade pautada na proteção e no bom relacionamento com o patrimônio natural do mundo.

Não é de hoje que a preocupação com uma formação humana pautada em valores de proteção do meio ambiente tem sido posta em discussão no Brasil. Cabe mencionar que a educação ambiental recebeu atenção dos constituintes de 1988. O Capítulo VI da Constituição Federal trata do meio ambiente, mais precisamente dos direitos que todos temos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e do dever do poder público em

defender e preservar para futuras gerações. No Art. 225, inciso VI, o texto Constitucional coloca que, para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Mas como promover essa *conscientização pública* em práticas efetivas em sala de aula? Como construir uma nova mentalidade humana em relação ao convívio com os recursos naturais? Em síntese, como promover uma educação ambiental nas práticas de ensino? Neste capítulo, propomos o trabalho com a leitura literária como um recurso promovedor de uma educação ambiental, visando a formação de uma nova conscientização para o convívio com os recursos naturais. Como sugestão, propomos a leitura e estudo do texto “*O homem que espalhou o deserto*”, do jornalista e escritor Ignácio Loyola Brandão⁸.

O homem que espalhou o deserto: síntese e conexões

Em sala de aula, a promoção de um estudo/debate/tema pode partir exatamente da leitura do texto literário. O texto é o ponto de partida, pois é construído com elementos de seu tempo, no confronto entre ideologias (MEDVIÉDEV, 2016). Um dado interessante é que o conto em questão foi publicado pela primeira vez em 1989, quando a questão ambiental ainda não era uma prioridade a ser discutida nas escolas. Mesmo assim, já nessa época, o autor coloca seu leitor diante de problemas ambientais.

Assim, o texto/conto em questão traz um discurso que solicita uma resposta, um posicionamento crítico do leitor. Esse discurso é construído a partir da narrativa da história de um personagem destruidor de árvores. Desse modo, o conto *O homem que espalhou*

⁸ Ignácio de Loyola Brandão é autor de mais de trinta livros publicados (romances, contos, crônicas, relatos de viagem, peça teatral etc.). O jornalista e escritor recebeu, entre outros prêmios, o Pedro Nava (da Academia Brasileira de Letras), o da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) e o Jabuti, em 2000 e em 2006.

o deserto é um signo ideológico e produto cultural que serve de ponto de partida para promover reflexões sobre a temática ambiental. Nele, o autor apresenta a formação e o trajeto de vida de um garotinho, que, inicialmente, despido de influências, toma a tesoura de sua mãe e poda, de forma inocente, as folhas das árvores do jardim. Com um tempo, passa a receber incentivo de seus pais para permanecer ali, visto que, em redor das altas árvores, acolhido por suas frondosas sombras, o menino estava protegido dos possíveis males encontrados fora dos muros da casa. Assim, seguiam-se os dias, o menino e a tesoura, que era seu brinquedo preferido, a explorar e destruir o jardim.

No início, o impacto era quase nulo, já que o pequeno menino não era capaz de causar danos significativos nas enormes árvores. Mas o menino cresceu, e, com a idade, vieram novos instrumentos de destruição. O que antes era simples atividade recreativa, com fins de distração, passa a ser uma necessidade constante e obsessiva.

A personagem da narrativa, de forma desbravadora e desejo de consumo, acaba por semear o deserto por todo lado. Tal atitude instaura uma certa perda de sentido, visto que desmatar era só o que sabia fazer. Diante de um cenário jamais visto, o governo age, convidando ativistas para reflorestar o ambiente. Em contrapartida, o protagonista da narrativa, agora homem, passa ao filho seu grande legado: a tesoura.

Assim, na leitura da narrativa, constatamos que durante a infância do garoto alguns valores permeiam a sua educação familiar. Há a permissão e incentivo por parte de seus pais quanto à utilização de um artefato perigoso: a tesoura. A tesoura passa a ser utilizada como uma ferramenta de diversão, brincadeira e distração, incitando o menino a adotar medidas que concorrem para uma educação ambiental falha, dado que suas ações causam/comprometem a “mãe natureza”.

O garoto cresce e reproduz os valores e a ideologia dominante em sua casa. A mentalidade do garoto é a mentalidade de parte da sociedade, que destrói sem pensar nas possíveis

consequências. Em suma, uma consciência que caminha longe de qualquer resquício de educação e responsabilidade ambiental.

A falta dessa educação gera danos ambientais irreversíveis que afetam diretamente a sobrevivência humana no planeta. Aguinaldo Batista e Luiz Gonzaga, no xote ecológico⁹, cantam as consequências de um uso descontrolado dos recursos naturais: *“Não posso respirar, não posso mais nadar! A terra está morrendo, não dá mais pra plantar! E se plantar não nasce, se nascer não dá! Até pinga da boa é difícil de encontrar”*.

Na leitura do conto, percebemos o vínculo criado entre o texto e determinadas práticas educativas em contexto familiar. Como diz certo ditado popular: *“todo excesso esconde uma falta”*. No caso do garotinho da narrativa, ele não tem amigos, é distante da figura paterna, tem a sua autonomia prejudicada por parte da mãe, não frequenta a escola ou recebe incentivo para isso. Além disso, é sempre instigado a permanecer na monotonia de sua atitude compulsiva, como ilustra o trecho: *“Sempre que o menino apanhava um brinquedo e ia para o portão, ela corria com a tesoura: ‘Tome, filhinho. Venha brincar com suas folhas’”* (BRANDÃO, 2003).

Com os traços comportamentais do garotinho protagonista, a narrativa parece apontar para um tipo de formação humana, chamando para uma reflexão sobre o tipo de formação que esta sociedade está alimentando. Vygotsky, que se debruçou em seus estudos acerca da relação entre o meio social e individual do ser humano, sendo essa relação formativa, enfatizou a importância de estímulos para a constituição de um ser sócio-histórico-cultural que se desenvolve conforme o meio exterior, ou seja, conforme a sociedade que o cerca.

Em linhas gerais, isso implica dizer que as posturas, as ideias, as formas de tratamento, especialmente a forma de relacionamento com os recursos naturais são construções sócio-históricas. Ou seja,

⁹ XOTE Ecológico. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (3min 21s). Publicado pelo canal Pedro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HQ6rAqqt6Q>. Acesso em: 20 dezembro 2021

os seres humanos não nascem geneticamente determinados a destruir o meio ambiente em que vivem, mas aprendem a fazer isso com os hábitos, práticas e costumes dos outros.

É possível também enxergar conexões entre o descrito no conto e o que se reproduz em uma sociedade como a nossa – capitalista, imediatista e “urgente”. O descuido com a atenção para com os filhos, a falta de tempo, a desobrigação de cuidados básicos, a falta de fiscalização ao teor dos conteúdos aos quais a criança tem acesso nas redes sociais. Isso tudo tem a ver com o papel do primeiro espaço educativo da criança.

Questões ambientais: algumas nota

Para estabelecer relações dialógicas com as temáticas que envolvem problemas ambientais, cabe pontuar que tais problemáticas não surgiram nos tempos modernos. Vejamos os exemplos mencionados pelo inglês John McCormick, no livro *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista* (1992), apud Ribeiro (2012, p. 400):

Há cerca de 3.700 anos, as cidades sumérias foram abandonadas quando as terras irrigadas que haviam produzido os primeiros excedentes agrícolas do mundo começaram a tornar-se cada vez mais salinizadas e alagadiças. Há quase 2.400 anos, Platão deplorava o desmatamento e a erosão do solo provocada nas colinas da África pelo excesso de pastagem e pelo corte de árvores para lenha. Na Roma do século I, Columela e Plínio, o Velho, advertiram que o gerenciamento medíocre dos recursos ameaçava produzir quebras de safras e erosão do solo. Por volta do século VII, o complexo sistema de irrigação da Mesopotâmia, construído quatrocentos anos antes, começava a sucumbir sob o peso da má administração. (...) A construção de embarcações para a frota do Império Bizantino, Veneza, Gênova e outros estados marítimos italianos reduziu as florestas costeiras do Mediterrâneo. A poluição do ar pela queima de carvão afligia tanto a Inglaterra medieval que, em 1661, o memorialista e naturalista John Evelyn deplorava a ‘nuvem lúgubre e infernal’ que fez a cidade de Londres parecer-se com a

'Corte de Vulgano... ou os Subúrbios do Inferno, ao invés de uma Assembleia de Criaturas Racionais.

Esses exemplos são sintomáticos e apontam para o quanto a relação entre o ser humano e a natureza resulta em problemas ambientais, pois é marcada pela extração e consumo dos bens naturais sem a responsabilidade com a reprodução da base material. No livro *Amazônia: chaves múltiplas para a interpretação da realidade* (2012), é possível perceber a intrínseca relação entre o homem e a natureza. Essa relação precisa ser harmoniosa, tendo em vista a dependência humana dos bens naturais fornecidos pelo planeta para a sua sobrevivência. Todavia:

O homem acreditou poder subjugar as forças da natureza e do mundo vivo, porém, ao ameaçar desintegrar a ecoorganização em que vive, ameaça a sua própria existência, incluindo sua morada, seu habitat. Daí a necessidade, urgente, que defendemos: ecologizar o pensamento da vida, do homem, da sociedade (MEDEIROS, 2012, p. 92).

Voltando ao conto, vemos um jovem desmatando árvores, destruindo ninhos e afastando aves e insetos (BRANDÃO, 2003), o que colabora para a redução e até mesmo o desaparecimento do ecossistema, que aos poucos refletirá na qualidade de vida daquela localidade, isto é, do seu próprio mundo. Essa realidade é expressa na história do Brasil, dado que durante o processo de colonização teve grande parte de suas terras e matas exploradas e devastadas. A Mata Atlântica, por exemplo, localizada principalmente no litoral do país, foi desmatada e atualmente restam apenas algumas áreas de preservação ambiental, como o Parque das Dunas, que se estende no litoral de Natal/RN, o qual possui espécies da flora e fauna da Mata Atlântica Brasileira sob proteção e conservação do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA).

A relação mercadológica tem sido a tônica no contexto brasileiro, mas não apenas nele, evidentemente. Conforme já

sinalizado, os primeiros relatos escritos já evidenciam o interesse europeu pelos bens naturais do território. Por exemplo, na carta de Pero Vaz de Caminha, datada de 1500, já constatamos esse interesse. No final da Carta, o escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, evocando o rei D. Manuel I_(1469-1521), assim se expressa:

[...]

Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o sul vimos até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito formosa.

Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

[...]

Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.

(BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Fundação Biblioteca Nacional (Departamento Nacional do Livro). [s.d].)

Como se percebe, há um olhar interessado nos recursos da terra. De lá para cá, o cenário tem sido marcado pela extração dos recursos naturais, com pouco ou nenhum cuidado com o meio ambiente.

Em contrapartida, cabe mencionar o surgimento mais intenso e sistematizado dos discursos em prol da proteção do meio ambiente a partir da Revolução Industrial. Os discursos que tematizam a preservação apenas passaram a existir em um sistema de leis a partir da segunda metade do século XIX. Para isso, foi fundamental a ação do movimento ambientalista. Segundo Ribeiro (2012, p. 401), “as primeiras leis ambientais surgiram na segunda metade do século XIX, a partir da

reivindicação dos chamados protecionistas ingleses, ou seja, aqueles que desejavam proteger espécies da extinção”.

Ao levantar informações históricas sobre os movimentos ambientalistas no Brasil, Ribeiro (2012) nos diz que foi na década de 1950 que a organização ambientalista ganhou corpo, mais precisamente em 1955, com a *União Protetora do Ambiente Natural (UPAN)*. Em seguida, em 1958, surgiu a *Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN)*. De acordo com Ribeiro (2012), na década de 1970, o ambientalismo brasileiro focou sua preocupação no uso de defensivos agrícolas e na poluição do ar. São objetos de discussões, naquele momento, por exemplo, a instalação da usina nuclear de Angra dos Reis.

A década de 1980 tem sua importância singular, pois as mobilizações resultaram na inclusão de temas ambientalistas na Constituição Federal de 1988. O Brasil promoveu grandes acontecimentos em prol da defesa do meio ambiente, como foi a *Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, realizada no Rio de Janeiro em 1992. Além disso, segundo observa Ribeiro (2012, p. 404), “a legislação ambiental brasileira é tida como das mais interessantes do mundo, apesar de não ser devidamente aplicada”.

Olhando mais de perto a Constituição Federal de 1988, notamos que ela impõe ao Poder Público e à coletividade o dever de defender e preservar os recursos naturais para as presentes e futuras gerações, assim como também a utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente.

Apesar dessa garantia expressa na Constituição, por vezes, percebemos o desamparo na efetivação dessas ações, como é o caso do que acontece na maior floresta tropical do mundo, a Amazônia, situada no Brasil e países vizinhos. De acordo com dados de 2021, o Brasil “perdeu 10.222 km² de floresta entre janeiro e novembro de 2021, o equivalente a sete vezes o tamanho da cidade de São Paulo” (MODELLI, 2021). Com isso, significativas áreas do solo da Amazônia passam por um processo de desertificação, que é causado pelo desmatamento e queimada

dessas áreas. Esse procedimento resulta no empobrecimento do solo, tornando-o infértil e pouco propício para que aconteça a regeneração da flora nativa, conseqüentemente, destrói o habitat natural dos seres vivos que ali habitavam.

Além disso, tal prática influencia diretamente um dos principais papéis desempenhados pela Amazônia: a regulação do clima e umidade. Ou seja, com o desmatamento e, por conseguinte, a degradação do solo, as mudanças climáticas propiciam aumento na temperatura e irregularidade das chuvas e umidade, comprometendo, então, todo o equilíbrio natural necessário para a reprodução da vida no planeta.

No diálogo com narrativa literária, o protagonista segue numa busca desenfreada por semear o deserto por onde passa. No entanto, o "fim" dessa ação não é simplesmente a devastação da vegetação, mas o enriquecimento, a aquisição/afirmação de poder financeiro. A busca por lucro ocorre na dinâmica capitalista, pois há o incentivo coletivo de outros donos de terras, que também possuíam a ambição de "limpar" e, em seguida, venderem para a construção de prédios, fábricas e outros fins (BRANDÃO, 2003). O negócio se expande e uma grande empresa devastadora é criada.

Buscando o aprimoramento da sua companhia, o protagonista recorre a importação de maquinário e uma formação estrangeira, ao enviar funcionários para "[...] fazerem cursos nos Estados Unidos e na Europa. Voltaram peritos de primeira linha [...]" (BRANDÃO, 2003), servindo de exemplo para outras organizações. A devastação dos recursos naturais, que é feita em nome do progresso, ganha proporções gigantescas: "Foram do sul ao norte. Não deixando nada em pé. Satisfeitos, orgulhosos de limparem o terreno para fazendas, garimpos, indústrias químicas, mineradoras, estradas, barragens. Nenhuma folha deve restar, para o progresso chegar, anunciavam" (BRANDÃO, 2003). Mas progresso para quê e para quem?

Como se nota, é possível estabelecer elos entre o contexto apresentado no conto e a questão do desmatamento ilegal no Brasil, que, na maioria gritante dos casos, ocorre com fins econômicos, para favorecer os grandes latifundiários, que visam

aumentar e expandir cada vez mais rebanhos e áreas de pasto. Sobre isso, de acordo com dados extraídos do Website *De Olho nos Ruralistas: observatório do agronegócio no Brasil*:

[...] quem são os donos de grandes propriedades sobrepostas às Terras Indígenas (TIs), registradas no Cadastro Ambiental Rural (CAR) mato-grossense. São fazendas que invadem 400 hectares ou mais das áreas em demarcação. Somadas, as sobreposições superam 486 mil hectares, mais que o triplo do município de São Paulo (PAES, 2021).

Apesar da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ser um órgão que está em busca da efetivação dos direitos de gestão e proteção das terras indígenas, é possível observar, mais recentemente, certa fragilidade do Estado brasileiro em não garantir a proteção e o direito às terras por parte dos povos tradicionais. Em outros casos, os garimpos ilegais têm sido a causa de danos ao meio ambiente, principalmente causando desmatamento e poluição de rios. Cabe dizer que tais crimes ambientais têm ganhado, cada vez mais, as páginas dos noticiários, evidenciando seu aumento, a falta de vigilância e a punição devida para os culpados.

Voltando nossos olhos para a parte final do conto, notamos que o protagonista da narrativa fica abalado ao ver o estado da terra em situação de esgotamento, seca, desértica e sem capacidade de dar continuidade ao serviço, chegando a refletir e questionar: em qual lugar e de que forma fazer perdurar o retorno financeiro, fazendo-o cada vez maior? (BRANDÃO, 2003). Diante disso, surge a intervenção do Estado, que tenta garantir que não falte recurso/material para a continuidade da empresa e do mercado.

[...] mandou buscar em Israel técnicos especializados: homens peritos que tinham tornado férteis as terras do deserto. Os homens vieram, estudaram, planejaram, começaram o longo e lento replantio. Em alguns anos, as árvores estariam de volta” (BRANDÃO, 2003).

Desse modo, como leitura possível, é preciso questionar os tipos de atividades financiadas, patrocinadas e incentivadas pelo Estado. A que tipo de interesses o Estado está servido? Que práticas incentiva e promove? Essas e outras são questões latentes na narrativa.

Educação ambiental e o contexto do aluno

O ponto central dessa seção é simples, mas fundamental: trabalhar a temática ambiental em sala de aula só faz sentido se for contextualizada, se fizer sentido para o aluno. Assim, o(a) docente precisa fazer com que os espaços, os bens naturais e culturais, que fazem parte da vida dos estudantes, apareçam nas discussões em sala de aula. Isso fará pipocar valores e práticas sociais compartilhadas pelos estudantes, permitindo ao docente formas de intervenção.

Ademais, as ideias, os valores de preservação e cuidado do meio ambiente não podem ficar restritos aos espaços escolares. A escola precisa alcançar a comunidade. Talvez, levando até ela práticas que conscientizem. Talvez, fazendo-a enxergar com outro olhar os bens naturais que a cercam, a partir de uma nova forma de convivência.

Em todo caso, a educação exerce um papel fundamental na construção de uma nova mentalidade. Como bem propõe Wagner Costa Ribeiro, no texto *Em busca da qualidade de vida*, “o desafio consiste na elaboração de uma ética ambiental” (RIBEIRO, 2012, p. 399). Para isso, entre outros aspectos, é preciso entender que, conforme analisa Ribeiro (2012), a produção econômica capitalista também é responsável pela segregação ambiental da população da Terra.

Quando se defende o meio ambiente, na verdade, o que se defende é a garantia de uma base material da reprodução da vida no planeta. Nessa lógica, de acordo com Ribeiro (2012), os bens materiais e os alimentos, que são necessários à vida humana, vêm do ambiente. “Por isso é preciso dispor de um ambiente que

permita a reposição da base material atual e para as gerações futuras” (RIBEIRO, 2012, p. 400).

Considerações finais

Nestas considerações finais, cabe apresentar algumas observações no âmbito da discussão empreendida. Tal discussão se apresenta como uma “leitura possível” (GERALDI, 1997) do conto. Assim, inicialmente, ao ler e estudar o conto, não podemos perder de vista os níveis que a narrativa apresenta. Há, por assim dizer, o nível que mostra o crescimento do protagonista (o menino-rapaz-homem); há o nível que mostra o aparecimento de instrumentos usados (tesoura, machado, facões, maquinário estrangeiro) e há o nível que mostra a intensidade da destruição provocada. Esses níveis estão inter-relacionados.

Assim, o menino usa tesouras e a área de destruição não ultrapassa o jardim, causando estragos em algumas árvores. Conforme cresce o menino, cresce o nível de impacto e amplia-se a zona de destruição. Desse modo, a personagem adulta comanda até uma companhia derrubadora com operários e maquinários estrangeiros. Nesse nível, a exploração dos recursos naturais é fonte de riqueza, movimentando a economia, virou negócio lucrativo para grandes empresas.

O estudo do texto pode mostrar esses níveis, chamando a atenção para as ações do cotidiano e seus impactos sobre o meio ambiente. É pertinente uma reflexão acerca da importância das florestas para a reprodução da vida no planeta. Por exemplo, são as florestas as responsáveis por regular mais de cinquenta por cento da água doce da superfície do planeta, sem contar que a maioria das espécies terrestres vivem em florestas. Além disso, no caso específico do Brasil, é válido enfatizar que, segundo o INPE, a floresta tropical da Amazônia é a grande floresta ainda em pé no mundo.

Ademais, é fundamental fazer o conto dialogar com questões ambientais atuais. Isso pode acontecer a partir de uma reflexão

sobre os principais causadores do desmatamento florestal. Nesse caso, aparecem: (i) a agropecuária e o corte ilegal de árvores; (ii) a urbanização; (iii) a agricultura intenerante e (iv) incêndios. Essas ações humanas transformam a diversidade em monocultura e têm levado ao desaparecimento do mundo natural, que é limitado. A cada avanço irresponsável da humanidade, o mundo se torna menos natural, menos selvagem, menos diverso.

Além de recuperar dados atuais sobre as perdas de cobertura arbórea, o conto também convida a pensar sobre nossas ações diárias. O que acontece na nossa comunidade local que pode se configurar ação contra o meio ambiente? Como as autoridades locais têm lidado com esse problema? Olhando em volta, quais as marcas da relação entre ser humano e natureza? Como podemos caracterizar essa relação? Que soluções poderíamos adotar para resolver os problemas ambientais que nos circundam? Essas e outras questões nos levam a uma imersão na nossa própria realidade, levando-nos a perceber que problemas ambientais são os nossos problemas e, portanto, têm a ver com cada um.

Além disso, a partir do texto, é possível a construção de uma outra ética, a saber, uma ética calcada na *cidadania ambiental* (RIBEIRO, 2012). Esse pode ser o primeiro passo para uma educação pautada em princípios de preservação do meio ambiente. Uma educação ambiental que apresente outros modos de vida, pois o modo de vida capitalista que reproduzimos é mantido a partir do consumo desenfreado de recursos naturais.

É necessário pensarmos os ritmos. “A racionalidade produtivista da sociedade de consumo é incompatível com as diversas temporalidades que integram os sistemas naturais” (RIBEIRO, 2012, p. 413). Portanto, é urgente uma conscientização de que a sociedade capitalista e o meio ambiente apresentam ritmos diferentes. A consequência disso: os ambientes naturais não conseguem repor a base material da existência em consonância com o ritmo de consumo da sociedade capitalista.

CONSUMO CONSCIENTE VERSUS CONSUMISMO: ANÁLISE DA CRÔNICA *PRIORIDADES*

Introdução

Na perspectiva de apresentar sugestões para o trabalho em sala de aula, neste capítulo, indicamos a leitura da crônica *Prioridades* (2004), da autora Lya Luft, publicada no livro *Pensar é transgredir*, pela Editora Record, 2004, p. 106-209. Essa crônica é ideal para incitar discussões acerca da dinâmica social do tempo presente, principalmente questões que marcam o funcionamento da sociedade capitalista. Uma dessas marcas diz respeito ao consumismo. Em sala de aula, a partir da leitura literária em destaque, é possível pensar uma outra mentalidade quanto ao consumismo desenfreado.

Essa proposta de leitura dialoga com o ODS 12 – Consumo e produção responsáveis –, que propõe, em seu objetivo geral, “garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis”. Entre outros, o ODS 12 pretende, até 2030, garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza. No espaço da sala de aula, é perfeitamente possível desenvolver essa conscientização, que resulta em mudança de estilo de vida. Assim, pontuaremos alguns aspectos que podem ser explorados a partir da leitura e da compreensão da crônica *Prioridades*.

A sociedade de consumo sob questionamento

A crônica *Prioridades* (2004) inicia com o seguinte trecho:

Bem que a gente podia fazer uma reforma para valer, não essas dos políticos e dos papéis, mas alguma coisa pessoal. Vital.

Isso nos remete à possibilidade de questionamento das práticas reproduzidas. Numa sociedade consumista, até a possibilidade de mudança, que é típica da sociedade líquida, é utilizada pelo mercado. A ideia apresentada na canção metamorfose ambulante de Raul Seixas: *“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante / Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”* não escapa da lógica mercadológica, em que o durável não é aquilo que se procura. A todo instante, somos convocados à adaptação, à mudança, criação e recriação do ser, ou seja, a assumir o papel de metamorfose ambulante.

É preciso questionar essa lógica, pois ela serve ao mercado. Essa é, de certa forma, a lógica da vida no mundo do “capitalismo parasitário”, para usar um termo de Bauman (2009). Nesta cultura capitalista, “a economia líquido-moderna, centrada no consumidor, se baseia no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado do que se oferece e na rápida dissipação de seu poder de sedução – o que, diga-se de passagem, a transforma numa economia da dissipação e do desperdício”, comenta Bauman (2009, p. 16).

Numa sociedade em que tudo vira mercadoria, somos estimulados ao consumismo constantemente. Com as redes sociais, cada um é consumidor e mercadoria ao mesmo tempo, pois são os usuários que movimentam as redes, dando-lhes lucro.

Ao mesmo tempo, numa lógica mercadológica, valoriza-se o mais recente, o novo, o lançamento. Assim, objetos e relações não são planejados para durar. Nessa lógica, a vida se transforma numa grande correria para conseguir saciar os desejos produzidos pela sociedade de consumo. Bauman (2009), numa leitura pertinente da cultura capitalista e consumista, denominou-a de “a cultura da oferta”. Essa cultura, conforme o sociólogo, é feita de ofertas, não de normas. Essa cultura, ainda, vive de sedução, não de regulamentação.

Bauman (2009, p. 17) diz que essa cultura da oferta vive “da criação de novas necessidades/desejos/exigências, não de coerção. Esta nossa sociedade é uma sociedade de consumidores”.

Utilizando a metáfora do *armazém*, o mesmo pensador diz que, nesta sociedade de consumidores, os sujeitos vivem concorrendo “para conquistar a atenção inconstante/errante dos potenciais consumidores, na esperança de atraí-la e conservá-la por pouco mais de um breve segundo” (BAUMAN, 2009, p. 17).

É refletindo acerca dessa lógica consumista que Luft nos convida “*a reforma das nossas prioridades*”. Isso significa dizer que nem tudo importa, as coisas não possuem o mesmo valor na vida. O provérbio popular “*Time is money*”, que em português significa “tempo é dinheiro”, reproduzido em 1748 pelo diplomata Benjamin Franklin, retrata a ideia de que o tempo assume o papel de ferramenta fundamental para o sustento da sociedade capitalista, que rege as relações humanas. O dinheiro é o elemento fundamental, tudo gira em torno e em prol dele.

Na crônica, Luft estabelece diálogo com esse provérbio:

Tempo é dinheiro, diziam os pragmáticos, e isso se tornou lei universal. A conta do banco, o colégio dos filhos, o plano de saúde (num país onde o INSS é meio suicídio andado), o restaurante e o bar, a roupa de grife e a bolsa, até a mochila escolar do momento, sem a qual, é claro, o filho não garante nem que consiga passar de ano. (LUFT, 2004, p. 106).

A existência parece cada vez mais girar em torno da busca por dinheiro, tendo em vista comprar o novo produto que foi lançado no mercado. De acordo com Bauman (2009, p. 18), “a produção contínua de novas ofertas e o volume sempre ascendente de bens oferecidos também são necessários para manter a velocidade da circulação de bens e reacender constantemente o desejo de substituí-los por outros, ‘novos e melhorados’”.

Ideia semelhante é apresentada no livro *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono*, do autor Jonathan Crary. Inicialmente, ele aborda o pardal de coroa branca, uma ave que durante a migração permanece 7 dias sem dormir e voa rumo ao seu destino final. Em sequência, expõe ainda que o Departamento de Defesa dos Estados Unidos gastou uma quantia significativa em pesquisa

para conhecer o funcionamento do cérebro dessas aves, com a intenção de descobrir o que possibilita essa resistência ao sono para implementar tais conhecimentos nos seres humanos.

Essa iniciativa tem o objetivo de formar soldados resistentes ao sono e com disposição de trabalhar durante mais tempo que o habitual, sem apresentar necessidade fisiológicas para descansar. A implementação em outras áreas, além da militar, faria com que funcionários trabalhassem mais e, conseqüentemente, produzissem mais, aumentando assim o lucro dos grandes detentores dos meios de produção.

Crary (2016) mostra que o capitalismo busca fazer com que os humanos não tenham tempo adequado para se alimentar, dormir, lazer, ou seja, opera de tal forma a fazer com que os seres humanos ajam semelhantemente a robôs: fornecendo apenas serviços, anulando assim a humanidade dos seres sociais.

Prioridades: um olhar para as relações sociais

Na crônica, há uma reclamação, que é uma reclamação do nosso tempo:

[...] não tem tempo nem pra respirar, nada mais de conversas à mesa, nada mais de passeio tranquilo, muito menos de sossego em família (LUFT, 2004, p. 106).

Isso reflete o quanto as relações sociais são afetadas pelo espírito consumista e capitalista. Não há tempo para o estabelecimento de relações profundas, para se dedicar à simplicidade da vida cotidiana, descansar e ter momentos de tranquilidade.

Pensando a sociedade pós-moderna como a sociedade do cansaço, Han (2015, p. 17) diz que “o que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho”.

O mesmo pensador ainda diz:

O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal. (HAN, 2015, p. 17).

No Brasil, uma expressão muito recorrente nos diálogos é “*Sem tempo, irmão*”, que é utilizada em muitas situações. Ela é um indício do tempo de liquidação, indica que o prazo foi esgotado para a realização de determinada ação, não há mais tempo para isso, ou nunca houve, pois aquilo proposto não é mais prioridade ou nunca foi. E é nessa sociedade que:

[...] amantes, namorados, casais, amigos, todo mundo corre afobadíssimo para cumprir mil tarefas: das quais certamente novecentos e noventa seriam dispensáveis se a gente examinasse direito (LUFT, 2004, p. 106).

Nesse ponto da crônica, notamos como as relações interpessoais são afetadas pelo modo de vida capitalista e consumista. Cabe mencionar que, conforme percebeu Bauman (2009):

No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem. (BAUMAN, 2009, p. 19).

E mais: na lógica do consumismo, do acúmulo de riquezas, qualquer tempo dedicado à família, aos amigos, ao ócio, é quase considerado puro desperdício de tempo/dinheiro/energia.

Uma representação literária desse ser humano que está sempre atrasado, atarefado e correndo, é a personagem coelho do livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Na obra, o animal veste-se como humano e está sempre de olho no relógio, correndo para não se atrasar e, mesmo assim, está sempre se atrasando. Ele encontra-se perdido no e com o tempo, as horas do dia não são suficientes para todas as demandas da vida.

É o tempo de *liquidação*, que delimita o quê, como e quando ser feito. As ações humanas são gerenciadas pelas demandas do capitalismo. E 24h por dia é pouco tempo para a quantidade de afazeres. As pessoas estão sobrecarregadas e encurraladas pelo ponteiro do relógio, que não para de girar e limitar o prazo de suas ações.

O sujeito do desempenho

A correria contra o tempo, vivenciada pelos seres humanos da atualidade, é fruto da sociedade do século XXI. Essa sociedade “não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (HAN, 2015). “Empresários de si mesmos”, para Han (2015), e “administradores da política da vida”, nos termos usados por Bauman (2009).

A sociedade de desempenho pode ser sintetizada na correria dos entregadores nas grandes cidades. Esses trabalhadores ganham pelo desempenho, muitas vezes, em condições precárias, sem amparo. O discurso do “trabalho autônomo” encobre, muitas vezes, as fragilidades e a situação de exploração da mão de obra desses trabalhadores.

Por mais que seja propagado o discurso “sou meu próprio chefe”, a grande massa de trabalhadores está sempre a serviço de

alguém, dando lucros às grandes empresas. A sociedade do desempenho gera a falsa sensação de liberdade e autonomia, mas, em geral, estamos à mercê de um sistema que exige de nós, mesmo sem percebermos, a nossa produtividade e a utilização de nossa mão de obra barata.

No filme *Tempos Modernos* (1936), o personagem interpretado por Charlie Chaplin atua como funcionário de uma grande empresa. Ele realiza repetidamente a mesma ação de apertar parafusos, enquanto certifica-se de atender às cobranças de seu chefe, que exige cada vez mais produtividade e rapidez no seu trabalho. As longas horas de trabalho e a pressão decorrente da lógica da produtividade resultam em exaustão. E seu comportamento indica sintomas da síndrome de Burnout¹⁰.

A afirmação “*Yes, we can*” expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade do desempenho, na qual se desconsidera todas as condições limitadoras do contexto social (HAN, 2015). Diante dessa afirmativa, reforça-se a ideia meritocrática de que *basta querer para conseguir realizar*. Essa percepção é utópica, irreal, pois o desejo por si só não move montanhas, ou seja, não realiza o impossível. Ao mesmo tempo, silencia o fato de que existem condições externas que impossibilitam o agir social, bem como a ascensão.

Entre esses expoentes limitadores, têm-se: a pobreza, a desigualdade social e de gênero, o preconceito, o racismo estrutural e inúmeros outros. Dito isso, o ditado “andorinha só não faz verão” reforça a ideia de que, além do desejo individual, é necessário um contexto propício para a realização pessoal e profissional. Cabe, então, apresentar que a positividade é favorável para a existência humana, todavia, sua utilização excessiva na sociedade do desempenho se distancia da realidade,

¹⁰ Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho” (BRASIL, s.d)

do humano, do viável socialmente, além de naturalizar a exploração e o empenho excessivo do trabalhador para sanar as demandas do empregador.

Assim, o sujeito do desempenho exerce a função de uma engrenagem que permite o funcionamento da máquina, é uma ferramenta à disposição de seu superior. Nesse cenário, o importante são os números alcançados, os resultados obtidos a partir do empenho individual.

Consumismo como marca da desigualdade social: uma analogia

Para fechar esse capítulo, ressaltamos que é preciso trabalhar muito bem a distinção entre consumo e consumismo. O consumo é constitutivo dos seres vivos. Sem consumo não há vida. Já o consumismo envolve o excesso que traz implicações para os recursos naturais, potencializando ainda mais as exclusões sociais. O consumismo não é contraditório às desigualdades sociais, pois convive e parece se alimentar delas.

O consumismo ocorre imerso na alienação. Por sua vez, o consumo pode ocorrer de forma consciente e criativa, conforme entendem Aranha e Martins (2009). Ao definir “consumo consciente”, essas autoras dizem que envolve a participação da pessoa inteira, movida pela sensibilidade, imaginação, inteligência e liberdade. Na argumentação dessas estudiosas, o consumo se transforma em consumismo quando é realizado com o fim em si, sem ser um meio para outra coisa qualquer.

Numa mesma sociedade, há sujeitos que vivem uma vida pautada pelo consumismo, enquanto outros apenas consomem o mínimo para sobreviver. No filme *“In time”* (traduzido no Brasil como *“O preço do amanhã”*), o tempo exerce a função de moeda de troca na sociedade. Literalmente, o tempo é a riqueza e funciona como moeda de troca. Assim, o salário da jornada de trabalho é pago com certa quantidade de tempo. Os pobres são aqueles que possuem menos tempo. Os trabalhadores vivem e anseiam por horas extra de trabalho para aumentar seu tempo de

existência, já que quando o relógio zera, zera também a vida. Essa ficção científica distópica, de Andrew Niccol, retrata pessoas que realizam todas as suas ações cotidianas correndo, comem ligeiro, dormem pouco, trabalham muito e tudo isso para sobreviver.

Na mesma película, faz-se uma referência à sociedade de classes. A classe abastada tem muito tempo para gastar com o ócio, lazer, bens materiais, festas, banquetes, jogos etc. Os que dela fazem parte não se preocupam com o futuro, pois o futuro é o tempo adquirido a partir da exploração dos que trabalham no tempo presente. Essa classe superior vive literalmente em lugares diferentes, separada por muros e barricadas das classes inferiores. Eles possuem poder de compra e oportunidade de viver, enquanto os pobres e proletários travam batalhas diárias pela sua sobrevivência, para arcar com despesas básicas da existência humana, como a de alimentação, moradia, locomoção, entre outras.

CONSCIÊNCIA NEGRA E HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA

Introdução

Kabengele Munanga, ao discutir a identidade negra, aponta que um dos problemas específicos dos sujeitos dessa identidade é a “falta de conscientização histórica e política” (MUNANGA, 2009, p. 19). Considerando que essa “falta” precisa ser trabalhada, este capítulo pretende desenvolver, sem a pretensão da profundidade, uma reflexão que toca em questões relacionadas à educação étnico-racial nas escolas, mais especificamente as noções de consciência negra e história africana. O capítulo nasce numa relação umbilical com o próximo capítulo, *Vozes e sentidos da identidade negra em poemas*, que, de certa forma, complementa-o. O diálogo aqui ocorre a partir de ensaios e livros de pensadores e pensadoras da consciência negra e da história da África. Já o capítulo *Vozes e sentidos da identidade negra em poemas* estabelece um diálogo com textos literários, na perspectiva de afirmação da identidade negra.

Embora a discussão aqui proposta não ganhe destaque nos ODS, não há como abordá-los sem discutir o racismo na sociedade brasileira. Cabe lembrar que os ODS, de modo geral, visam ações que promovam o fim da pobreza, proteção ao meio ambiente e a garantia de que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Ocorre que, em uma sociedade marcadamente desigual e estruturalmente racista, há sujeitos com condições e privilégios que facilitam o acesso aos direitos, aos espaços de poder, às melhores condições de vida. Isso implica dizer que, historicamente, brancos e negros não possuem os mesmos privilégios.

A História do Brasil mostra o quanto a escravidão deixou marcas profundas na sociedade. “A condição dos africanos e seus

descendentes como ‘corpos escravos’, ‘objetos a serem usados’ no período escravocrata deixou as suas consequências no pensamento e na organização social até os dias de hoje” (EVARISTO, 2009, p. 23). A marca mais profunda é, sem dúvidas, o racismo. O racismo está no tecido social, é estrutural. Assim, é urgente uma educação antirracista. Com isso, contribuindo com as vozes que pensam uma educação que se pauta nos valores civilizatórios afro-brasileiros (BRANDÃO & TRINDADE, 2010; TRINDADE, 2010), discutiremos as noções de consciência negra e história da África.

Esses dois temas, entre outros, são obrigatórios e precisam fazer parte do currículo das escolas brasileiras, conforme a Lei 10639/2003. Ao apresentar a obra *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres* (2010), Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto da Trindade dizem que a referida Lei é um dos marcos significativos que fortalecem a presença da questão étnico-racial nos currículos escolares. Quanto ao papel da escola, a estudiosa Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ao relatar o parecer CNE/CP 003/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, diz:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e

concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 06).

Assim, neste capítulo, pretendemos trazer algumas vozes que nos ajudam a compreender questões essenciais acerca da consciência negra e dos imaginários que circunda a história da África. Começaremos por recuperar vozes de estudiosos que pensaram e construíram uma interpretação do que chamamos Consciência Negra. Logo depois, abordaremos brevemente questões relacionadas à história da África.

Consciência Negra

Ao iniciar essa discussão é necessário dizer que *Consciência Negra* não é uma referência à data *Dia Nacional da Consciência Negra*, em 20 de novembro. Tal data, conforme lembra Cuti (Luiz Silva), no livro *Literatura negro-brasileira (2010)*, foi criada na década de 1970, inspirada em Quilombo dos Palmares, que existiu aproximadamente de 1600 a 1695. Infelizmente, não é raro constatar que, em muitas realidades, os conteúdos da cultura Afro-Brasileira e da história africana aparecem apenas para marcar/celebrar a data, 20 de novembro, no calendário escolar. Talvez essa realidade seja uma boa justificativa para propormos uma outra perspectiva. Assim, objetivamos pensar a consciência negra de forma ampla, podendo potencializar movimentos constantes de práticas antirracistas na escola e fora dela.

Nesse debate, dialogamos com Stephen Bantu Biko (1946-1977), autor fortemente marcado pelo ativismo antiapartheid da África do Sul, na década de 1960 e 1970. Esse autor foi o responsável por criar, enquanto líder estudantil, o *Movimento da Consciência Negra*. Os escritos desse pensador e ativista tinham como propósito a capacitação de pessoas negras, fortalecendo o sentimento de orgulho em ser negro. Biko também foi o principal responsável por fundar a *Organização dos Estudantes Sul-Africanos* (SASO). Quanto a essa organização, em 1968, Biko foi o primeiro

presidente negro eleito. SASO evoluiu para o Movimento de Consciência Negra influente (BCM).¹¹

Devido a sua atuação em protestos, além das ideias que divulgava em seus escritos, em 18 de agosto de 1977, Biko foi preso, interrogado e torturado. Essa tortura resultou em sua morte sob o regime do *apartheid*.

Essas informações acerca da vida, obra e morte de Steve Biko servem para situar o texto *A definição da consciência negra*, que compõe a coleção *Escrevo o que eu quero* do referido autor (BIKO, 1990). Esse mesmo texto apresenta uma eloquente definição de Consciência Negra:

[...] a Consciência Negra é em essência a percepção pelo homem negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação – a negritude de sua pele – e de agir como um grupo, a fim de se libertarem das correntes que os prendem a uma servidão perpétua. Procura provar que é mentira considerar uma aberração do “normal”, que é ser branco (BIKO, 1990, p. 66, grifo do autor).

Nesse trecho, alguns aspectos podem ser destacados. Primeiro: Biko (1990) coloca a consciência negra como algo voltado primeiramente para os negros, ou seja, os sujeitos ativos dessa consciência são os negros. São os negros que sentem “orgulho de si, de seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, sua religião, sua maneira de ver a vida”. Segundo: a consciência negra não é um movimento que se faz de forma isolada, individualizada, pois Biko (1990) pontua a “necessidade de juntar forças com seus irmãos”. Terceiro: já estabelecido o sujeito da consciência – o negro –, o modo coletivo como precisa ocorrer – com irmãos –, Biko (1990) estabelece a causa, a saber, a negritude da pele.

Puxando a reflexão para a compreensão da sociedade brasileira, a negritude da pele é a questão que vai além da pele.

¹¹ Fonte: <https://www.palmares.gov.br/?p=51886> . Acesso em 27/12/2022, às 14h:40.

Conceição Evaristo, no texto *Questão de pele para além da pele* (2009), lembra-nos de que, se houvesse mesmo uma celebração a mestiçagem do povo brasileiro, “tudo seria só e realmente uma questão de pele” (EVARISTO, 2009, p. 24). Mas não é assim. Ela fornece reflexões para criticar a ideia de que há uma “democracia racial” no Brasil. A autora argumenta:

Um pensamento depreciativo sobre certos sinais fenotípicos, como a cor da pele, textura do cabelo e outros traços, efetuados por alguns povos em relação a outros, transforma uma marca epidérmica em *questão*, em *demanda*, em *peleja*, em um *drama*, que se situa para além da pele. (EVARISTO, 2009, p.25 grifos da autora)

Assim, como herança de uma história escravocrata, certos sinais fenotípicos significam, sendo valorados negativamente, “no jogo das relações raciais na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2009, p. 25). Considerando o etos da pessoa negra, tais sinais entram como um dos aspectos da Consciência Negra, já que ela põe em relação a *consciência do ser* e o *programa de emancipação*.

A emancipação e a libertação têm importância básica no conceito de Consciência Negra. Biko (1990, p. 66) apresenta uma explicação para isso: “não podemos ter consciência do que somos e ao mesmo tempo permanecermos em cativeiro”. Diante disso, questionamos: o que a Consciência Negra almeja? Uma possível resposta foi dada pelo próprio Biko (1990), quando diz que a consciência negra quer atingir “o ser almejado, um ser livre”.

Pensando a situação da África do Sul de seus dias, Biko (1990) comenta como é mais forte o sentimento antinegro entre os brancos mais pobres. Segundo ele, é essa lógica tortuosa que a Consciência Negra procura erradicar. O racismo branco é, para Biko (1990, p. 68), “a única força contra a qual todos nós temos de lutar”.

Ainda, o autor postula que a Consciência Negra não é uma metodologia ou um meio para se conseguir um fim. Segundo ele, tal consciência “procura fazer e produzir, como resultado final do

processo, pessoas negras de verdade que não se considerem meros apêndices da sociedade branca” (BIKO, 1990, p. 69).

Em outro texto do mesmo volume, Biko (1990, p. 87) comenta:

Na essência desse modo de pensar está a compreensão de que a mente do oprimido é a arma mais poderosa nas mãos do opressor. Uma vez que ela seja manipulada e controlada com eficácia pelo opressor, a ponto de o oprimido acreditar que ele é responsável do homem branco, então nada que ele faça amedrontará realmente os poderosos senhores. Por isso, pensar segundo a linha da Consciência Negra faz com que o negro se considere um ser completo em si mesmo e não como a extensão de uma vassoura ou uma alavanca a mais de qualquer máquina.

É essa consciência que luta contra representações redutoras tradicionais. Biko (1990) cita, por exemplo, “os tradicionais complexos”, “o vácuo existente no passado do nativo” e a “questão da dependência negro-branco”. Segundo Biko (1990), os tradicionais complexos (inferior-superior, negro-branco) são criações propositais do colonialista. Além disso, o autor afirma que é preciso examinar e questionar velhos conceitos, valores e sistemas. Ao mesmo tempo, nesse processo, é preciso desenvolver os próprios esquemas, modelos e estratégias, mantendo valores e crenças fundamentais.

Para esse diálogo, retomamos o Parecer CNE/CP 003/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No relato desse parecer, Silva (2004) nos fala de *consciência política e história da diversidade*. Segundo ela, essa consciência deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e

história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;

- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;

- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;

- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, p. 9-10).

Ao mesmo tempo, essa consciência potencializa identidades e direitos. Nos termos do Parecer, o fortalecimento de identidades e direitos orienta:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

- o combate à privação e violação de direitos;

- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em

todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2004, p. 13)

De acordo com o texto do Parecer, a Consciência Negra não se restringe às datas significativas, como o 20 de novembro. Assim, a Consciência Negra é apresentada de forma ampla. Por outro lado, ressaltamos que a data é um momento oportuno para potencializar as lutas em prol de uma sociedade mais justa, cabendo lembrar, nos termos de Cuti (2010), que o 20 de novembro se tornou uma data de mobilização geral.

Ainda, em diálogo com o Parecer CNE/CP 003/2004, a Consciência em questão envolve “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 07). Essa consciência alcança negros e brancos:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 07).

Como se nota, a Consciência Negra envolve o alcance da sociedade como um todo, já que as desigualdades e a discriminação perpassam todo o tecido social. E a escola tem o papel principal de eliminação das discriminações e emancipação dos grupos discriminados.

História da África e o olhar de fora

Steve Biko, no texto *A definição da consciência negra* (1990), faz uma afirmação que sintetiza bem a importância de uma história da África concebida a partir de uma perspectiva não-eurocêntrica, embora não seja esse o seu objeto de discussão principal. Ele

argumenta que “os brancos só podem nos enxergar a partir de fora e, por isso, nunca conseguirão extrair e analisar o etos da comunidade negra” (BIKO, 1990, p. 70).

O olhar pelo qual se enxerga a África ainda é marcadamente eurocêntrico. Nessa perspectiva, os povos europeus estão numa posição superior, elevada, próximos da perfeição e no topo da escala civilizatória e evolutiva. Por outro lado, e negativamente, comunidades como as africanas estariam numa posição de inferioridade, associadas ao que é selvagem, mal, atrasado, inocente, bárbaro, ocupando a base da escala civilizatória e evolutiva. Munanga (2009, p. 14) lembra que “nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como um deserto cultural, e seus habitantes como o elo entre o Homem e o macaco”. “Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham *a priori* desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiraram”, comenta Munanga (2009, p. 24).

No texto “*Eurocentrismo, História e História da África*”, o professor Muryatan Santana Barbosa aborda o percurso que a história da África tem trilhado em busca de bases renovadas, não-eurocêntrica. Barbosa (2008) mostra como a história pautada pelo olhar eurocêntrico é marcada por uma ideologia e paradigma que esteve/está presente nas produções filosóficas e historiográfica.

Cabe mencionar que o referido estudioso pensa o *eurocentrismo* como “ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental” (BARBOSA, 2008, p. 47). Nessa perspectiva eurocêntrica, os europeus representavam o ápice da civilidade e os demais povos do mundo – incluindo os africanos – aparecem classificados como inferiores, selvagens, arcaicos, pré-modernos, como crianças que precisam ser educadas, civilizadas.

Essa leitura dialoga com dizeres da escritora nigeriana Chimamanda Adichie que, no livro *O perigo de uma história única* (2019) e na palestra ministrada sob o tema “*A Essência das Coisas Não Visíveis*”, expõe o modo como uma narrativa limitada e

negativa tem gerado estereótipos acerca da África. Esse estereótipo constrói um imaginário reducionista e preconceituoso, servindo de fundamento para crenças falaciosas, como a crença na superioridade do modo de vida europeu-ocidental em relação aos africanos.

No entanto, rompendo com esse paradigma, Barbosa (2008) aponta, assim como fez Adichie na palestra mencionada, o surgimento de autores africanistas que têm apontado e desvelado a visão eurocêntrica nos textos clássicos europeus. Um ponto importante diz respeito às mudanças de perspectivas historiográficas que surgiram após a Segunda Guerra, como o surgimento da História da África, que é resultante da “renovação crítica das Ciências Sociais, em particular, na historiografia; e do crescente relativismo europeu diante de seus próprios valores” (BARBOSA, 2008, p. 50).

Barbosa (2008) elenca uma série de estudos e autores africanos que têm buscado *um olhar renovado sobre o continente e seus povos*. Com isso, tem-se uma perspectiva não-eurocêntrica da história. Como resposta ao *olhar de fora*, na construção de uma História não-eurocêntrica, outro marco importante destacado por Barbosa (2008) foi a utilização da história oral, mais precisamente sua utilização como instrumento para a construção de uma História da África científica e descolonizada.

Some-se a isso, nos anos 1950 e 1960, o papel da Sociedade Africana de Cultura e da revista *Présence Africaine*, principal órgão de divulgação do pensamento da intelectualidade africana e afrodescendente do Pós-Guerra. Além disso, Barbosa (2008) menciona o surgimento de centros universitários no continente africano que davam especial interesse à História na África em seus currículos.

Na leitura de Barbosa (2008, p. 55), “conforme foi aumentando o número de professores locais nestas instituições, ao longo da década de 1960 e 1970, aumentou também o interesse na formação de uma nova História, descolonizada”.

Consequentemente, ocorreu um significativo aumento no número de obras publicadas acerca da temática.

Ademais, digno de nota é a publicação, em 1980, pela UNESCO, da *História Geral da África*, um ponto de virada nos estudos sobre a história africana, com a participação de intelectuais africanos e estrangeiros. Essa obra, no que tange ao saber sobre a África, também tem contribuído para a construção de uma história da África em bases renovadas.

Nesse caso, os africanistas imprimem uma nova perspectiva da História da África, ao mesmo tempo deslocam a Europa do papel de sujeito principal da História, ou seja, a África passaria a ter sua própria História. Nos termos de Barbosa (2008, p. 57), “a História da África reconstrói sua relevância teórica e política, estabelecendo seu local de contribuição às diversas correntes interessadas na superação da agenda eurocêntrica das ciências sociais”.

Ainda, acerca de uma perspectiva não-eurocêntrica da História da África, Barbosa (2008, p. 60) diz o seguinte: “é visível como os estudos históricos contemporâneos tendem a desmistificar o caráter a-histórico atribuído aos africanos por pensadores mais eurocêntricos e, por conseguinte, mais racistas. O africano aparece, assim, com uma presença mais viva na história humana”.

Outro aspecto mencionado por Barbosa (2008) diz respeito a importância que a História da África não-eurocêntrica exerceu no processo de lutas ideológicas e políticas contra inimigos colonialistas. Nesse sentido, o olhar dos africanos sobre si mesmos constituiu uma literatura “que fazia eco com as primeiras lutas de libertação nacional na África” (BARBOSA, 2008, p. 51).

Nesse viés, Barbosa (2008) menciona que a história feita numa perspectiva não-eurocêntrica tem delegado ao africano o papel de sujeito da sua própria história. Além disso, é uma História engajada contra o racismo e o colonialismo. Nesse debate, Chinua Achebe, no ensaio intitulado *O nome difamado da África* (2012), mostra como as representações eurocêntricas acerca da África não são resultados da ignorância, mas foram *invenções*

deliberadas. Essas imagens foram concebidas, segundo Achebe (2012, p. 83), para facilitar dois eventos históricos, a saber, “o tráfico transatlântico de escravos e a colonização da África pela Europa”. Em consonância com esse pensamento, Munanga (2009, p. 24) diz que, ao considerar de antemão o negro como humanidade inferior, “à colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, competia a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens”.

Ressaltamos que tais imagens têm seus efeitos ainda hoje, principalmente quando percebemos racismos, discursos depreciativos, concepções reducionistas etc. Achebe (2012) mostra como a imagem do africano enquanto ser degradado justificou a escravidão, pois a escravidão se tornou um meio de “salvação”, uma vez que os instruiu (os africanos) no cristianismo e na civilização.

Segundo Achebe (2012), as imagens depreciativas da África permanecem até hoje. Segundo o autor, “a obsessão secular que revelam pelos estereótipos escabrosos e degradantes da África passou para o cinema, o jornalismo, certos ramos da antropologia e até mesmo para o humanitarismo e o trabalho missionário” (ACHEBE, 2012, p. 84). Essa África é reduzida à imagem da pobreza, da miséria, da guerra entre tribos. Além disso, frequentemente, a África é usada para engrandecer a imagem de personalidades e instituições, que se apresentam como agentes de ações humanitárias.

Os estereótipos que limitam e reduzem a diversidade de todo o continente africano podem ser percebidos, por exemplo, nos documentos que focalizam apenas o lado “selvagem e animal” do continente. Assim, tais documentários criam o imaginário de que a África não tem grandes cidades, não tem vida urbana, não apresenta avanços científicos e tecnológicos. E o principal: essa produção ideológica não considera a riqueza cultural e humana, pois os humanos muitas vezes aparecem nos filmes e documentários como figuras secundárias, associadas aos animais, vivendo de modo semelhante uma “vida selvagem”.

Outras vezes, conforme já mencionado em Achibe (2012), as religiões africanas, o modo de ver o mundo africano, a cultura africana, são associados ao mal, ao diabo, ao paganismo, àquilo que é primitivo. Como consequência, tais imagens reforçam a posição de desprestígio geográfico e cultural que a tradição greco-romana já havia concedido à África, construindo-se “no exercício de decifrar o **OUTRO**, a diabolização ou demonização dos homens e mulheres do continente [africano]”, conforme leitura de Ribeiro Oliva (2008, p. 6), no artigo intitulado *Da Aethiopia à Africa: as ideias de África, do Medieval europeu à Idade Moderna* (OLIVA, 2008).

Oliva (2008) discute como se construíram imaginários acerca da África ao longo do tempo e como esse imaginário é carregado de imagens depreciativas, resultando em estereótipos e simplificações conceituais. Numa leitura semelhante à empreendida por Achebe (2012), Oliva (2008) mostra como imagens depreciativas da África foram construídas no imaginário, por exemplo, no aspecto religioso, a associação do africano com o pecado, com a depravação. Isso seria elemento utilizado para justificar posturas colonizadoras e evangelizadoras e, também, a escravização, pois, nessa lógica, o africano fora colocado no lugar do servo, do submisso.

Considerações finais

Para fechar essa discussão, convém entrelaçar os dois pontos principais discutidos: consciência negra e história da África. Para isso, retomamos Steve Biko (1990), pois ele apresenta uma eloquente definição de Consciência Negra relacionada à História. Para ele, essa Consciência “procura infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesma, de seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, sua religião e sua maneira de ver a vida” (BIKO, 1990, p. 66). Essa perspectiva apresenta dois aspectos importantes. Primeiro, há um chamamento para a luta contra imagens depreciativas do negro, construídas em comparação com o branco. Segundo, o aspecto voltado para o

orgulho do pertencimento, orgulho de si mesmo, implicando história, cultura, religião, maneiras de ver a vida.

A educação, de modo geral, e a escola, de modo específico, exercem papéis importantes na tarefa de trabalhar valores. O estilo de educação adotado faz a diferença na produção e reprodução de consciências. Um exemplo disso é mencionado por Biko (1990, p. 87), quando lembra que, por meio do “estilo de educação adotado, os negros foram convencidos a ver o homem branco como uma espécie de Deus, de cuja palavra não se podia duvidar” (BIKO, 1990, p. 87). Biko se demora em mostrar como a educação ministrada pelos brancos reduziu e desprezou a história da África. Por exemplo, ele menciona que não há como africanos manterem o respeito pelos mais velhos se o professor branco ensina que não deve levar em conta os ensinamentos de sua família.

Essa discussão empreendida por Biko (1990) pode muito bem ser relacionada com o que ocorre nos espaços escolares brasileiros. Que tipo de valores, história, cultura, estamos reproduzidos? Que e como a história da África está sendo apresentada? Que Consciência a educação brasileira constrói? No que se refere à valorização da história africana e à consciência negra, a saída apresentada por Biko (1990) ainda é válida e pertinente, a saber, é preciso valorizar a história africana, reescrevendo-a e contando-a, considerando a resistência contra qualquer tipo de dominação e opressão. Nesse caso, a Consciência Negra opera defendendo a História em termos concretos, rejeitando a tentativa de distorção da imagem da África.

VOZES, SENTIDOS E IDENTIDADE NEGRA EM POEMAS

Introdução

Este capítulo fecha uma série de reflexões que põem em relação a possibilidade de trabalhar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) a partir da utilização de textos literários. Defendemos que temáticas antirracistas não podem ficar de fora dessa proposta. Também apontamos que os ODS deixam a desejar no que diz respeito a objetivos voltados explicitamente e exclusivamente para uma educação antirracista.

Esse aspecto é passível de crítica, principalmente quando consideramos que o racismo está na base da desigualdade social, atravessa questões educacionais, de saúde, de qualidade de vida, de sustentabilidade etc. Em outras palavras, o racismo estrutural não pode ser desconsiderado quando discutimos as relações sociais e os mecanismos de estruturação social. Por outro lado, as discussões empreendidas neste capítulo dialogam com objetivos mais gerais dos ODS, por exemplo, educação de qualidade; redução das desigualdades; paz, justiça e instituições eficazes.

Diante disso, como bem coloca Maria Nazareth Soares Fonseca, no texto *Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?*, “não se pode deixar de reconhecer que há bem pouco tempo, tanto na literatura quanto na mídia, as imagens de negro e de negra eram sempre modeladas através de vários preconceitos e estereótipos negativos” (FONSECA, 2006, p. 35). Como constatado cotidianamente, de forma explícita ou mascarada, esses preconceitos e estereótipos contra negros ainda circulam em nossa sociedade.

A violência contra a população negra é explícita e sistêmica. Essa violência, além de incluir agressões físicas e mortes, ocorre, por exemplo, pelo uso de termos pejorativos, brincadeiras (racismo recreativo), rejeição aos traços do corpo negro. De acordo

com Fonseca (2006, p. 36), “essas várias formas de violência demonstram o quanto é difícil para a cultura brasileira lidar de maneira menos problemática com a cor de sua população mais pobre, muito diferente da camada social mais rica, que é predominantemente ‘não negra’”.

Cabe pontuar que a noção de *identidade* presente neste capítulo advém dos estudos de Kabengele Munanga, especificamente do texto “*Negritude: usos e sentidos*” (2009). Para esse estudioso, a identidade é objetiva e subjetiva. A objetiva é caracterizada pelos elementos culturais, linguísticos e históricos. Já a identidade subjetiva é entendida como sendo “a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos” (MUNANGA, 2009, p. 1).

O autor entende que a tomada de consciência identitária, considerando que a identidade é construída na relação entre “nós” e “outros”, não é idêntica entre todos os negros, pois “todos vivem em contextos socioculturais diferenciados”. A diversidade contextual envolve fatores diversos, por exemplo, históricos, linguísticos e psicológicos, culturais, político-ideológicos. De acordo com Munanga (2009, p. 2), “a identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo. Mas isso seria um caso ideal, pois na realidade encontram-se todas as transições”.

O mesmo autor ainda conceitua a identidade nos seguintes termos:

A identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta (MUNANGA, 2009, p. 4).

E faz uma advertência importante:

Pode também haver manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista. Essa manipulação pode tomar a direção de uma folclorização pigmentada despojada de reivindicação política (idem, ibidem).

Para Munanga (2009), a identidade envolve fatores diversos, como históricos, linguísticos e psicológicos, culturais, político-ideológicos e raciais. Ao conceituar a identidade negra, ele diz que “a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania” (MUNANGA, 2009, p. 8). Comungando com essa perspectiva, neste último capítulo, vozes de autore(a)s negro(a)s são evidenciadas. Para isso, colocamos em cena dois poemas que expressam as vozes, o etos, a identidade negra, potencializando resistência, reafirmação e orgulho. O primeiro é o poema *Ponto Histórico*, de autoria de Luiz Carlos Amaral Gomes. O segundo é o poema *Gritaram-me negra*, de autoria de Victória Santa-Cruz.

Éle Semog e o poema *Ponto Histórico*

O poema *Ponto Histórico*, de autoria de Luiz Carlos Amaral Gomes (Éle Semog), encontra-se publicado no livro *Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos* (2005). De acordo com o portal *Literafro: o portal da literatura afro-brasileira*, Éle Semog, no contexto de efervescência cultural e política que propiciou o ressurgimento do movimento negro, a partir de fins da década de 1970, participou dos grupos “Garra Suburbana” e “Bate-Boca”. Esses grupos estavam voltados para o estudo e a produção da poesia afrodescendente. Segundo o mesmo portal, Semog, em 1978, lançou o volume de poemas *O arco-íris negro*; no ano seguinte, publicou *Atabaques*, livro que mantém o discurso de afirmação identitária e de denúncia da desigualdade social.

Ademais, o mesmo portal informa dados que colocam Semog no centro da luta contra o racismo, utilizando, para isso, a palavra artística (o poema). Foi assim que, em 1984, fundou o grupo *Negrícia – Poesia e Arte de Criolo*. Ativista, coordenou o segundo e o terceiro *Encontro de Poetas e Ficcionalistas Negros Brasileiros*. Coordenou também o setor de literatura do projeto *90 anos de Abolição da Escravatura*, com sede no museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro. Em 1980, recebeu da União de Escritores Brasileiros moção especial do Prêmio Fernando Chinaglia. Entre 1989 e 1996, foi presidente do CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas. Foi co-fundador do jornal *Maioria Falante*, onde atuou até 1991. Foi Assessor do Senador Abdias Nascimento e Conselheiro Executivo do Instituto Palmares de Direitos Humanos.

Maria Nazareth Fonseca, Ione Jovino, Vanda Machado e Sílvio Oliveira, no texto “*Autores afro-brasileiros contemporâneos*”, dizem que “Éle Semog, em vários momentos de sua obra, expressa o compromisso do escritor negro com a conscientização da população de brasileiros marginalizados” (FONSECA, et. al. 2006, 115). Conforme Fonseca et. al. (2006, p. 115), ao articular formas de resistência contra a discriminação da população marginalizada, “o escritor se vale de vários recursos literários, como a ironia, o apelo ao erotismo e, às vezes, até recorre a um jeito brincalhão de encarar a dureza do dia-a-dia”.

No poema **Ponto Histórico**, a temática do racismo, atrelada ao discurso de afirmação da identidade negra, é um traço a ser destacado. Interessante notar que esse poema pode ser encontrado em várias páginas virtuais. Por exemplo, ele aparece reproduzido no portal *Literafro* por ocasião do dia da Consciência Negra. Isso nos leva a entender que este poema serve de expressão de um pensamento, de uma mentalidade, de uma perspectiva coletiva. Vamos ao poema:

Ponto Histórico

Não é que eu
seja racista...
Mas existem certas
coisas
que só os NEGROS
entendem.
Existe um tipo de amor
que só os NEGROS
possuem,
existe uma marca no
peito
que só nos NEGROS
se vê,
existe um sol
cansativo
que só os NEGROS
resistem.
Não é que eu
seja racista...
Mas existe uma
história
que só os NEGROS
sabem contar
... que poucos podem
entender.

Interessante notar os sentidos que são construídos nesse poema. Sua forma, os elementos verbais e as escolhas feitas pelo autor precisam ser levadas em conta, principalmente, porque se trata de um texto literário em que as escolhas do material são feitas com propósito expressivo-valorativo. Há, portanto, um discurso em torno da identidade, do etos e da consciência negra, expressa não apenas no conteúdo e na semântica das palavras, mas no MODO de dizer.

Inicialmente, notamos a recorrência da expressão “*Não é que eu/seja racista...*”, que aparece duas vezes no poema. Essa expressão faz ouvir um discurso racista, visível/audível nos momentos em que se tenta justificar uma prática. Ou seja, é como se o poema retomasse uma expressão recorrente nas falas racistas. A reticência, que marca o final da expressão, deixa ao leitor o papel de preencher o sentido, escutando essa outra voz que aparece, a saber, a voz de racistas que tentam se justificar diante do crime de racismo praticado. Cabe pontuar que, conforme comenta Biko (1990, p. 110), “o racismo que encontramos não existe apenas numa base individual, ele também é institucionalizado, para que pareça ser o modo de vida”. Desse modo, o trecho do poema em análise se constitui uma verdadeira crítica ao racismo estrutural, que está presente nas microestruturas comportamentais e discursivas.

Assim, é importante destacar o modo como o poema em análise desvela o discurso racista. Nesse ponto, são pertinentes as afirmações de Conceição Evaristo, no texto *Questões de pele para além da pele*, quando diz que “a literatura não pode ser considerada como um fiel retrato da sociedade em que é produzida, não se pode afirmar, entretanto, que o discurso literário nasce e circula imune e impune ao meio em que foi criado” (EVARISTO, 2009, p. 19). Segundo a autora, o texto literário desvela sinais da constituição de uma sociedade em determinado momento histórico.

Com isso, o poema é signo e produto desta sociedade, deste tempo. Ele, portanto, concentra tensões, visões de mundo, ideologias, lutas. No caso, considerando que todo discurso nasce como resposta a outro discurso (BAKHTIN, 2016), o poema dialoga de forma tensa com o discurso racista. Esse discurso racista é respondido, combatido. Um aspecto dessa resposta e desse combate aparece expresso na reafirmação identitária.

Uma construção bastante recorrente no poema é a marcada pelo verbo “existir”: “*existem certas coisas que*”/“*Existe um tipo de amor que*”/“*existe uma marca no peito que*”, “*existe um sol cansativo*

que”/“*Mas existe uma história que*”. Completa essas expressões a construção “*só os NEGROS*”. Há, nessas construções, uma forte ênfase no lugar que os NEGROS ocupam na história, ou seja, há uma *existência* que SÓ os NEGROS conhecem, sentem, vivem.

Ao comentar a escrita literária de Éle Semog, Fonseca et. al. (2006) concluem que:

[...] a denúncia não impede o toque de ternura, o registro do preconceito não abafa a expressão dos sentimentos mais íntimos, pois esses estão presentes em vários de seus poemas. O viés da ironia é a estratégia mais forte com que o escritor procura agredir o racismo às vezes sutil da sociedade brasileira. (FONSECA, et. al., 2006, p. 116).

Outro aspecto que queremos pontuar é que *Os NEGROS*, no poema, não é adjetivo, mas substantivo. Não se ressaltam qualificativos restritos à cor da pele, mas o protagonismo dos sujeitos NEGROS. Grafado com letras maiúsculas, grandes, gigantes, o substantivo ganha realce e OCUPA um lugar de destaque na página e na vida. Ou seja, há um aumento na tonalidade, no modo de dizer, na carga valorativa. Além disso, o substantivo NEGROS está no plural, pois enuncia aqui a identidade, o coletivo. De acordo com Biko (1990, p. 87), “a filosofia da Consciência Negra, portanto, exprime o orgulho grupal e a determinação dos negros em se erguer e conseguir a autorrealização desejada”.

Ademais, cabe observar que o substantivo NEGROS não apenas diz de uma existência, mas, sua escrita em maiúscula, indica que temos aqui um grito. Talvez, um grito de orgulho, de afirmação identitária, de (r)existência. Esse etos dos sujeitos negros aparece nos sentidos e formas dos versos do poema. Tal interpretação pode ser corroborada com a ideia expressa por Biko, ao dizer que a Consciência Negra “procura infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesma, de seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, sua religião e sua

maneira de ver a vida” (BIKO, 1990, p. 66). Esse é um etos de afirmação, de olhar positivamente os traços identitários.

Corroborando essa leitura, vale citar o que diz Evaristo (2009, p. 24): “o estudo de uma escrita sobre o negro, e/ou do negro, pode nos encaminhar para perceber melhor as lutas empreendidas pelos sujeitos em busca de afirmações de identidades historicamente subjugadas”. Esse trecho final se coaduna com posição de Biko acerca da Consciência Negra e aqui entendemos como um etos de uma identidade forjada na resistência.

Os últimos versos do poema, pressupondo tudo o que foi dito acerca daquilo que só os NEGROS conhecem, vivem, têm, etc., voltam-se para os não negros “... *que poucos podem/ entender*.” Em outras palavras, os brancos só podem enxergar os negros “a partir de fora e, por isso, nunca conseguirão extrair e analisar o etos da comunidade negra” (BIKO, 1990, p. 70). Ou seja, esse “*entender*”, que aparece na voz que conclui o poema, é um entender-viver, um entender-sentir, um entender-experienciar, um entender-existir.

Vitoria Santa-Cruz e o poema *Gritaram-me Negra*

O poema *Gritaram-me Negra* é da autoria da poeta, coreógrafa, estilista e folclorista afro-peruana Vitoria Eugenia Santa Cruz Gamarra. De acordo com informações de Débora Armelin, no portal *afREAKa*¹², a poeta em questão criou o grupo *Cumanana* juntamente com seu irmão mais novo, o poeta, pesquisador e jornalista Nicomedes Santa Cruz Gamarra. O grupo *Cumanana* foi um dos primeiros grupos teatrais inteiramente integrado por negros que tinha como intuito difundir as diversas vertentes da cultura afro-peruana (ARMELIN, s.d.).

¹² ARMERLIN, Débora. **Victoria santa cruz, a força de uma voz afro-peruana**. Disponível em < <http://www.afreaka.com.br/notas/victoria-santa-cruz-forca-de-uma-voz-afro-peruana/> >. Acesso em 02/01/2023.

Ainda, segundo Armelin (s.d.), Vitoria criou a “Companhia Teatro e Danças Negras do Peru” e, pelo seu engajamento em construir sua identidade e valorização das tradições musicais e culturais negras no Peru, a artista recebeu, em 1970, o prêmio de melhor folclorista no primeiro Festival e Seminário Latino-americano de TV, organizado pela Universidade Católica do Chile.

Essa voz negra feminina também atuou no espaço acadêmico, mais precisamente como professora na Universidade Carnegie Mellon, Pensilvânia, nos Estados Unidos. A artista faleceu em 2014, aos 91 anos, após muita dedicação ao estudo e à preservação da tradição afro-peruana.

Armelin (s.d.) diz que a mensagem de Vitoria Santa Cruz é a de que é preciso absorver o que vem de forma negativa para transformá-lo em afirmação. Essa perspectiva está associada ao fortalecimento do sujeito, a partir de uma maior compreensão de si mesmo. O poema a seguir é um enunciado que materializa essa perspectiva. A ressignificação/transformação/afirmação e a imagem da mulher negra fortalecida são aspectos marcantes na escrita do poema.

Gritaram-me negra

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
"Por acaso sou negra?" – me disse
SIM!
"Que coisa é ser negra?"
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,

Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenas minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?
E daí?
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!

Negra
Negra!
Negra sou
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum disabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor

E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!
(Fonte: <http://www.emdialogo.uff.br/content/gritaram-me-negra>)

A estrutura do poema parece refletir a perspectiva da transformação daquilo que é negativo em afirmação. A primeira parte apresenta o modo como vozes racistas tentam eliminar a mulher negra. Vozes racistas ressoam nos primeiros versos do poema: *De repente umas vozes na rua / me gritaram Negra! / Negra! / Negra!*. Esse grito na rua é o grito racista, é a materialização do discurso racista. Um discurso decorrente do ódio, da busca pela eliminação do outro.

A primeira parte do poema mostra o quanto o discurso racista tem o poder destruidor de oprimir, silenciar, alienar o outro. Assim, a vítima desse discurso de ódio sente um estranhamento em relação a si mesma: *"Por acaso sou negra?" – me disse / SIM! / "Que coisa é ser negra?"*. Nesses versos, o eu lírico levanta duas questões que colocam em cena a identidade negra, o *ser negra* e o *que é ser negra*. A voz que responde *SIM!* é a voz racista, numa tonalidade agressiva, um grito violento e autoritário.

Esse grito *SIM!* é materializado em letras maiúsculas, denotando a tentativa de imposição de uma perspectiva negativa sobre os corpos negros. É, assim, a tentativa de impor uma identidade valorada negativamente. Essa é uma das características do racismo: o falso entendimento da diferenciação entre raças, havendo raças superiores e raças inferiores. De acordo com Munanga (2009, p. 6), "para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de 'raças' hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e raças inferiores".

Evidentemente, a existência de raças superiores e inferiores não se sustenta biologicamente, sendo a noção de raça uma construção social e ideológica historicamente situada, erguida por brancos europeus para subjugar e justificar a escravidão e o domínio sobre outros povos. Assim, como bem explica Munanga (2009):

[...] o racismo é um fato que confere à 'raça' sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. (MUNANGA, 2009, p. 7)

Cuti (Luiz Silva) (2010, s.p.) explica que o preconceito (conjunto de ideias e sentimentos genéricos a respeito de um determinado tipo de pessoa)

[...] tem sua origem na escravização e no racismo (teoria que buscou justificativas para o processo de violência e dominação dos povos de origem africana, disseminada cotidianamente nos produtos culturais, por meio do rádio, jornal, televisão, cinema, artes plásticas, literatura etc.).

Segundo o mesmo autor, o preconceito antinegro está enraizado nos não negros e nos próprios negros. O discurso racista, representado no poema, tem o poder de introjetar nos corpos negros a opressão, a repulsa e o ódio em relação ao próprio corpo. Vejamos os seguintes versos da primeira parte do poema:

Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam

Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenada minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi . . .

Como percebemos, subjetivamente, há um sentir-se “*negra como eles diziam*”. Essa carga de valores negativos lançada sobre os corpos negros resulta no silenciamento, no apagamento de vozes, no genocídio, que o eu lírico expressa com os versos *E retrocedi / Como eles queriam*. Assim, o discurso racista exerce forte poder sobre as subjetividades, introjetando o ódio ao próprio corpo negro. O discurso racista internaliza o preconceito racial criado pelo colonizador, forjando identidades, concepções de si e do outro, configurando-se “alienação pura e simples” (MUNANGA, 2009, p. 38).

A ideologia racista pode fazer com que pessoas negras passem a perceber a si mesmas na perspectiva de pessoas racistas. Nos versos do poema: *E odiei meus cabelos e meus lábios grossos / e mirei apenada minha carne tostada / E retrocedi / Continuava levando nas minhas costas / minha pesada carga / E como pesava!... / Alisei o cabelo, / Passei pó na cara, / e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra*. Esses versos mostram o quanto o discurso racista pode levar ao desejo de destruir o próprio rosto, a partir de definições que não são das mulheres negras (LOURDES, 2018). Como bem coloca Munanga (2009, p. 9), “a alienação do negro tem se realizado pela inferiorização do seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura”. Também nos fala que há “um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo” (MUNANGA, 2009, p. 38).

Além disso, Munanga (2009, p. 11) diz que entre os problemas específicos que somente os negros podem resolver estão “a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua ‘inferiorização’ e baixa

estima". No entanto, "graças à busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva" (MUNANGA, 2009, p. 11).

A alienação causada pelo racismo é evidenciada no poema, quando o eu lírico nos mostra como, ao olhar para si, a pessoa negra pode olhar com os olhos do outro/branco racista. Pode apenas ouvir a voz do racista, que o define. E essa palavra definidora ressoa nas entranhas do ser! Esse aspecto terrível do discurso racista discrimina os corpos e vai além dos corpos. A voz racista pode dominar consciências, subjetividades, identidades, fazendo com que o oprimido passe a adotar a visão do opressor.

Mas a voz racista, no poema, não é a última voz a ressoar. O eu lírico estabelece um ponto de ruptura, de transformação. Isso é materializado nos versos: *Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair / E daí? / Negra! / Sim / Negra! / Sou*. Esses versos inauguram a segunda parte do poema. Eles marcam o início da transformação, da afirmação e do orgulho do ser negro/negra. O "*Até que*" é o ponto limite, o fim do retroceder, o fim do silenciamento e o início de uma nova maneira de perceber a si mesma. A partir desse ponto, a voz que diz *Negra!* não é mais marcada pela tonalidade e ressonância racista, mas pela pessoa negra, que afirma sua identidade e expressa *Sim. Negra! / Sou*. Há, assim, uma ressignificação da palavra e uma nova semântica é instaurada, "uma operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo" (MUNANGA, 2009, p.53). Isso mostra o quanto a luta passa pelo campo dos sentidos, do discurso, da linguagem.

Nesse ponto da discussão, são pertinentes as colocações de Munanga (2009), quando menciona que, além da força como meio para manter o "violento equilíbrio" entre dominante e dominado, há os *discursos pseudojustificativos*. Esses discursos são dispositivos que constroem estereótipos, preconceitos e interpreta o "nós" e os

“outros” em termos de superioridade e inferioridade. De acordo com Munanga (2009, 27), “trata-se de um discurso monopolista, da razão, da virtude, da verdade, do ser, etc.”. Nos versos do poema em destaque, a produção discursiva é sobre o *Ser Negra*, que passa a ser assumida numa perspectiva de aceitação: *Sim. Negra! Sou.*

Desse modo, na segunda parte do poema, aparece a voz potente de afirmação da mulher negra que diz: *De hoje em diante não quero alisar meu cabelo / Não quero / E vou rir daqueles, / que por evitar – segundo eles – que por evitar-nos algum dissabor / Chamam aos negros de gente de cor / E de que cor! / NEGRA / E como soa lindo! / NEGRO / E que ritmo tem! Negro Negro Negro Negro.* Esses versos nos levam ao processo de reafirmação da identidade negra. Conforme discute Munanga (2009, p. 11), “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”. E continua: “Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humana ‘normal’” (MUNANGA, 2009, p. 43).

Muitos traços do corpo negro ainda são alvos de muitos preconceitos. No entanto, nessa luta, a transformação de sentidos e a aceitação do corpo negro é aspecto presente nos discursos de resistência. No texto “*Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?*”, Maria Nazareth Soares Fonseca coloca a questão nos seguintes termos:

Muitos dos traços que continuam a legitimar preconceitos em relação à cor da pele, feições do rosto, tipo do cabelo e uma gama infindável de características utilizadas para desqualificar ou desmerecer pessoas, têm sua origem na sociedade escravocrata, constituída de senhores (brancos) e escravos (negros). Mas há uma

questão que é preciso registrar: são esses mesmos traços do corpo negro que, aos poucos, foram sendo assumidos como significantes de um outro padrão estético e de uma política de elevação da autoestima dos afro-descendentes. Ao alinhar-se a uma política de resistência, a literatura produzida por negros ou por aqueles que assumem as questões próprias dos segmentos marginalizados retoma as “negras imagens”, procurando investi-las de outros significados. (FONSECA, 2006, p. 35).

Conforme Fonseca (2006), uma das frentes da política de resistência ocorre na produção literária. Nessa literatura produzida por negros, “as negras imagens” são investidas de outros significados. Podemos dizer que é isso que ocorre na criação estética (o poema) de Victória Santa-Cruz, ou seja, os traços do corpo negro são ressaltados. Os versos finais do poema expressam a voz segura, resistente, orgulhosa da mulher negra.

Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!

Como visto, Victória Santa-Cruz trabalha um poema que nos fala muito das questões subjetivas que estão envolvidas no racismo. Ela nos leva ao profundo da alma humana para conhecer o poder destruidor do discurso racista. Ao mesmo tempo, levamos a conhecer a resistência, a transformação possível, a reafirmação da identidade negra em meio a uma sociedade estruturalmente racista.

Ademais, o poema apresenta o modo como o racismo molda comportamentos, produz apagamentos, oprime pelo ódio mulheres negras desde o momento do nascimento. No caso, os versos do poema narram o racismo oprimindo meninas antes dos seus cinco anos: *Tinha sete anos apenas,/ apenas sete anos/ Que sete anos! Não chegava nem a cinco! De repente umas vozes na rua me gritaram Negra! Negra! Negra! Negra!*

No texto *Olho no olho: mulheres negras, ódio e raiva*, Andre Lorde – um dos principais nomes do feminismo negro americano – discute um tipo de raiva em relação a outras mulheres negras. Um ponto importante dessa discussão diz respeito à origem ou fonte desse ódio. Esse é um ponto central do texto, pois é preciso entender de onde veio esse *olhar* marcado pela raiva a(o)s outra(a)s. Segundo Lourdes (2019), “a origem ou a fonte desse poço de raiva não são outras mulheres negras”.

A autora encontra a origem na própria história de vida das mulheres negras, pois, conforme ela argumenta, há um desejo social de morte voltado contra as mulheres negras. Esse ódio – “hábito emocional ou disposição mental em que a aversão se une ao desejo doentio”, conforme conceitua a autora (LOURDES, 2019, p. 57) – é absorvido logo na infância e atravessa as relações entre mulheres negras. E isso porque, segundo a autora, cada mulher negra tem “o rosto que esse ódio procura”. Ela explica que as mulheres aprendem a conviver com a crueldade, pois sobreviveram a ele muitas vezes.

Lourdes (2019) menciona várias experiências vividas ao longo de sua vida, incluindo acontecimentos da época em que era criança. Essas experiências mostram como “a origem, a fonte, o

poço” do ódio foi gerado, ou seja, é a origem da relação de estranhamento com relação à sua pele e do modo como isso irá aparecer nas relações com suas irmãs negras. Assim, a autora descreve cenas como o modo de olhar de uma motorista de ônibus para ela; o olhar, os gestos, o ódio e desprezo de uma mulher no trem em relação a ela quando ainda criança; os xingamentos de um grupo de garotos brancos no consultório de oftalmologista; as risadas de outras crianças diante de um livro que conta a história de um menino negro; as risadas do cabelo traçado na turma do sexto ano; o modo como um atendente olhar para ela antes de uma entrevista.

Assim como os episódios de racismos e violências introjetaram o ódio pela imagem da mulher negra nele mesma, conforme relatado por Lourdes (2019), o poema *Gritaram-me Negra* traz a mesma questão, quando os versos dizem: *E odiei meus cabelos e meus lábios grossos/ e mirei apenada minha carne tostada/ e retrocedi/ Negra!! Retrocedi...* Digno de nota é que os dois textos apresentam uma mudança das mulheres negras com relação às suas próprias imagens, passando por momentos dolorosos.

Lourdes (2019) narra como é uma menina negra crescer metabolizando o ódio como o pão de cada dia:

Porque sou negra, porque sou mulher, porque não sou negra o suficiente, porque não sou fantasia particular de mulher, porque SOU. Com uma dieta tão consistente tão consistente, é possível acabar valorizando o ódio dos inimigos mais do que o amor dos amigos, pois esse ódio dá origem à raiva, e a raiva é um combustível poderoso (LOURDES, 2019, p. 57).

No poema de Vitória Santa Cruz, encontramos o peso e a carga imposto pela sociedade racista sobre a mulher/menina negra em versos como: *E passava o tempo,/ e sempre amargurada/ continuava levando nas minas costas minha pesada carga/.*

No entanto, como dito, assim como Lourdes (2019) assume a identidade de mulher negra e passa a ser um símbolo da luta

contra o racismo, o poema também marca um ponto de mudança, de aceitação, de luta, de orgulho: *E daí?! Negra!!Sim!!Negra!!Sou Negra!! Negra! Negra sou! De hoje em diante não quero alisar meu cabelo!*. Conforme já destacado, essa repetição valorativa da palavra *Negra!*, em todo o poema, marca, no mínimo, duas vozes. As repetições que aparecem na primeira parte são marcadamente vozes racistas. Na parte final do poema, a voz que fala é a voz da mulher negra, numa entonação de orgulho: *De hoje em diante não quero alisar meu cabelo*. Esse *eu para mim* amoroso não é mais marcado pelo ódio, mas pelo amor a si mesma!

Considerações finais

Neste capítulo, empreendemos a leitura de dois textos, mais precisamente dois poemas. Com isso, evidenciamos um aspecto apontado por Cuti (2010, s.p.), quando entende que

[...] uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanação do discurso, o “lugar” de onde fala.

Numa abordagem qualitativa e interpretativa, mostramos como os poemas, que são produtos sociais desta sociedade marcada pelo racismo, apresentam discursos/vozes de reafirmação, de orgulho, de consciência negra.

Por fim, cabe pontuar que análises como estas podem contribuir para evidenciar o funcionamento e a circulação de discursos de resistência contra o racismo. Além disso, cabe destacar o quanto o texto literário pode ser bem utilizado nas aulas sobre temas relacionados ao racismo, à consciência negra e à expressão da identidade negra, por exemplo. Essa identidade, muito discutida neste capítulo, “consiste em assumir plenamente,

com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro” (MUNANGA, 2009, p. 52).

Ademais, o texto literário tem a qualidade de expressar/materializar os sentimentos mais profundos do ser, que, por sua vez, não é apenas expressão de uma individualidade, mas representa vozes de uma coletividade, como é o caso do poema *Gritaram-me Negra*. Ao ler e analisar esse poema, ouvimos vozes de mulheres negras do passado e do presente, que sofreram/sofrem com o racismo, mas que se mostraram/mostram resistência e vozes potentes na luta por uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. O nome difamado da África. In:_____. **A educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico: ensaios.** Tradução Esa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 82-100.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Debaixo da ponte. In: **Obra Completa.** Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967, p. 896-897.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARMERLIN, Débora. **Victoria santa cruz, a força de uma voz afro-peruana.** Disponível em< <http://www.afreaka.com.br/notas/victoria-santa-cruz-forca-de-uma-voz-afro-peruana/> >. Acesso em 02/01/2023.

AUGUSTA, Laura. Frio intenso provoca morte de ao menos 12 moradores de rua em SP. **Agência Record**, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/sao-paulo> >. Acesso em: 17 jan. 2022.

AZEVEDO, Mileane Andrade; SOUZA, Luciano Dias. Empoderamento Feminino: Conquistas e Desafios. **SAPIENS** - Revista de divulgação científica - UEMG, Carangola, v.1 n.02, p. 1-12, out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os estudos literários hoje: resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*. In:_____. **Estética da criação verbal.** 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p.359-366.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. in: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** 1 ed. Organização,

tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11- 69.

BARBOSA, Santana Barbosa. Eurocentrismo, História e História da África. *Sankofa (São Paulo)*, 1(1), 2008, 47-63.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

BESSA, Bráulio. **A corrida da vida**. Bráulio Bessa, 2018. Disponível em <<https://www.brauliobessa.com/post/a-corrida-da-vida>>. Acesso em: 19 de dezembro de 2022.

BIKO, Stephen. **Escrevo o que eu quero**. Trad. Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990.

BOTTON, A.; STREY, M. N. Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 11, n. 2, 2018.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **O homem que espalhou o deserto**. 12. ed. São Paulo: Global, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09.01.03**: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Brasília. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília: Secretaria-Geral, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007**. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nºs 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978. Brasília: Casa civil, [2007]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Fundação Biblioteca Nacional (Departamento Nacional do Livro). [s.d]. Disponível em <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em 03 de fev. de 2022, às 14h.

BRASIL, Ministério da saúde. **Síndrome de Burnout**. [Brasília]: Ministério da Saúde. Disponível em <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Burnout%20ou%20S%C3%ADndrom e,justamente%20o%20excesso%20de%20trabalho>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer nº. CNE/CP 003/2004, de 10 de maio de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

CRAZY, Jonathan. **24/7: Capitalismo tardio e os fins de sono**. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu editora, 2016.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Alisson José Oliveira. Ecologia da alma: a natureza na obra científica de Carl Gustav Jung. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, 2017.

EVARISTO, Conceição. Questão de pele para além da pele. In: RUFFATO, Luiz. **Questão de pele**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009, p. 19-38.

FILA para conseguir doação de ossos é flagrante da luta de famílias brasileiras contra a fome. **G1: Fantástico**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia> >. Acesso em: 19 jan. 2022.

FINAZZI-SANTOS, Marcelo Augusto; SIQUEIRA, Marcus Vinícius Soares. Considerações sobre trabalho e suicídio: um estudo de caso. **Revista brasileira de saúde ocupacional**, São Paulo, Jun., 2011.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 9-38.

FONSECA, Maria Nazareth; et. al. Autores afro-brasileiros contemporâneos. In: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 113-178.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 49-80.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 1991 (Série Princípios).

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 88-99.

GOMES, Luiz Carlos Amaral (pseudônimo Éle Semog). Ponto histórico. In: SANTOS, Luiz Carlos; GALAS, Maria; TAVARES, Ulisses (Orgs.). **Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos**. São Paulo: Salamandra, 2005.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 29-48.

HAHNER, June. **Mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Han, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HIRSCHLE, Ana Lucia Teixeira; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Estresse e bem-estar no trabalho: uma revisão de literatura. **Ciência e saúde coletiva**, jul./jul., 2020.

INEP divulga Education at a Glance da OCDE. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep**. Ministério da Educação, 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/inep>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 135-158.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LARA, Lorena. PIX bate novo recorde de transações financeiras: 100 milhões em 24 horas. **G1**, 21 dez. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

LENINE OFICIAL. Paciência. **YouTube**, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ibLf9P_xfyM>. Acesso em: 19 de dezembro de 2022.

LISPECTOR, Clarice. **O Ato Gratuito**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 8 de abr. 1972, p. 2.

LORDE, Audre. Olho no olho: mulheres negras, ódio e raiva. In: LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUFT, Lya. Prioridades. In: _____. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Editora Record: 2004, p. 106-209.

MCCORMICK, John. **Rumo ao paraíso**: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MEDEIROS, Alexsandro Melo. O paradigma ecológico, a teoria da complexidade e a questão ambiental. In: FERREIRA, Gerson André Albuquerque; RODRIGUES, Renan Albuquerque (ORG.). **Amazônia**: chaves múltiplas para a interpretação da realidade. São Paulo: Scortecci, 2012. p. 81-99.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed., São Paulo: Contexto, 2016.

METAMORFOSE ambulante. **1 vídeo** (3min 51s). Publicado pelo canal Raul Seixas. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CmB4sfoZkwo>>. Acesso em: 04 janeiro 2023.

MINELLI, Aparecida Célia; ALARCON, Renata Trigueirinho; MARTINS, Eliana Melcher. **As técnicas da terapia cognitivo-comportamental na prevenção do estresse ocupacional em profissionais que trabalham no sistema prisional**. São Paulo:

Centro de Estudos em Terapia Cognitivo-Comportamental (CETCC), 2017.

MODELLI, Laís. Desmatamento: Amazônia perdeu área sete vezes a cidade de São Paulo até novembro. **BBC News Brasil**, São Paulo, 2021. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil>> Acesso em: 14 dez. 2021.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Brasileiras: Cidadania no feminismo. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p.495-514.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORLEY, John E. Desnutrição. **Manual MSD**: versão saúde para a família, s.d. Disponível em: <<https://www.msmanuals.com>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Nações Unidas - Brasil, c2022**. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/1>>. Acesso em: 23 de fev. de 2022, às 8h:00.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à África: as ideias de África, do medievo europeu à idade moderna. **Fênix: revista de história e estudos culturais**, v. 5, n. 4, out./dez. 2008, p. 1-20.

PAES, Caio de Freitas. Latifúndios invadem mais de 480 mil hectares de terras indígenas no Mato Grosso. **De olho nos ruralistas**: observatório do agronegócio no Brasil, 2020. Disponível em <<https://deolhonosruralistas.com.br>> Acesso em: 15 dez. 2021.

PESSANHA, José Américo. Leila Diniz, Liberdade e Subjetividade. **Revista estudos feministas**, v. 2, n. 2, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Mulheres: Igualdade e Especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 265-309.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 9 -13.

PONZIO, Augusto. “Questions de méthode”. A obra de Pavel Medvedev nos estudos literários e outros. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe - UFSCar. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 131-150.

RIBEIRO, Wagner Costa. Em busca da qualidade de vida. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 399-417.

ROCHA, Rayane. Fome avança e atinge 19,1 milhões de brasileiros. **CNN Brasil**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

RUFFATO, Luiz (Org.). **Questão de pele**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

RUM, Bob. Rap do Silva: Clip oficial. **YouTube**, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oVO1oGAprG0>>. Acesso em: 02/07/2022.

SAIBA quantas pessoas moram na rua no Brasil em 2022. SBSRJ, s.d.. Disponível em: <<https://sbsrj.org.br/moradores-de-rua-brasil/>>. Acesso em: 02/07/2022.

SAÚDE e bem-estar. **Ipea**, 2019. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ods/ods3.html>>. 18 de dez. de 2022.

SILVA, Taiane Vieira da. Inclusão Escolar: Relação Família-Escola. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos**. Curitiba: 2015. p. 14242 - 14254.

SILVEIRA, Daniel. Desemprego diante da pandemia bate recorde no Brasil em setembro, aponta IBGE. **G1**, 2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/10/23/no-de-desempregados-diante-da-pandemia-aumentou-em-34-milhoes-em-cinco-meses-aponta-ibge.ghtml> > Acesso em: 19 jan. 2022.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Editora Ática, 1989 (Série Princípios).

TIRELO, Rachel Barbosa Lopes Cavalcante. Do registro extemporâneo de nascimento. **Anoreg**, Tocantins, 04 mai., 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

XOTE Ecológico. [S. l.: s. n.], 2013. **1 vídeo** (3min 21s). Publicado pelo canal Pedro. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=1HQ6rAqqt6Q> >. Acesso em: 20 dezembro 2021.

AS AUTORAS E O AUTOR

Ana Carla Dantas – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui Curso Técnico em Alimentos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Currais Novos (2019). É membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens, Sociedade e Educação (GEPLISE). Desenvolve estudos em teorias do discurso e do texto, especificamente na perspectiva dialógica dos estudos da linguagem. E-mail: acarladantas00@gmail.com.

Ana Maria Santos de Araújo – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui Curso Técnico em Eletrotécnica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Caicó (2019). É membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens, Sociedade e Educação (GEPLISE). Desenvolve estudos em teorias do discurso e do texto, especificamente na perspectiva dialógica dos estudos da linguagem. E-mail: araujoanaamsa@gmail.com .

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento – Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua nas áreas de Leitura e Produção de Textos e Língua portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens, Sociedade e Educação (GEPLISE). Desenvolve estudos em teorias do discurso e do texto, especificamente na perspectiva dialógica dos estudos da linguagem. E-mail: ilderlandion@gmail.com

Verônica Medeiros Pereira – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES). Possui Curso Técnico em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Caicó (2018). É membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagens, Sociedade e Educação (GEPLISE). Desenvolve estudos em teorias do discurso e do texto, especificamente na perspectiva dialógica dos estudos da linguagem. E-mail: veronicapereiramedeiros@gmail.com.

A literatura insere-se na realidade ideológica circundante como sua parte independente e ocupa nela um lugar especial sob a forma de obras verbais organizadas de determinado modo e com uma estrutura específica própria apenas a elas.

Pável Nikoláievich Medviédev, 2016.



A literatura não pode ser considerada como um fiel retrato da sociedade em que é produzida, não se pode afirmar, entretanto, que o discurso literário nasce e circula imune e impune ao meio em que foi criado. (Conceição Evaristo, 2009).

