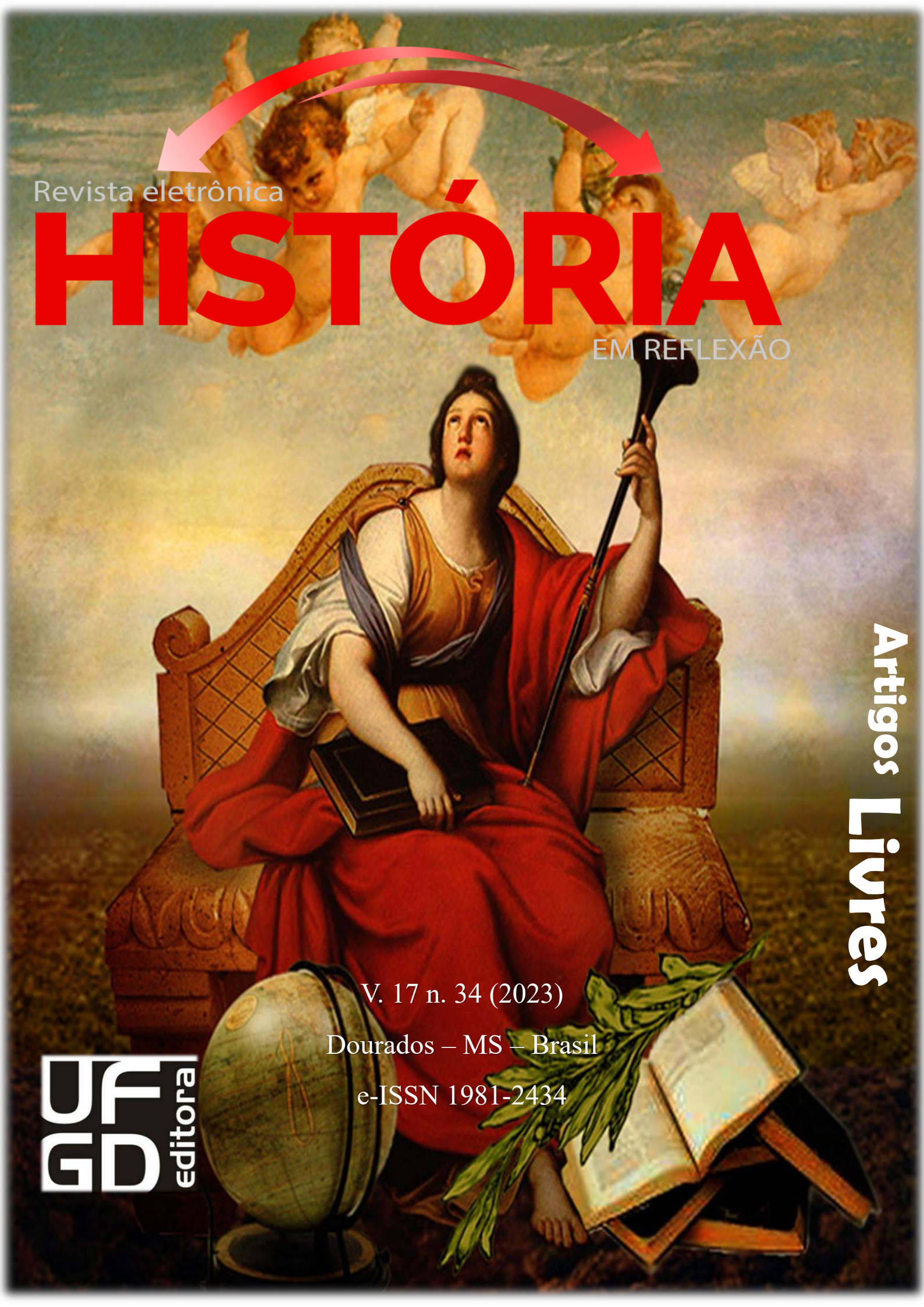

Revista eletrônica

HISTÓRIA

EM REFLEXÃO

Artigos Livres

V. 17 n. 34 (2023)

Dourados – MS – Brasil

e-ISSN 1981-2434

UFGD editora

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

QUANDO A VIOLÊNCIA SACRALIZA A VÍTIMA
Perspectivas do mito em René Girard

WHEN VIOLENCE SACRALIZES THE VICTIM
Perspectives of the myth in René Girard

Vinicius Santos Santana[1]

RESUMO

A proposta do presente artigo é, mediante a perspectiva do historiador René Girard, estabelecer o diálogo existente entre os conceitos de sacralidade e violência. Tais conceitos são pertinentes nos principais mitos da Antiguidade Clássica. A partir da peça *Édipo Rei*¸ do dramaturgo grego Sófocles, será possível observar uma estrutura na narrativa mitológica que se repete ao tempo que denuncia a realidade de uma violência social. Isto significa que o mito pode apontar por meio de seus simbolismos para a própria realidade. A partir dessa interpretação, até mesmo o sentido de mito como simples narração fantástica das origens (cosmogonia e teogonia) ou ensino moral-religioso expande-se numa semântica de mito como também denúncia de uma violência real. René Girard denominará esse fenômeno que estrutura a narração dos mitos como "bode expiatório".

Palavras-chave: Mito. Sacralidade. Violência. Bode Expiatório.

ABSTRACT

The purpose of this article is, through the perspective of historian René Girard, to establish the existing dialogue between the concepts of sacredness and violence. Such concepts are relevant in the main myths of Classical Antiquity. From the play Oedipus Rei¸ by the Greek playwright Sophocles, it will be possible to observe a structure in the mythological narrative that is repeated at the same time that it denounces the reality of social violence. This means that the myth can point to reality itself through its symbolism. From this interpretation, even the sense of myth as a simple fantastic narration of origins (cosmogony and theogony) or moral-religious teaching expands into a myth semantics as also a denunciation of real violence. René Girard will call this phenomenon that structures the narration of myths as "scapegoat".

Keywords: Myth. Sacredness. Violence. Scapegoat.

[1] Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal da Bahia, professor de História do Ensino Fundamental II. E-mail: viniciussansantana@ufba.br.

1. LINHAS GERAIS ACERCA DO CONCEITO DE MITO

Na *Arte Poética* do filósofo grego Aristóteles a expressão *mythos* é empregada no sentido que em geral atualmente se entende: uma narrativa fantástica (Arist. *Poetica Pol*. 1, 1451b24). Do ponto de vista filosófico, segundo o italiano Nicola Abbagnano (1901-90), é possível apontar três significados para o termo: 1) o mito como forma atenuada de intelectualidade; 2) o mito como forma autônoma de pensamento ou de vida; e, finalmente, 3) o mito como instrumento de estudo social. A primeira definição que descreve o mito como forma atenuada de intelectualidade lega à sua narrativa fantástica uma forma imperfeita de expressar a realidade; "a ele era atribuída, no máximo, verossimilhança[2], enquanto a verdade pertencia aos produtos genuínos do intelecto" (Abbagnano, 2007, p. 673). Para Platão, constituía-se como "a via humana mais curta para a persuasão" (Pl. Gorgias Hipparch. 523a); o mito, portanto, não seria a verdade, mas a trêmula forma sob a qual ela poderia se manifestar.

De acordo com a segunda concepção que lega ao mito uma forma autônoma de se pensar, já não se pode, portanto, entendê-lo como um apoio imperfeito à verdade, mas um modo autêntico de produção de conhecimento por uma via distinta daquela encabeçada pela razão. Foi o filósofo italiano Giambattista Vico (1668-1744) o primeiro a expressar esta concepção. Segundo ele, "as fábulas, ao nascerem, eram narrações verdadeiras e graves (donde ter

[2] O termo *verossimilhança*, apesar de mais conhecido pela sua conceituação associada à investigação científica, sendo popularizado pelo filósofo austríaco Karl Raimund Popper, guarda em um de seus principais significados a tentativa de uma solução a partir da comparação do conteúdo de verdade entre duas teorias; Popper define a verdade como correspondência, isto é, a teoria que melhor correspondesse à realidade, mais verossímil seria. (Rosário, Fernando Ruiz. Racionalidade e verossimilhança segundo Karl Popper. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Minas Gerais, p. 12, 2018). A própria multiplicidade de mitos, portanto, expressaria não só os variados contextos culturais, como também tentativas que, no decorrer de seu desenvolvimento, esforçavam-se em explicar o mundo. Joseph Campbell, em *The Hero with a Thousand Faces (O Herói de Mil Faces),* publicado em 1949, explora de maneira exaustiva a variedade que um mesmo mito poderia obter, como que numa tentativa contínua de representar simbolicamente tanto o conhecido como o desconhecido. É neste sentido que se aplica o termo *verossimilhança*: uma tentativa continuada de expressar, através do mito, a realidade e experiências humanas em narrativas simbólicas.

a fábula sido definida como *vera narratio*)" (Abbagnano, 2007, p. 674), e tais fábulas teriam passado por um processo de sete fases até serem transformadas em narrativa fantástica: nasceram como 1) verdades; em ato contínuo muitas delas se tornaram 2) obscenas e, por isso, 3) impróprias; adiante, a fim de ocultar tais impropriedades, ficaram 4) obscuras, daí 5) escandalosas, para que, finalmente, se transmutassem em 6) narrativas fantásticas que foram denominadas de 7) mitos. Portanto, a verdade que o mito quer transmitir não é através da via do intelecto, e nem estaria em seu objetivo servir de apoio à verdade intelectual; o mito assume-se, pelo contrário, como uma verdade autêntica, independentemente de ter um formato de linguagem distinto daquela conseguida pela razão.

Quanto à terceira concepção do mito como instrumento de estudo social, adentra, finalmente, as importantes contribuições de René Girard, ancoradas em estudos mais recentes da temática. Girard, inspirado na obra *O Ramo de Ouro* (*The Golden Bough - 1980*), de autoria do antropólogo escocês Sir James George Frazer (1854-1941), definirá o mito dentro da moderna teoria sociológica, encabeçada não somente por Frazer, mas também por Bronislaw Malinowski (1884-1942):

> O mito não é uma simples narrativa, nem uma forma de ciência, nem um ramo de arte ou história, nem uma narrativa explicativa. Cumpre uma função *sui generis*, intimamente ligada à natureza da tradição, à continuidade da cultura, à relação entre maturidade e juventude e à atitude humana em relação ao passado. [...] O mito não é uma narrativa histórica, mas a representação generalizada de fatos que recorrem com uniformidade na vida dos homens [...]. (Abbagnano, 2007, p. 675).

Isto significa que, segundo esta perspectiva, o mito não se objetiva a narrar o real: sua missão estaria concentrada em representar o real. Girard irá mais adiante nesta conceituação. O antropólogo sugere, a partir da análise comparativa de muitos mitos da Antiguidade, uma relação de constância. Paralelos que se repetem. Haveria, segundo ele, uma estrutura que está a se replicar nestas narrativas, a saber: 1) o caos ou desordem extrema é o que inicia estes mitos; 2) esta grande desordem inicial jamais é entendida como natural; 3) o mal-estar social gera um conflito mimético: as *rivalidades miméticas*; 4) o *todos*

contra todos se reúne em torno de um *bode expiatório* para que a crise seja aplacada após o seu sacrifício; e, finalmente, 5) a paz é reinstaurada.

O dicionário *Houaiss* tem como primeira definição para mito a de "relato fantástico de tradição oral, geralmente protagonizado por seres que encarnam, sob forma simbólica, as forças da natureza e os aspectos gerais da condição humana" (Houaiss, 2022). A perspectiva girardiana se interessa eminentemente nestes "aspectos gerais da condição humana". "O que o mito diz – supõe-se – não é demonstrável nem claramente concebível, mas sempre é claro o seu significado moral ou religioso, ou seja, o que ele ensina sobre a conduta do homem (Abbagnano, 2007, p.673), e é justamente como denúncia à conduta dos seres humanos em comunidade que Girard estenderá como a estrutura de plano de fundo dos mitos da Antiguidade.

Para René Girard, o mito é definido pela sua própria estrutura narrativa, isto é, a ordem e protagonistas parecem ter uma configuração que persiste, e, porque assim se apresenta, é nomenclaturado por mito.

> Os mitos começam quase sempre com um estado de desordem extrema. Esse caos, na maioria das vezes, não é considerado "original". Muitas vezes é possível detectar por trás dele uma espécie de perturbação ou inacabamento, seja na comunidade, seja na natureza, seja no cosmos (Girard, 2012, p.100).

O mito, portanto, desviaria do simples significado de narração fantástica, mas também sobrepujaria a definição de manifestação imperfeita da verdade. Quando o mito é interpretado dentro da perspectiva de *instrumento de estudo social*, René Girard o lerá percebendo que tem ele uma estrutura que se repete e, por isso, legitimado como mito. "O protagonista nos mitos arcaicos é a comunidade em sua totalidade, transformada em multidão violenta" (Girard, 2012, p.101). O vulgo, acreditando ser ameaçado por um indivíduo isolado – por sejam quais forem suas qualidades intrínsecas –, violenta unanimemente a vítima. "Os agressores precipitam-se como um único homem sobre sua vítima. A histeria coletiva é tal que eles se comportam literalmente como predadores" (Girard, 2012, p.101); Girard está a escrever não acerca de uma narrativa mitológica em especial, antes está a descrever uma estrutura que enxerga na multiplicidade dos mitos da *Antiguidade*: um tipo de configuração própria deste

gênero narrativo.

O fenômeno do *todos contra todos* é uma real ameaça para a comunidade. Segundo Girard este fenômeno se origina logo após a crise (que pode ser uma seca prolongada, uma guerra, epidemias etc.). O *todos contra todos* é uma forma de denominar o caos social que a crise suscita; é a ânsia inconsciente da comunidade por achar uma solução a partir da culpabilização do outro. A violência que este fenômeno germina minaria toda a sociedade; na ânsia de solucionar estas *rivalidades miméticas* que desencadeiam uma onda desenfreada de violências, o *todos contra todos* espontaneamente se modifica em um *todos contra um*, graças ao qual a coesão e unidade comunitária primária são retomados. "A vítima de um arrebatamento mimético[3] é escolhida pelo próprio mimetismo, e ela substitui todas as outras vítimas que a multidão teria podido escolher se as coisas tivessem acontecido de forma diferente" (Girard, 2012, p. 48-49).

2. A VIOLÊNCIA DENUNCIADA NOS MITOS

A perseguição e a procura por uma vítima será a dupla complementariedade que Girard enxergará como o eixo de união que estrutura o mito em geral. Todavia, não basta apenas tais protagonistas para a narrativa ser entendida mitologicamente; é preciso, segundo o teórico, a justaposição de certos critérios:

> 1) as violências são reais, 2) a crise é real, 3) as vítimas são escolhidas não por causa de crimes que lhes são atribuídos, mas de suas marcas vitimárias, de tudo aquilo que sugere sua afinidade culpável com a crise, 4) o sentido da operação é o de lançar sobre as vítimas a responsabilidade desta crise e de agir sobre ela destruindo tais vítimas ou ao menos expulsando-as da comunidade que elas "poluem". (Girard, 2004, p.37).

Se este esquema é universal, deveríamos, segundo Girard, encontrá-lo em todas as sociedades. "Os historiadores, com efeito, o encontram em todas

[3] O *arrebatamento mimético* é o espírito que move a multidão. Aquém da racionalidade, a multidão agirá, segundo Girard, por *mimese*, isto é, todos os indivíduos se imitarão mutuamente. Este conceito é bastante trabalhado na obra *Eu via Satanás cair como um relâmpago*, publicado pela editora Paz e Terra em 2012.

as sociedades que pertencem à sua jurisdição, ou seja, hoje sobre o planeta inteiro, e nas épocas anteriores, na sociedade ocidental e seus predecessores imediatos" (Girard, 2004, p.38). A tragédia mítica escrita pelo dramaturgo grego Sófocles (V a.C.), *Édipo Rei*, não fora só vastamente explorada pela psiquiatria desde o austríaco Sigmund Freud (1856-1939)[4]. René Girard esmiuçou a peça de maneira a extrair-lhe aqueles quatro critérios supracitados; a partir de então, é possível observar que *Édipo Rei* alcançara não somente o posto de mais uma das muitas obras que Girard encontrou seus critérios de definição do mito; mais que isto, *Édipo Rei* será parte da própria cosmovisão do teórico sobre outras mitologias, como as lentes com as quais lerá as muitas narrativas fantásticas a fim de encontrar a estrutura própria que para ele define o que é um mito. Suas interpretações constantemente se voltam à peça grega para dela se utilizar por modelo. A peça de Sófocles, sob os olhos de Girard, ergue-se, portanto, não como mais uma evidência de suas interpretações, mas, análoga ao que foi para Freud, torna-se o próprio modelo exemplar de interpretação dos seus objetos de estudo; é de um exame minucioso sobre *Édipo Rei* que René Girard explanará que um mito nada mais é do que "essa fé absoluta na onipotência do mal presente numa vítima; essa fé que liberta os perseguidores de suas recriminações recíprocas e forma, consequentemente, um mesmo todo com a fé absoluta numa onipotência da salvação" (Girard, 2009, p.43), a qual é somente alcançável pelo sacrifício da vítima. As recriminações recíprocas seriam o caos social, um correspondente da desordem primitiva experimentada pelo cosmos; o *bode expiatório* seria a única solução para reconstruir a ordem; o sangue precisa ser derramado. "Uma vez saciados dessa violência que Aristóteles qualifica de *catártica*, pouco importa se real ou imaginária, todos os espectadores voltam pacificamente para suas casas a fim de dormir o sono dos justos" (Girard,

[4]"O complexo de Édipo constitui uma das problemáticas fundamentais da teoria e da clínica psicanalítica. Para a teoria psicanalítica, o momento crucial da constituição do sujeito situa-se no campo da cena edípica. Dessa forma, o Édipo não é somente o "complexo nuclear" das neuroses, mas também o ponto decisivo da sexualidade humana, ou melhor, do processo de produção da sexuação. Será a partir do Édipo que o sujeito irá estruturar e organizar o seu vir-a-ser, sobretudo em torno da diferenciação entre os sexos e de seu posicionamento frente à angústia de castração. Freud irá remeter, na sua teorização sobre o Édipo, a autores e personagens clássicos da literatura mundial, como o "Hamlet" de Shakespeare e a trama do parricídio dos "Irmãos Karamazov", obras que reencenaram o mito de Édipo da tragédia de Sófocles." Cf. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 219-227, mai./ago. 2004, p. 219.

2012, p.66). A expressão grega *kátharsis* abarca o sentido de "purificação, purgação; alívio da alma pela satisfação de uma necessidade mor al" (Catarse, 2022).

A violência suscitada pela multidão tem o objetivo de fazer retornar a ordem, porém, é essa uma conclusão que se parte da narrativa mitológica, como em *Édipo Rei*. O desafio está em separar o quê numa documentação como a de Sófocles - mesmo referindo-se a uma dramaturgia – se mascara como tragédia, no sentido de gênero literário, ao tempo que escancara uma realidade social. Como escrevera o historiador Marc Bloch, "certos atos foram fabricados com o único fim de repetir as disposições de peças perfeitamente autênticas, que haviam sido perdidas. Excepcionalmente, uma falsificação pode dizer a verdade" (Bloch, 2001, p.97). Evocando o sentido de símbolo, segundo o teólogo Paul Tillich, como "parte efetiva e participante daquilo que aponta" (Tillich, 2009, p.99), é passível de que muito do que é narrado no mito possui, à vista disso, uma realidade nas relações humanas. Para exemplificar isso, Girard trabalha sobre um importante documento do poeta Guillaume de Machaut datado de meados do século XIV, intitulado *Julgamento do Rei de Navarra*.

> Foi a Judeia, a odiada, a perversa, a desleal, que odeia e ama todo mal, que tanto ouro e prata deu e a cristã gente prometeu, que depois, rios e fontes, que eram claros e limpo, em muitos lugares envenenaram. E muitos suas vidas terminaram; [...], mas aquele que no alto se senta e de longe vê, que tudo governa e tudo provê, essa traição mais celerada não quis, [...] pois todos os Judeus foram destruídos, uns enforcados, outros queimados, outros afogados, outros decapitados pela cabeça com machado ou espada (Girard, 2004, p.7).

Guillaume nada inventou. O evento a que se refere tem causa evidentemente na famosa peste negra que suscitou muitas mortes no norte da França em 1349 e 1350. Sabe-se realmente que judeus foram largamente assassinados porque o historiador não lê o documento de Guillaume de forma isolada. "É verdade que as perseguições antissemitas da peste negra constituem um conjunto de fatos relativamente bem conhecido. Há sobre isso todo um saber já constituído" (Girard, 2004, p.12). Portanto é preciso admitir algo: o texto do poeta sugere uma opinião pública, e, sendo assim, pronta a acolher as mais

absurdas acusações contra os judeus; nas palavras de Girard, "é o imaginário específico de homens com sede de violência" (Girard, 2004, p.13). Para o teórico, esse "apetite persecutório se polariza de preferência sobre minorias religiosas, sobretudo em tempos de crise" (Girard, 2004, p.13). O século XIV tampouco possui substâncias químicas capazes de produzir efeitos tão nocivos e em grande escala. Há, assim sendo, uma opinião persecutória pronta a justificar uma violência por seja qual for a absurda acusação em desfavor de suas vítimas.

Qual seria, porventura, a relação entre o mito e a narração de Guillaume de Machaut? O primeiro é símbolo do segundo. Guillaume apenas estaria verbalizando uma estrutura persecutória já denunciada pela mitologia.

A tragédia *Édipo Rei* traça a história de uma criança que, apesar de nascida sob sangue real, recebe de um oráculo a sentença de que, além de assassinar seu pai, assumirá relações maritais com a própria mãe. A rainha Jocasta, sua progenitora, temendo o destino funesto, amarra os tornozelos da criança – o que o deixa um pouco manco - e lhe confia a morte nas mãos de um pastor de ovelhas. Este, ao invés de matar a criança como pela rainha fora ordenado, acaba encontrando um outro pastor estrangeiro para adotá-la, nutrindo a esperança de que o infante cresceria saudável, ao tempo que distante da terra natal. Pôlibo, o rei de Corinto, acaba adotando Édipo tratando-lhe como filho legítimo. Ao conhecer a antiga profecia do oráculo ao tempo que desconhecendo sua origem, por amor à vida de Pôlibo foge de Corinto para não assassinar a este que pensa ser seu pai. No caminho encontra uma pequena comitiva que fazia guarda de um passageiro em sua carruagem:

> O arauto e o próprio passageiro me empurraram / com violência para fora do caminho. / Eu, encolerizado, devolvi o golpe / do arauto; o passageiro, ao ver-me reagir / aproveitou o momento que me aproximei / do carro e me atingiu com um dúplice aguilhão, / de cima para baixo, em cheio na cabeça. / Como era de esperar, custou-lhe caro o feito: / no mesmo instante, valendo-me de meu bordão / com esta minha mão feri-o gravemente. / Pendendo para outro lado, ele caiu. (S. *Oedipus Tyrannus Ph.* p. 962-972).

O homem que Édipo acabara de matar era Laio, rei de Tebas, e seu

próprio pai. Ao chegar em Tebas que estava a ser devastada pela maldição da Esfinge que propunha um grande enigma a ser respondido, Édipo consegue solucioná-lo, acabando com o terror. Aclamado pelos tebanos, ele assume o vacante trono, casando-se com a recentemente viúva Jocasta, sua mãe e rainha de Tebas. Acerca de seu parentesco, apenas no final da peça é que descobrirá a verdade. Enquanto nada sabe de seu passado, reina com grande prosperidade sobre a cidade; porém, um novo caos se instala:

> Ah! Quantos males nos afligem hoje! / O povo todo foi contagiado / e já não pode a mente imaginar / recurso algum capaz de valer! / Não crescem mais os frutos bons da terra; / mulheres grávidas não dão à luz, / aliviando-se de suas dores; / sem pausa, como pássaros velozes, / mais rápidas que o fogo impetuoso / as vítimas se precipitam céleres / rumo à mansão do deus crepuscular. /Tebas perece com seus habitantes / e sem cuidados, sem serem chorados, / ficam no chão, aos montes, os cadáveres, / expostos, provocando novas mortes. (S. *Oedipus Tyrannus Ph.* p. 207-221).

Compadecido da situação calamitosa, Édipo se vale de um arauto do deus Apolo para responder-lhe à grande pergunta: o porquê de a cidade estar atraindo a ira de Ares, o deus que a fustiga:

> Apolo revelou ao meu primeiro arauto / que só nos livraremos do atual flagelo / se, descoberto o assassino de Laio, pudermos condená-lo à morte ou ao exílio [...] / salva a cidade agora [...] / salva-me a mim também, afasta de nós todos / a maldição que ainda emana do rei morto. (S. *Oedipus Tyrannus Ph.* p. 364-373).

Nesse momento da peça, Édipo sequer sabe a verdade de seu nascimento. O arauto não revelou o nome do assassino, apenas esclareceu o motivo da peste que assola Tebas. Interpretando esses versos, dirá Girard:

> A peste assola Tebas: é o primeiro estereótipo persecutório. Édipo é responsável porque matou seu pai e desposou sua mãe: é o segundo estereótipo. Para eliminar a epidemia, afirma o oráculo, é preciso expulsar o abominável criminoso. A finalidade persecutória é explícita. O parricídio e o incesto servem abertamente como intermediários entre o individual e o coletivo; [...]. Terceiro estereótipo: as marcas vitimárias. Em primeiro lugar, temos a enfermidade: Édipo coxo. Por outro lado, este

> herói chegou a Tebas desconhecido de todos, estrangeiro de fato ou também de direito. [....] Quanto mais um indivíduo possuir marcas vitimárias, mais chances terá de atrais o raio sobre a própria cabeça (Girard, 2004, p.39).

Quando inicia por dar ordens para a procura do assassino do rei Laio, o próprio Édipo possui os estereótipos; chega a dizer que o criminoso "comunica mácula indelével" (S. *Oedipus Tyrannus Ph.* 285), estando terminantemente proibido de ser o tal recebido em casas ou mesmo compartilhar da água comum a todos. A expressão grega *amiantos* corresponde ao latim *macŭlae*, isto é, mancha natural (Mácula, 2022). O crime, portanto, não seria algo à parte do criminoso, mas consubstancial a ele, por isso indelével, aquilo que não se pode apagar. "Se o mito nos dissesse: 'não podemos duvidar que Édipo matou seu pai, é certo que se deitou com sua mãe', reconheceríamos o tipo de mentira que ele encarna", ou seja, estaria claro o estilo dos perseguidores históricos: a crença. "Mas ele fala no estilo tranquilo do fato indubitável. Ele afirma: Édipo matou seu pai e deitou-se com sua mãe, com o tom que usaríamos para afirmar: A noite sucede ao dia" (Girard, 2004, p.57). O mal, portanto, é consubstancial ao criminoso e, por isso, o derramar do sangue é legitimado. Exilar Édipo é exilar o mal que assola Tebas.

Quando se põe em paralelo o *Édipo de Rei* de Sófocles e o *Julgamento do Rei de Navarra* de Guillaume de Machaut, enxerga-se, portanto, a realidade de uma violência há muito denunciada pela narrativa do mito. O que Sófocles faz é escancará-la embalsamada de uma narrativa mitológica. É uma máscara que, ao tempo que esconde, revela a certeza de que há um outro ser por detrás a dar-lhe voz. Como esclarece Girard, "os mitos são demasiado numerosos ao salientar o mesmo modelo para que se possa atribuir a repetição deste modelo a algo diverso das perseguições reais" (Girard, 2004, p.41). Se por um lado Sófocles transporta o mito para a realidade, Guillaume transporta a realidade para o mito. Há uma dialética que ambos compartilham. O caminho é o mesmo, apesar de estarem trilhando fluxos contrários. Crise, crime, critério e crítica descendem da mesma etimologia grega *krino* (Crise, 2022), que significa não só julgar, distinguir e diferenciar, mas acusar e condenar uma vítima. O escrito de Guillaume "se enraíza em uma perseguição real, relatada na perspectiva dos perseguidores; esta perspectiva é forçosamente enganosa pelo fato de que os

perseguidores estão convencidos de que sua violência é bem fundada" (Girard, 2004, p.14). Em ambos os textos aqui trabalhados há crise, crime, critério e crítica caminhando numa mesma direção: a violência sacralizada.

Em sua publicação *O Sagrado e o Profano*, o historiador das religiões, Mircea Eliade, traça uma linha divisória entre os conceitos homônimos ao título. Apesar da multiplicidade de vivências religiosas que o homem antigo possui, Eliade percebe um eixo que intersecta todas essas experiências em um plano comum: a sacralidade se revela ao homem; "ele toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano" (Eliade, 2018, p.17). Logo, a questão que instiga Eliade não é propriamente uma diferenciação pormenorizada dessas vivências subjetivas a cada povo e tempo, mas "apresentar as dimensões específicas da experiência religiosa" (Eliade, 2018, p.17), isto é, aquilo que se mostra mais como uma constante da vivência religiosa em si; é, portanto, um exame sobre a experiência do *homo religiosus*.

A etimologia latina deu ao termo "sagrado" a carga semântica que perpetuamos no entendimento atual. *Sacrātus* estabelece o sentido de "dar caráter sagrado" (Sagrado, 2022) a algo ou alguém; "manifestando o sagrado, um objeto qualquer se torna outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente" (Eliade, 2018, p.18). A sacralização, portanto, unge o objeto de sentido, transmutando-o para além do ordinário – eis a ruptura com a homogeneidade do normal. Quando essa sacralização tem como objeto o indivíduo humano é porque suas qualidades intrínsecas extremas o fizeram separado, distinto. "O próprio termo 'anormal', assim como o termo 'peste' na Idade Média, tem algo de tabu; ele é, ao mesmo tempo, nobre e maldito, *sacer* [= sagrado] em todos os sentidos do termo" (Girard, 2004, p.29). Supõe-se, nesse sentido, que há um critério de seleção vitimária relativo a cada sociedade, mas que é transcultural em seu princípio. Girard salienta:

> Quando as enfermidades ou as deformações são reais, elas tendem a polarizar os espíritos 'primitivos' contra os indivíduos que por elas são afligidos. [...] Aqui é a média que define a norma. Quanto mais a pessoa se distancia do *status* social mais comum, em um ou outro meio, mais crescem os riscos de

perseguição (Girard, 2004, p.30).

A deformação de Édipo não é somente física, mas também moral; é nesse sentido que ele "comunica mácula indelével". Não há distinção entre Édipo quanto indivíduo e o crime cometido contra a sociedade. A sua simples presença em Tebas atrai a ira de Ares e toda a mortandade da terra em volta. Édipo, de herói vencedor da Esfinge, transmuta-se em sagrado [= separado], um indivíduo que carrega sobre si a ruptura com o ordinário, a distinção que de maneira irreconciliável o distancia da comunidade normal. É ante a essa sacralização que a violência contra Édipo se torna justificada. Um ponto importante a destacar da peça de Sófocles é que, em nenhum momento, o herói mítico acusa o oráculo de Delfos como culpado de sua maldição. Os vaticínios acerca de seu destino não são imposições dos deuses, mas uma revelação antecipada do próprio ser de Édipo. Há nele desvios da normalidade física e moral vigentes; "monstruosidade física e moral se sobrepõem uma à outra nos mitos que justificam a perseguição de um enfermo" (Girard, 2004, p.55). O exílio ou sacrifício de Édipo é, segundo se crê, a única alternativa para afastar a desgraça generalizada que se dissemina no meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante os escritos de Sófocles e Guillaume de Machaut, a violência, por seu caráter coletivo, ganha uma dimensão sagrada; tanto a ignorância da própria vítima convencida pela voz unânime do coletivo, tanto o fato de este mesmo coletivo transformar em teofania a própria unanimidade de decisão, corroboram para que o mecanismo do bode expiatório seja, por fim, efetivado; de certa forma, é a massa de indivíduos, guiados por um somente objetivo, que sacraliza o ato violento contra a vítima selecionada. Tal violência é também um resultado último de um constructo anterior: a sacralização do indivíduo (ou de uma etnia, como no caso de Guillaume). O esforço de René Girard é extrair dessas documentações uma realidade que está simbolicamente ocultada pela narração mítica: há uma perseguição e violência reais das quais os mitos da Antiguidade fazem incessantes referências. Guillaume crê sinceramente no envenenamento

dos rios pelos judeus. Donde, porventura, poderia vir esta crença? É a esta pergunta que o mito *Édipo Rei* de Sófocles sugere uma resposta; é a escolha do bode expiatório que, pelo procedimento da perseguição, unge de sacralidade (anátema) as vítimas que possuem certas características fora da normalidade social vigente. “Uma doença bem nomeada parece meia cura e, para se dar falsa impressão de controle, frequentemente se rebatizam os fenômenos que não são controláveis” (Girard, 2004, p.10); daí de a tragédia de Sófocles sair de “males que afligem” para nomeá-los de “Édipo”, ou Guillaume de “desgraça generalizada” para “Judeia”. A interpretação girardiana é, portanto, pertinente quando se avalia a quantidade de narrativas mitológicas que se encaminham para essa mesma estrutura: a desordem seguida do desejo de ordem justificando a ação persecutória do coletivo sobre uma vítima expiatória. O mito, portanto, estaria para além de uma narrativa explicativa do mundo de maneira imperfeita ou mero esforço pedagógico moral-religioso. O mito tem o poder de sacralizar a violência e, mais do que isso, a partir de uma interpretação de sua própria estrutura demasiado repetida, denunciar uma realidade social. O próprio Girard cita o etnólogo Lévi-Strauss como um dos primeiros a notar, a partir da comparação de etnografias diversas, certas constantes que parecem estruturar a narrativa mitológica de distintos povos; “da mesma forma que nas perseguições medievais, os estereótipos persecutórios se encontram sempre juntos nos mitos”, ou seja, a partir de um exame puramente estatístico isto já revelaria o caráter denunciador do mito.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CATARSE. *In*: **Houaiss, Grande Dicionário Online**. Uol, 2022. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2. Acesso em 24/03/2022.

CRISE. *In*: **Houaiss, Grande Dicionário Online**. Uol, 2022. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2. Acesso em 25/03/2022.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. Trad. Rogério Fernandes. – 4ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2018.

GIRARD, René. **A rota antiga dos homens perversos**. Trad. Tiago Risi. São Paulo: Paulus, 2009.

GIRARD, René. **Eu via Satanás cair como um relâmpago**. Trad. Martha Gambini. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GIRARD, René. **O bode expiatório**. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2004.

Gomes, Adriana de Borges. **Erotismo: A plenitude anímica do amor.** In: HAZIN, Elizabeth. Mitos. Salvador (Ba): EDUFBA, 2001, pp. 135-151.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

MÁCULA. *In*: **Houaiss, Grande Dicionário Online**. Uol, 2022. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2. Acesso em 25/03/2022.

MITO. *In*: **Houaiss, Grande Dicionário Online**. Uol, 2022. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2. Acesso em 24/03/2022.

NASSETTI, Pietro. (trad.) Aristóteles. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PEARSON, A.C. (ed.) Sophocles**. Oedipus Tyrannus Ph**. Cambridge: Oxford, 1917.

PULQUÉRIO, Manuel de Oliveira. Platão. **Górgias.** Lisboa: Edições 70, 2006.

SAGRADO. *In*: **Houaiss, Grande Dicionário Online**. Uol, 2022. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2. Acesso em 26/03/2022.

SÓFOCLES. **Édipo Rei.** Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

TILLICH, Paul: **Teologia da Cultura**. São Paulo: Fonte Editora, 2009.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA ORAL APLICADA

HISTORY TEACHING AND APPLIED ORAL HISTORY

LEANDRO SEAWRIGHT[1]

RESUMO

Neste artigo, procuramos demonstrar a presença da *memória de expressão oral* no ensino de História. Importa-nos a articulação da manifestação oral da memória com a história oral aplicada segundo a linha de pesquisa do Núcleo de Estudos em História Oral – NEHO/USP e do Laboratório de Estudos em História Oral Aplicada - LABHOP/UFGD. Consequência do exposto foi oferecer caminhos alternativos para professores de História que pretendam realizar abordagens de história oral a partir da sala de aula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Destacam-se os gêneros narrativos – já encontrados em pesquisas acadêmicas e em handbooks de história oral – capazes de mobilizar a sensibilidade histórica dos estudantes para além de "documentos oficiais" com prescrições gerais: história oral de vida, história oral temática, história oral testemunhal e tradição oral.

Palavras-chave: Ensino de História; História Oral; Memória.

ABSTRACT

In this article, we try to demonstrate the presence of oral memory in history teaching. We are interested in the articulation of the oral manifestation of memory with applied oral history according to the line of research of the Center for Studies in Oral History - NEHO/USP and the Laboratory for Studies in Applied Oral History - LABHOP/UFGD. The result was to offer alternative paths for history teachers who want to use oral history approaches in the classroom in primary and secondary schools. We highlight the narrative genres - already found in academic research and in oral history handbooks - capable of mobilizing students' historical sensitivity beyond "official documents" with general prescriptions: oral life history, thematic oral history, testimonial oral history and oral tradition.

Keywords: History teaching; Oral history; Memory.

[1] Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – FFLCH/USP. Professor adjunto dos cursos de História (licenciatura e bacharelado) e da pós-graduação *stricto sensu* em História (mestrado e doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados – FCH/UFGD.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a maior parte dos oralistas concebe a história oral como metodologia ou como disciplina. Ambas as escolhas emolduram percepções estatutárias válidas e debatidas a partir da reconhecida pluralidade do campo. Mais frequente do que a abordagem disciplinar da história oral é, contudo, a metodológica que tende a fazer remessas ao domínio epistêmico da História[2]. Consideramos a história oral em sua vertente "*disciplinada*" que inclui pensá-la no interior de um conjunto aberto – com critérios, formulações, procedimentos, empirias e objetos identificáveis. Equivale a tratá-la em dinâmicas relativas de autonomização, e, ainda assim, relacioná-la à heurística histórica. Sabe-se que a história oral pode ser subsumida dessa forma no sentido de ser cultivada, cuidada, tratada e ter estatuto: é aplicada, ampliada, pública, publicada, implicada; pode, assim, operar nas vagas "*disciplinadas*" tanto em sua relação com a pesquisa, quanto em sua inclinação social abrangente[3].

Por lógico, a história oral não reifica a memória e tampouco propõe a centralidade do aparelho mnemônico na anacrônica "arte da mnemotécnica". Ao contrário, tem como prioridade uma discussão alternativa de memória – desde os clássicos (Halbwachs, 1994) às produções contemporâneas comumente avocadas (Assmann, 2011; Erll; Nünning, 2008; Huyssen, 2000; Ricoeur, 2007; Weinrich, 2001). A memória não é, por suposto, vulgarização de lembranças decoradas ou mecanicamente arraigadas em "reservas mentais"; mais do que armazenamento e menos do que ordenamentos mentais independentes, a memória se conforma na força social da recordação: traz a subjetividade para o centro, seleciona, esquece e filtra percepções coletivas no *disparo da fala*. Convém não negligenciar, desse modo, o caráter crítico ou analítico da memória.

A subjetividade, tão desejada em memórias verbalizadas, não passa incólume ao trabalho da crítica. Nesse sentido, a crítica compreensiva integra a relação da história oral e o ensino de história sem desconsiderar a subjetividade

[2] Ressalta-se, contudo, que a história oral se espraiou para os mais variados domínios mesmo quando considerada "metodologia".

[3] O acentuado caráter empírico da história oral não retira sua potência teórica, tampouco a rebaixa à condição "empiricista" ou "realista". Sua função transcende a simples produção documental. PORTELLI, Alessandro. Storie Orali. Racconto, immaginazione, dialogo. Roma: Donzelli editore, 2017. E-book – *versão Kindle*.

como explicadora de feituras humanas. Segundo Alessandro Portelli, "il dato insostituibile che le fonti orali impongono allo storico, com intensità più accentuata rispetto a tutte le altre, è quello della soggettività del narratore" (Portelli, 2017, posição 426)[4]. Tendo, pois, a memória como principal campo de incursão, a história oral compreende sua operação derivada do que convencionamos denominar, portanto, como *memória de expressão oral* (Meihy; Seawright, 2020).

Se a história oral é elaboração recente (Gattaz; Meihy; Seawright, 2019) – e se relaciona aos artefatos da tecnologia (Seawright; Maceno, 2023) – o Ensino de História, por seu turno, opera com anterioridade e é inscrito na história das *disciplinas* escolares. Para André Chervel, uma *disciplina* escolar é "um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte" (1990, p. 180). Em Chervel, e em Dominique Julia, as *disciplinas* escolares "não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola" (2011, p. 33).

Desfaz-se, então, o equívoco de propostas nas quais a história oral funcionaria para o Ensino de História como instrumento banal que contribui para a vulgarização da "ciência de referência" ou como solução produtora de "heróis". Pelo reverso, a história oral é alternativa "*disciplinada*", acadêmica e pública – porque feita em *colaboração* – que pode se encontrar com a História escolar por meio da didática (Moniot, 1986; Rüsen, 2011; 2017).

Chervel considerou possível estabelecer, portanto, relações de "solidariedade didática" entre as mais variadas *disciplinas* ou "matérias" escolares. Ainda que a história oral não seja uma *disciplina escolar*, parece possível, agora, suscitar a hipótese de que seu regime *disciplinado* em torno de experiências polifônicas contribua para a intersecção heteróclita entre ambos os campos por meio de experiências materializadas depois da realização de entrevistas.

Ao lado da ambiência provocada pela História em sua apresentação *escolarizada*, adotamos a linha de pesquisa do Núcleo de Estudos em História

[4] "[...] o dado insubstituível que as fontes orais impõem ao historiador, com maior intensidade que todas as outras, é o da subjetividade do narrador" (Portelli, 2017, posição 426).

Oral – NEHO/USP e do Laboratório de Estudos em História Oral Aplicada – LABHOP/UFGD. Compreendemos que relacionar a história oral à noção de projeto é alternativa elegível para pensá-la como *meio* e não como *fim*: como parte de certa didática e como nuance do "público" (Meihy; Holanda, 2007, p. 15). Em pedaços textuais implexos, e em incisões temporais imediatas, é que argumentamos sobre *como* a *história oral aplicada* e os *gêneros narrativos* são capazes de contribuir à didática e ao ensino de História.

Para tanto, suscitamos duas perguntas que resultam em análises iniciais: "o que é *história oral aplicada*?", e, na sequência, "o que são *gêneros narrativos* em história oral?". Decorrentes destas indagações, apresentamos propostas de trabalho sobre determinado conjunto de *approaches* sugerido com base nos seguintes *gêneros narrativos* (a serem explicados): *história oral de vida*, *história oral temática*, *história oral testemunhal* e *tradição oral*.

Aberturas às oralidades, às narratividades em *história oral* e à requalificação da memória no tempo do "agora" propiciam o reverso do ensino de História pautado apenas "na análise restrita de leis, currículos e livros didáticos, desconsiderando os saberes e práticas presentes no fazer de professores e alunos" (Ribeiro, 2015, p. 154). Procuramos evitar a simples reprodução de ideias estancadas nos importantes conteúdos estabilizados pela escrita, pois pretendemos repensar o trânsito a partir da escola não como lugar do "conservadorismo, da inércia, da rotina" (Chervel, 1990, p. 182), mas como espaço criativo a partir de onde se participa de certa "cultura escolar" que também inclui experiência, didática e narrativa (Julia, 2001, p. 10).

1. O QUE É HISTÓRIA ORAL APLICADA?

História oral aplicada é expressão fincada no chão inseguro dos tempos do "*já*". Faz-se presente na obra publicada em coautoria com Meihy, cujo título é: "*Memórias e Narrativas: História Oral Aplicada*" (2020)[5]. Decorre disso que a *história oral aplicada* estimula o debate que pretende a superação do confronto às vezes espontâneo entre correntes estritamente acadêmicas e outras que

[5] Sobre o manejo de gêneros narrativos, ver também: SEAWRIGHT, Leandro. Vidas Machucadas: História Oral Aplicada. São Paulo: Contexto, 2023.

confundem o *debate público* com a *publicidade para consumo*, *tout court*. Evitando-se academicismos, a preocupação repousa não sobre o embate entre "história oral universitária" e "história oral popular", mas avança para sua inclinação democrática que visa *políticas públicas* ou *educacionais*.

Ressalte-se que, em história oral alinhada ao *público*, pretende-se "reviver a experiência cotidiana, mas também analisar como essa foi sentida em relação aos acontecimentos econômicos, sociais, políticos, culturais e religiosos em que estiveram envolvidos" (Osman, 1998, p. 17). Menos do que a autoridade disseminada na malha social e mais do que a simples *utilização* da história oral para produzir atrativos, a *história falada* vai ao encontro de situações ou de linguagens cotidianas para dimensionar a *colaboração*[6]: *fazer com*, ou em conjunto, é algo primaz para quantos trabalhem com entrevistas específicas da área e é proposta de parte dos *historiadores públicos*[7].

A partir da sala de aula, estabelece-se linguagens derivativas da *memória de expressão oral* nos termos do *falado*. Valorizamos, assim, as entrevistas tratadas e que versam, por seu turno, sobre o "*dito*" segundo a ambiência em que foram enunciadas. São desejáveis as correlações e *desnaturalizações* entre as experiências de pessoas comuns ou não, que, contudo, podem confluir com propostas de livros didáticos[8], com a historiografia ensinada e outros suportes escritos em exercício de *hibridização dos códigos*. Argumentamos em prol da *mediação didática* entre os códigos oral e escrito.

Valorizando, então, o *público* em vez da atuação histórica *publicitária*, a *história oral aplicada* é, por natureza, uma *história oral pública* que pode dialogar com o ensino de História por meio de diferentes ângulos. Sua aplicação reside na manutenção do diálogo instruído com os "pares", ao mesmo tempo em que propõe *conversar em público* com os "ímpares". Porque, de igual forma, o

[6] Prefere-se o conceito de *colaboração* e a identificação do entrevistado como *colaborador* do que "depoente", "informante", "ator social" ou um gélido "objeto de estudos". Pois o "respeito ao significado da colaboração é um bom ponto de partida" para pesquisas que requalificam o papel do interlocutor (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 23).

[7] Embora existam parcelas que provoquem de forma inadvertida a fusão acrítica ou naturalizada entre "história pública" e "história oral", preferimos admitir a relação possível entre esses dois campos sem elidir a autonomia com que cada um se constituiu. Também não recomendamos abdicar das intersecções possíveis entre história oral e história pública (Shopes In Mauad; Almeida; Santhiago, 2016, p. 71).

[8] Indicamos a entrevista concedida por Circe Maria Fernandes Bittencourt a Reginaldo Paulo Giassi: "Livros didáticos e o Ensino de História: Percursos" (Bittencourt; Giassi, 2023).

conceito de *colaboração* pode ser alargado, e, em decorrência, a autoridade que é construída em conjunto com os *colaboradores* de projetos variados se estende para estudantes desde a sala de aula. Além disso, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli destacaram que a história oral oferece uma oportunidade de interação mútua ao estudante, levando-o a se sentir envolvido na narrativa histórica discutida durante as aulas. (2009, p. 161).

A *história oral aplicada* remete, por outro ângulo, aos investimentos iniciados do *projeto* entendido em suas feições metodológicas ou "*disciplinadas*": reporta, ademais, em outro sentido, à história oral cuidada, cultivada e vinculada à prática de pesquisa. Durante as propostas de pesquisa, a *história oral aplicada* confere elementos à análise de entrevistas, mas nos importa, aqui, os exames provocados em torno de histórias narradas, escutadas, lidas e que servem para dimensionar a *memória viva a partir da sala de aula*.

Por isso, os professores de História podem lançar mão da história oral como obra sistêmica porque resultante de projetos, e, portanto, de pesquisas realizadas na área como lapidares para encandecer a *disciplina* ensinada. Sistema, sim, mas não aquele do dogma, da *camisa de força*; sistema social, do espírito livre e da sociedade orgânica interdependente[9]. A operacionalidade deste tipo de investimento no campo da *memória de expressão oral* não é, contudo, a *aplicação* de entrevistas na sala de aula como se os preceitos balizadores da vida própria da memória pudessem ser vertidos mecanicamente para o ensino de História.

O viés possível – aberto à interface da *história oral aplicada* e da *didática da História* – é o da desnaturalização de uma e de outra área. Diz-se, *sub examine*, da intersecção prática e compreensiva de experiências da vida comum. *História oral aplicada*, desde a sala de aula, é o esforço de requalificar a memória

[9] Nesse sentido, consideramos equivocado o "argumento" de Ricardo Santhiago, segundo o qual a proposta de José Carlos Sebe Bom Meihy, seu ex-orientador de mestrado, é "dogmática" (2013, p. 321). A incompreensão que logo se transforma em *ataque* ao longo do texto merece análise mais detida, pois parte, entre outras coisas, da "dissidência" ou da ruptura do autor em relação ao NEHO/USP (que integrou durante o mestrado). A curiosa mobilização de adjetivos da referida pesquisa é tão intensa que até mesmo imputações de *vernizes pessoais* sobressaltam como mostra mais de pretensas "relações de poder" (com um dos introdutores da moderna história oral no Brasil) do que de análise teórica ponderada, sopesada, profissional: "[...] Meihy foi bem sucedido em seu caminho de evangelização (sic), consubstanciado em cinco edições de seu *Manual de História Oral*, de 1996, 1998, 2000, 2002, 2005, que, juntas, venderam 7.000 exemplares" (Santhiago, 2013, p. 317).

ao mesmo tempo em que a narrativa adquire novo significado quando posta ao lado da *vida de outros* (LaCapra, 2023): os estudantes se compreendem e aprendem a tratar os "personagens históricos" em seus percursos volitivos, autônomos ou em parâmetros próprios. Convoca-se, então, o imaginário, a subjetividade (Passerini, 2017) e o reflexo do espelho de comunidades humanas sobre as quais é possível contar histórias.

Mais do que a experiência congelada por aparente temporalidade retilínea, a *história oral aplicada* mobiliza à compreensão, à própria experiência de "personagens" da História que se mostram por meio de memórias sempre problematizadas. Amiúde, para compreender a *história da loucura*, por exemplo, importa ler a *história do chamado* "*louco*" ou a *experiência do* "*louco*"; para saber da história das clínicas, importa ouvir e ler sobre o clinicado ou sobre o clínico; de outra sorte, para entender a luta pelos direitos das mulheres, cabe escutá-las; para estudar sobre o racismo é preciso perceber a vivência de comunidades ou de pessoas afetadas.

Fontes escritas podem, é claro, documentar graves violações de direitos humanos – como a tortura ou as prisões arbitrárias – mas, quando o torturado fala (na medida de seus limites e sob escuta ética), as percepções são redimensionadas ao tempo vivo da memória; ao vivido e às hermenêuticas da História[10]. Afinal, como forma de mensuração dos efeitos da *história oral aplicada* para a *didática da História*, propomos, neste ensejo, a observância dos *gêneros narrativos* demonstrados em parte da bibliografia. Ao cabo, argumentamos em prol dos elementos analíticos oferecidos pela *história oral aplicada*, cabendo, nesse sentido, a abordagem de histórias quando da pesquisa ou quando da mobilização da *história oral* sempre *a partir* da sala de aula.

2. O QUE SÃO *GÊNEROS NARRATIVOS* EM HISTÓRIA ORAL?

Em "História Oral: como fazer, como pensar" aparece a expressão "gêneros em história oral" (Meihy; Holanda, 2007, p. 33), e, depois, em "Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias", surge a

[10] Não se desconhece, aqui, dos limites da narrativa quando parte da experiência precípua do trauma.

complementação "*gêneros narrativos* em história oral" (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 91)[11]. O complemento narrativo serviu, pois, como qualificador da perspectiva ou da modalidade de história oral escolhida por diferentes *oralistas*[12]. Não que a história oral seja um *gênero* tão somente explicado em "dispositivos verbais" (Portelli, 2001, p. 10 – 11), ou que encontre suficiência na importante dimensão artística da *fala* ou da *escuta*, pois a *memória de expressão oral* precede ao *disparo da fala*; antes – e como conjunto procedimental – a *história oral* possui *gêneros narrativos*.

Admite-se que a história oral oportuniza identificar as modulações em diferentes tônus de memória: às vezes preza a vida como suficiente para um tipo longo de explicação; outras vezes, adere à força do tema que se quer tratar; não raro, como variação entre vida e tema, versa-se sobre o testemunho de catástrofes, tragédias e outros dramas; além disso, tem inclinação às tradições orais de comunidades étnicas ou mais próximas à denominada *oralidade primária*[13].

Os *gêneros narrativos* modelares/modulares em história oral implicam na maneira de condução das entrevistas, nas análises que podem ser realizadas ou mesmo na didática da escuta proposta. Convém esclarecer que os *gêneros narrativos* indicados a seguir podem ser entrecruzados quando a expressão oral da memória abriga características de duas ou mais modalidades (Meihy; Seawright, 2020, pp. 59 – 91):

[11] A obra mais atual sobre os *gêneros narrativos* é: "Memórias e Narrativas: História Oral Aplicada" (Meihy; Seawright, 2020).
[12] *Oralista* é o pesquisador em história oral.
[13] *Oralidade primária*, em Ong, diz respeito às comunidades ágrafas.

FIGURA 1 – GÊNEROS NARRATIVOS EM HISTÓRIA ORAL



Fonte: Produção própria

Disseram Meihy e Holanda (2007) que

> sem a consideração especificada do modo de condução das entrevistas, qualquer projeto de história oral fica comprometido. Um dos pontos basilares da distinção entre história oral e entrevistas convencionais reside exatamente na especificação dos critérios de captação das narrativas segundo os termos estabelecidos nos projetos. É aí que entra a primeira variação entre entrevistas convencionais e de história oral (Meihy; Holanda, 2007, p. 33).

Durante a prática docente, as variações de *gêneros narrativos* em história oral atendem aos propósitos didáticos apropriados ao diálogo *mediador* estabelecido entre o professor de História e os estudantes. Diálogos entre os discentes são bem-vindos e podem ser estimulados com base na discussão de entrevistas de gêneros narrativos semelhantes, dessemelhantes ou entrecruzados. Significa dizer que o professor pode se valer, a seu critério, de quaisquer *gêneros narrativos* em história oral para provocar modulações entre o conteúdo dos livros didáticos, as prescrições curriculares e os documentos entrecruzados com elaborações narrativas.

Gêneros narrativos remetem mais à natureza, ao tônus e à dinâmica da expressão mnemônica do que aos eventuais tipos idealizados de história oral: análises de documentos escritos podem adquirir novos vernizes a partir da percepção oral. Para além, as histórias derivadas de entrevistas materializadas

permitem que cada estudante tenha a possibilidade de revelar, de interpretar, de exprimir concepções diversas sobre como os "personagens" se fizeram perceber ou se perceberam ao longo do tempo. Por evidente, convocamos sempre as atitudes crítica e mediadora como balizas para o ensino de História.

3. HISTÓRIA ORAL DE VIDA

História oral de vida é uma narrativa com aspiração de longo curso – daí o termo "vida" – e versa sobre aspectos continuados das experiências de pessoas (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 82). Compreendendo-se que a vida de alguém possui relações imediatas com a memória, o conceito de experiência reponta como elemento explicador de identidades. Em Adorno, a experiência vincula-se ao pensamento: "eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais", e, portanto, a "educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação" (1995, p. 151).

Adorno parece minorar a problemática da dissociação drástica entre o conceito e a experiência baseando-se na revelação da "substância da experiência desses conceitos esvaziados"; "significa fazer com que os conceitos expressem a perda da experiência que os faz operarem como conceitos desencantados" (Foster, 2007, p. 14). A história oral pode propiciar, então, as narrativas, as linguagens, as dinâmicas explicativas sobre como cada "personagem" vivencia experiências históricas. Sabe-se que a *história oral de vida* – distinta de biografia – valida a experiência como tributária de tradições anglo-saxônicas reconhecidas, assim como na obra de Paul Thompson (1992, p. 322): compromete, aliás, "o amplo impacto da influência francesa que mais preza a escrita" (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 83).

O exercício didático da História quando subsumido o *gênero narrativo* da *história oral de vida* encontra duas soluções a partir da sala de aula: a *primeira*, em aula, que estimula a confecção de projetos para que os estudantes contem suas próprias histórias; a *segunda*, destina-se à leitura das histórias de vida dos diferentes "personagens" e à análise das histórias. Na BNCC, recomenda-se o

ensino de História com base nos "processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto" (Brasil, 2018, p. 398)[14].

Entre os problemas da BNCC, contudo, importa-nos, aqui, a noção de *alteridade representada* sobre a "existência" algo idealizada de "um Eu e de um Outro". Trata-se de *corte* apresentado em forma de "método": porque, segundo preconiza a BNCC, o "exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si" – ou seja, a consciência é evolutiva, e, nesta concepção, faz parte da noção de "processo histórico" ou sucessão factual. É ambígua a expressão "separação dos sujeitos", pois pode significar discernimento entre pessoas em que *eu* não é *outro* ou separação entre *eu* e *eles*.

Para exemplificar, diz o texto da BNCC que no país "não se comem cachorros; prefere-se carne de vaca ou uma dieta à base de vegetais". Há múltiplas formas de se descrever hábitos de uma cultura culinária, mas, no documento, a preferência foi pela redução ao estereótipo vulgar, assim como pela separação daqueles que "comem cachorro" e outros que têm preferências alimentares diferentes. A inadequação do termo "separação" ressurge quando da sugestão sobre o "reconhecimento de si", mas com o intento de diferenciar "sujeitos" e "objetos", isto é, de "separar o Eu do Outro"; agrava-se, então, o problema sobre certa "separação" de determinado *outro* como *objeto*. Eu, o *sujeito*; o *outro*, *objeto*.

Partimos do pressuposto de que *objeto* é "ausência de presença" (Buber, 1974, p. 14 – 15) e que, em *história oral de vida*, a experiência "vale por si e em si e é ela que se constitui como fato analítico" ou mesmo como parte da reflexão[15]. Donde o "resultado expresso oralmente funciona como realidade" (Meihy, 2010, p. 182 – 184). Nesse caso, aderimos à memória coletiva não em estado absorto que tende a somar memórias individuais, mas como coexistência estabelecida quer seja pela presença de *outros* deflagrada na narrativa, quer

[14] No decurso deste artigo, faremos algumas críticas à BNCC e, é claro, registraremos o reconhecimento de acertos no que se refere às recomendações do documento. Afinal, o "campo da História, notadamente a História escolar", é um "locus de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo" (Caimi, 2016, p. 87).

[15] Por lógico, não estamos afirmando que não existem objetos característicos de projetos em história oral ou subestimando a força dos convencionalmente designados "objetos da História" (Le Goff, 1976). Ao contrário, argumentamos em prol da não reificação da experiência do *colaborador* em história oral.

seja pela lembrança de dramas, afetos, desafetos que operam no interior da complexidade humana nada binária. Porque a amostragem mnêmica/qualitativa da complexidade social é conveniente para que a história do estudante valha por si ou seja autenticada na escuta compreensiva.

Ora, as histórias de estudantes são bem-vindas para efeito de identificação de quem aprende com o processo histórico, social, econômico e cultural. Porque o reconhecimento de *si*, na *memória de expressão oral*, não indica reificação do *outro*. Aliás, a "alteridade tem um caráter imprevisível e, portanto, perigoso", porquanto "as diferenças culturais parecem ser mais bem explicadas em termos de traços essenciais e essencializados, considerados como constitutivos da natureza humana". Um *outro "*folclórico engessado e fixado no currículo escolar" pode instruir à aceitação da diversidade sem transformações sociais: "os outros não estão na escola, senão no currículo", pois os "outros estão ao alcance das mãos, porém afastados, marcados em fotos, pinturas, músicas, teatros, bandeiras, festas escolares" (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 166 e 172).

Todos os estudantes têm história? Se sim – conforme evidentemente postulamos! –, em que medida o professor pode *mediar* relações entre histórias vivas, narradas, contadas ou entre narrativas escritas? A história de vida pode ser o "ponto de partida", portanto. As formas de *mediação* são várias, tais como: a *escuta* coletiva de histórias de cada estudante a partir do desenvolvimento da habilidade de perguntar/estimular à narrativa ou que o estudante conte a própria vida tendo por fundamento que a formação diz respeito ao sujeito "livre e radicado em sua própria consciência" (Adorno, 2010, p. 13).

Em história oral comumente o *oralista* que dirigiu um projeto de pesquisa com entrevistas realizou, na sequência da materialização das narrativas, a análise das histórias e eventuais remessas à historiografia ou às demais humanidades. Como *mediação*, o professor pode operar em *história oral de vida* não apenas para ouvir estudantes, mas para, por exemplo, partir das experiências às intersecções com livros didáticos. Nesse caso, a *memória de expressão oral* é requalificada de maneira análoga à oralidade e sua validade repousa nas histórias de vida dos mais variados "personagens".

Tomando-se, ainda, a BNCC documento passível de avaliação, no que tange à História dos anos finais do Ensino Fundamental, recomenda-se a

"identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico" (Brasil, 2008, p. 416). Exacerba-se, nada distante a ênfase ocidental, o conceito de cronologia em direção à certa noção retilínea da História, que implica:

> o uso de uma forma de registro de memória, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea. A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História [...] (Brasil, 2018, p. 416).

Recorrer à mnemônica, confundindo-se História, memória e cronologia é apelo à antiga maneira de "sedimentar uma origem branca e cristã" (Bittencourt, 2018, p. 127), vinculada à percepção unívoca de "família" presente na BNCC[16]. Não bastasse o apelo à cronologia, procurou-se reaver a ideia de *progresso* ultrapassada nas correntes historiográficas do século XX (Delacroix; Dosse; Garcia, 2012; Megill In Malerba, 2013, p. 13). A *memória de expressão oral* de sujeitos múltiplos – migrantes, indígenas, quilombolas, camponeses e outros – pode ser, por sua vez, vincada por histórias de vida. A *história oral de vida* torna-se, desse modo, composta por entrevistas com outros em diferentes projetos e apresentadas num conjunto capaz de reconhecer complexidades e vínculos.

Assim, a *habilidade* de compreensão sobre "os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região" (Brasil, 2018, p. 389), pode ser, à guisa de exemplificação, propiciada pela *história oral de vida*. Pesquisas de história oral atinentes à imigração demonstram inclusive os "dilemas e tendências de novos fluxos" a partir do "trabalho, gênero e direitos" (Paes, 2017); ou, ainda, outras pesquisas apontam questões identitárias (Fernandez, 2001; Osman, 2007). Exercício semelhante é desenvolvido quando se trata de movimentos sociais (Ribeiro, 2007), indígenas (Cáceres, 2021; Maceno, 2021; Maciel, 2016; Meihy, 1991), ou, entre outros, de pessoas cujas trajetórias inspiram mobilizações (Holanda, 2006).

[16] Sobre "periodização" e percepções temporais em História, ver: PIMENTA, João Paulo. O livro do tempo: uma história social. São Paulo: Edições 70, 2021.

4. HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

O gênero narrativo da *história oral temática* pode ser harmonizado de forma coerente com tematizações em desenvolvimento a partir da sala de aula. Nesse contexto, a trajetória recomendada consiste na *aglutinação* dos códigos escritos presentes nos livros didáticos, bem como em outros suportes, com o código verbal intrínseco às narrativas provenientes da expressão oral. Entremeando os documentos originados na oralidade e os documentos regulares é possível ter noção da História tematizada desde a experiência. Do oral para o escrito e do escrito em história oral, estabelece-se o restauro didático, mesmo sob circunstâncias provisórias, da precedência da oralidade à textualidade como simulacro invertido da racionalidade moderna.

Subordinados aos programas curriculares que são "indicadores dos temas constitutivos do saber escolar", o Estado, os editores e os autores dos livros didáticos pretendem, não raro, a "transposição do conhecimento erudito para o saber ensinado pelos autores" não sem a "interferência do editor" ou de situações contextuais (Bittencourt, 1993, p. 135). Evidentemente, entre os códigos curriculares e os livros didáticos, engendra-se a didática que é matizada pela oralidade e pelo trabalho do professor (para além da chamada "transposição didática"): a aula é mostra clara de que a textualidade docente não faz prescindir da oralidade. Por isso, a noção de *mediação* em história oral se faz necessária: não somente no caso do pesquisador que transpõe da oralidade para o escrito e hibridiza códigos, mas do professor que transita entre códigos.

Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca realizaram um estudo sobre os livros inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, no ano de 2004, e consideraram que existiam, à época, duas abordagens nas obras: uma que sustentava o *paradigma informativo* e a outra que era instruída pelo *paradigma cognitivista*. Como a própria expressão sugere, o *paradigma informativo* traça "objetivos educacionais selecionados", concentrando-se na "obtenção da informação e do conteúdo de história, independentemente de como tal conteúdo é processado pelo aluno sob o ponto de vista cognitivo".

No *paradigma cognitivista*, entretanto, o retraço dialógico se faz presente "como ponto de partida para a projeção de um recorte que seja significativo para

o aluno, tanto no que se refere ao recorte temático, quanto às possibilidades de explicação e estabelecimento de analogias" (Miranda; Luca, 2004, p. 137 – 138). O *paradigma informativo* encontra na tematização dos conteúdos determinada lógica distinta daquela sustentada pela história oral. Mesmo em *história oral temática*, cuja inserção do *oralista* e do professor ocorre através da força de um tema, contornos vivenciais, subjetivos e dialógicos são componentes indispensáveis.

A *história oral temática* propugna pelo reverso da *informação que vale pela informação*. Pode dialogar com a experiência narrada e com a sensibilidade histórica através da didática. Porque os *oralistas* – ao incursionarem no campo de pesquisa – não são meros coletores de informações ou "predadores à caça de dados certeiros": são, antes, partícipes das *comunidades de destino* estudadas[17]. O gesto docente em *história oral temática* atribui valor à experiência para, enfim, apresentar impressões, opiniões, sensações e outras manifestações dos "personagens" insculpidos na História: contribui para o desenvolvimento de "competência para atribuir significado ao tempo" (Rüsen In Schmidt; Barca; Rezende, 2011, p. 79).

A já mencionada hibridização entre os códigos escrito e oral é relevante, porque, em *história oral*, remete à superação do *modus operandi* classificado de "tradicional" por Miranda e Luca. Ao fazê-lo, avança para o que as autoras denominam de "historiografia Renovada", cuja virtude primaz é a observância de "pesquisas contemporâneas na área dos estudos Históricos" e o estímulo às outras perspectivas que decorrem da oralidade (Luca; Miranda, 2004, p. 140 – 141). Não se fala em aquisição, em transmissão e em recepção mecânica de conteúdo, mas de experiência que, quando convocada, evita o esclarecimento algo forjado por mecanismos de poder em que a "sala de aula ratifica a expulsão do pensamento" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 37).

Menos frequente entre *oralistas* brasileiros, a *história oral temática* – de assuntos definidos com foros subjetivos – é "mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações". Ainda que concebendo a

[17] A *comunidade de destino* se caracteriza pela marca da "união de pessoas" por meio de "dramas comuns, coetâneos, vividos com intensidade e consequências relevantes, episódios que alteram no porvir o comportamento pretérito, rotineiro, e que impõem mudanças radicais de vida grupal" (Meihy; Holanda, 2007, p. 51).

história oral temática como "narrativa de um fato", nessa modalidade operacional procura-se pela "variante considerada legítima de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variante que seja discutível ou contestatória". Porque a "verdade, no caso, é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discuti-las com o narrador" com a intenção de "elucidar uma versão que é contestada" (Meihy; Holanda, 2007, p. 38 – 40).

Sem "imergir no universo de seu narrador", como em *história oral de vida*, o "pesquisador visa explorar, junto com ele, questões orientadas por um tema" em busca de descrições "mais precisas, mais localizadas e mais pontuais" (Santhiago; Magalhães, 2015, p. 78). Ainda assim, a *história oral temática* "ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais" (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 89). Com o *gênero narrativo* de *história oral temática*, pode-se recorrer aos diferentes assuntos possíveis/previstos em aula de História, mas com o fito na diferença entre a oralidade, a escrita e as experiências durante a leitura do livro didático (Bittencourt, 1993, p. 5). Existem, então, entrevistas analisadas nas pesquisas sobre temáticas distintas que podem ser aludidas, tais como, entre outras, a presença do Partido Nazista no Brasil (Dietrich, 2007) ou a identidade de okinawanos em São Paulo (Pires, 2016).

5. HISTÓRIA ORAL TESTEMUNHAL

A *história oral testemunhal* é caracterizada por

> narrativas afeitas às vivências dramáticas e de consequências graves [...] Trata-se, pois, de propostas de cunho político, mas nem por isso menos histórico ou social. Desconhecido e pouco explorado ainda, os procedimentos operacionais de situações de traumas reclamam lugar que qualifique a pesquisa sobre "situações-limite" (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 85).

Nos deslindes testemunhais, a escritora Svetlana Aleksiévitch ganhou o Prêmio Nobel de Literatura, em 2015, com livro intitulado "Vozes de Tchernóbil". Ao anunciar-lhe o Prêmio, Sara Danius, secretária da Academia Sueca, disse que a obra era composta por "escritos polifônicos, um monumento à coragem

em nosso tempo". A obra traz a lume histórias inteiras – entre mais de 500 pessoas entrevistadas – da catástrofe nuclear de 26 de abril de 1986. Adotando o testemunho como modalidade em razão da natureza de seu trabalho e da sua prática de pesquisa, Aleksiévitch definiu a própria atuação: "quanto a mim, eu me dedico ao que chamaria de história omitida, aos rastros imperceptíveis da nossa passagem pela terra e pelo tempo. Escrevo os relatos da cotidianidade dos sentimentos, dos pensamentos e das palavras" (2016, p. 40).

O *gênero narrativo* em questão pode ser contributo para compreensão de catástrofes como a descrita por Aleksiévitch ou para tratar de temáticas sensíveis porque derivativas de violações de direitos humanos. Desse modo, o referido *gênero narrativo* mostra-se imperioso "em caso de entrevistas com pessoas ou grupos que padeceram torturas, agressões físicas relevantes, ataques, exclusões, marcas que ultrapassam a individualidade" em que a "centralidade do caso traumático muda o enfoque vivencial". Multiplicaram-se pesquisas sobre temas centrais na historiografia: tais como, à guisa de exemplo, a ditadura militar – entre outros. Por lógico, "não se fala apenas de casos políticos, pois há grupos que sofreram com terremotos, enchentes, pestes, enfim, situações que produziram traumas específicos". As "mudanças do comportamento mnemônico em face de tragédias são importantes para a requalificação da identidade e, mais do que isso, do estabelecimento de políticas públicas" (Meihy, 2010).

Em *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: Competências Específicas e Habilidades*, na BNCC, recomenda-se a participação do estudante em "debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (Brasil, 2018, p. 578). Das habilidades almejadas, requer-se a identificação "do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos" (Brasil, 2018, p. 579), o que se faz possível também a partir da leitura dos testemunhos de pessoas que sofreram violações de direitos humanos ou de violadores que eventualmente queiram contar suas histórias[18].

[18] Sobre violados e violadores, ver entrevista que realizamos com Ana Maria Ramos Estevão, da ALN (Seawright, 2017, p. 274 – 299). Ver, ainda, a entrevista que fizemos com o ex-delegado Cláudio Guerra, do DOPS-ES (Seawright, 2016, p. 298 – 320).

Além de propiciar aprendizado sobre condições vivenciais em que a existência humana sofreu situações extremas análogas ou no interior de movimentos históricos identificados na historiografia, a *história oral testemunhal* demonstra, por outro ângulo, episódios de narrativas pós-traumáticas. Recomendamos cuidados éticos na pesquisa do *oralista* ou na abordagem do professor que adere às análises de testemunhos: tais cuidados são "da atitude moral aos critérios de abordagens". Consideramos que, neste caso, análises criteriosas podem ser mediadas pelo professor que procura sopesar o uso da entrevista, as previsões curriculares e o "espaço de denúncia" que "é legítimo e deve ser respeitado" (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 87). Os testemunhos – por sua credibilidade, emocionalidade e força argumentativa – conferem ao estudante oportunidade de rever posições ou opiniões advindas de construções cotidianas.

Destaca-se que os testemunhos podem ser narrativas potentes para tangenciar as imposições mais variadas do sofrimento humano; para além de experiências ditatoriais, cabe observar outros episódios trágicos dimensionados no cotidiano (Seawright, 2023). São mostras da imposição de sofrimento à memória coletiva "as secas no Nordeste e as consequentes migrações", a "luta de sujeitos contra injustiças e exclusões históricas, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra". Na cotidianidade, outros elementos marcam a coexistência de grupos que vivem na vida privada, ou na vida íntima, dramas de longo alcance: "fatos como violência doméstica, em particular agressão contra a mulher, caracterizam-se como motivos traumáticos" (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 87).

Ao mesmo tempo que as graves violações de direitos humanos são recorrentes na historiografia brasileira e latino-americana de diferentes matizes (Melo, 2013), movimentos negacionistas e revisionistas tendem a questionar o ensino de História. Situações drásticas como do movimento Escola sem Partido, cujas tentativas de constrangimento a professores no país se alastraram e ganharam foros de radicalização contra a educação democrática ou a ciência histórica se destacam (Penna; Queiroz; Frigotto, 2018).

No âmbito da história oral, Portelli propôs-se a criticar determinada memória revisionista relacionada às posturas extremadas da direita italiana desde meados da década de 1990. Ao contrário do que se poderia supor, a

história oral não se ocupa de nobrezas, com memórias postas em notoriedade, e, tampouco, de atitudes acríticas.

Pelo reverso,

> analisar criticamente essa memória e tê-la presente no discurso político, no discurso público, no discurso historiográfico não é só uma questão de fazer uma História profissionalmente, academicamente correta. É isso também, porque o revisionismo histórico não tem nada de científico nem de academicamente respeitável (Portelli, 2010, p. 12).

Além das condições mnemônicas pós-holocausto, do apartheid na África do Sul, ou, ainda, da chamada "limpeza étnica" nos países do Leste Europeu, parcelas de narradores brasileiros reelaboraram a noção de testemunho em função de circunstâncias mal resolvidas: por exemplo, as memórias da escravidão ou ligadas às consequências das ditaduras do século XX (Bauer, 2017). A historiadora pública e *oralista* Marta Gouveia de Oliveira Rovai contribuiu para com o avanço da *história oral testemunhal* no Brasil, sendo responsável por pesquisa doutoral que adota o mencionado *gênero narrativo* (Rovai, 2013). Desde a sala de aula, da mobilização da atenção histórica e da *memória de expressão oral* em direção aos movimentos políticos, no caso de greve, ou na análise de gênero, recomenda-se "olhos, ouvidos e espírito atentos ao relato do trauma, entendido aqui como ferida aberta na alma e no corpo por acontecimentos muitas vezes indizíveis" (Rovai, 2013b, p. 134).

6. TRADIÇÃO ORAL

Quando a marca prioritária da memória grupal é ou se aproxima da *oralidade primária* nos termos de Walter Ong, a *memória de expressão oral* pode atender às características da *tradição oral*. Se é necessário entender a *oralidade primária*, não se pode, em consequência, dispensar sua singularidade na didática. Sem oralidade não há escrita, conforme Ong; pelo reverso, a "expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita" (1998, p. 16). Estudar comunidades próximas à oralidade plena somente através do texto pode ocasionar ao estudante versões parciais, e, às vezes, arbitrárias de quem detém a escrita. Comunidades étnicas são compostas

principalmente por indígenas e quilombolas no caso brasileiro, cujo traço preponderante está nas crenças, nos ritos, nos saberes, nas receitas, nas curas, entre outros.

Na esteira da *tradição*, tangenciamos a importância do ensino de *História da África e Cultura Afro-brasileira* nas escolas de nível fundamental e médio (Mello e Souza, 2012); ressaltamos a categoria de "Consciência histórica sobre a África e a cultura afro-brasileira" (Maciel; Otto, 2016), além de diferentes iniciativas na valorização do patrimônio cultural/imaterial afro-brasileiro (Castro, 2010; Seawright, 2016), mas faltam proposições didáticas interseccionadas à história oral. É mister considerar os livros didáticos, podendo-se aceder à *tradição oral* para abordar temas da memória afro-brasileira entre o oral e o escrito: tem-se capoeira, candomblé, culinária, entre outros.

Destaca-se, assim, a Lei nº 10.639/2003 que garantiu a obrigatoriedade curricular de história e cultura africana e afrodescendente para toda a educação básica nacional (Maciel; Otto, 2016, p. 232). A implementação da Lei nº 10.639/2003 e a atenção ao Parecer CNE/CP 003/2004 requerem cuidados metodológicos que sinalizam conteúdos e currículos, mas, de igual forma, às "novas leituras do espaço escolar". No entanto, não se trata apenas da história dos quilombos e das *fontes orais*, mas dos quilombolas e de uma mnemônica oralizada. É possível considerar – ainda que distinguindo história oral, *stricto sensu*, de oralidade, *latu sensu* – que a cultura oral está "presente em histórias, causos, lendas e cantos, traça a identidade dos habitantes" também de quilombos em meio à "diversidade e marca outra relação com o conhecimento, levando em consideração aquilo que ainda não foi padronizado ou estereotipado nos livros didáticos" (Santos; Cruz, 2012, p. 209).

Ademais, a *tradição oral* favorece a didática em razão de narrativas da "origem dos povos" e sobre "as crenças referentes às razões vitais de grupo e ao sentido da existência humana enquanto experiência que imita a vida; o destino de deuses, semideuses, heróis e personagens malditos e históricos", além de outras que propiciam explicações. Importam calendários, festividades, rituais de passagem, cerimônias cíclicas e toda sorte de aclarações para acontecimentos considerados "bons" ou "ruins" (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 92 – 93).

Existem

> Dois tipos de tradição oral: uma natural, típica de sociedade que ainda mantém a originalidade de suas manifestações – no interior da África ou entre índios que se isolam em florestas; no segundo caso, pode-se falar em moderna tradição oral (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 92).

Cabe, contudo, aludir o caso dos indígenas que, embora não vivam isolados em florestas, estão próximos à *tradição oral* porque incidentes na memória étnica. A música, a literatura, a memória eidética e as artes são elementos passíveis de hibridização com entrevistas próprias da *tradição oral*. Antes mesmo de uma década da promulgação da Constituição Federal de 1988, Bittencourt indagou: "por onde começar a discussão sobre este tema inexplorado por educadores, antropólogos e completamente ignorado por historiadores?" (1994, p. 104). Advindo da luta dos movimentos sociais indígenas e alinhavado aos esforços de uma Nova História Indígena, Monteiro, entre outros, contribuiu na fixação do conceito de *protagonismo indígena*. Gesto concomitante foi de Meihy que, no alvorecer da década de 1990, considerou que o *protagonismo* Kaiowa – mesmo envolto a episódios multiplicados de suicídio no Cone Sul do Mato Grosso do Sul – tinha na memória seus mais efetivos meios de enunciação (1991).

Na bibliografia produzida por diferentes vertentes é perceptível a ruptura com estigmas, homogeneizações, essencialismos e exotizações de etnias (Almeida, 2003; Cunha, 1992; Monteiro, 1994; Oliveira, 1999). Um dos problemas para o ensino de História, porém, continua posto na falta de interlocução da produção acadêmica com os livros didáticos[19]. Conforme a "avaliação realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, há lacunas importantes sobre a temática indígena nos livros didáticos atuais", pois, "segundo consta no texto introdutório do Guia PNLD 2017, o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas" (Pereira; Mioto; Noda, 2018).

Ao mesmo tempo, destacamos que "poucos foram os historiadores que se ocuparam dos povos indígenas, assim como vários autores de livros didáticos se limitaram a reproduzir essa escassa produção sobre esses povos sem

[19] Esclarece-se de que não pretendemos sustentar neste artigo a noção de "transposição didática". Neste caso, preferimos a dialogia entre a produção acadêmica e os livros didáticos.

história" (Bittencourt, 2013, p. 111- 112). Há, contudo, avanços que se estendem da "metade dos anos 1990, com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, até a lei 11.645/2008 que "torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena nas escolas públicas e particulares". Desde então, iniciativas têm sido verificadas no sentido de implementar a lei: de pareceres do CNE, perpassando pela BNCC à elaboração de livros didáticos; nada distante, diversos acadêmicos fizeram recomendações a respeito do ensino de História indígena (Knapp, 2016; Wittmann, 2015).

Reconhecemos que, do ponto de vista da didática, a escuta das comunidades indígenas e quilombolas pode ser logicamente essencial à "inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena", as quais tendem a "ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil" (Brasil, 2018, p. 401).

Uma alternativa possível está no trabalho com a experiência das etnias e de narradores oriundos dessas comunidades. As entrevistas com indígenas – e de oralistas indígenas que entrevistaram indígenas (Cáceres, 2021) – fazem a diferença na didática empregada pelo professor. Pois mesmo com a modificação da percepção historiográfica sobre indígenas, há escolas que ainda celebram o "dia do índio" homogêneo, genérico, exótico; vencido ou sempre vitimado, sem a efetiva presença de indígenas ou da memória indígena em seus espaços.

A história oral parte, com frequência, ao encontro de uma das críticas de Luis Donisete Benzi Grupioni sobre "os índios no livro didático": "índios e negros são quase sempre enfocados no passado" (1996, p. 427), e, ainda que se possa discutir a noção de passado longínquo ou de tempo presente, importa argumentar em prol da experiência do *indígena vivo* que retraça suas *tradições* em outra cadência mnêmica que não a da memória helênica, europeia ou da história roubada (Goody, 2018). A pesquisadora indígena Márcia Mura Maciel escreveu uma tese que serve como contributo para interfaces possíveis com o gênero narrativo conhecido como *tradição oral*; seus esforços resultaram em dezenas de entrevistas com indígenas que reforçaram a percepção protagonista da mnemônica étnica (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quem entenda as entrevistas de história oral como um "todo totalizante". Desconsiderar, na interface com o ensino de história ou com outro campo, a distinção algo propedêutica sobre as formas de narrar – os *gêneros narrativos* – pode ser equívoco que se dissolve como quaisquer homogeneizações. Nota-se essa postura em frases de ênfases menos usuais no debate acadêmico, como: "lembramos ser dispensável – e proselitista, se não cabotina – a proposta de algo assimilado a uma 'história oral testemunhal' como 'gênero narrativo' distinto" (Santhiago, 2022, p. 5).

Deixando os adjetivos menos explicativos de lado, notemos o complemento: "o que supostamente a distinguiria, em sua substância ou em seu procedimento, é afinal a marca mesma da prática de história oral como um todo [...]" (Santhiago, 2022, p. 5). A produção paradoxal de "essencialismos soltos" serve para reforçar a pluralidade da história oral que sugerimos como alternativa. Afinal, não há uma única forma de narrar, assim como não existe apenas um único interesse de pesquisa e o que se requer da história oral – além de pressupostos éticos bem construídos – é a coragem da escuta de *gêneros* diversos.

Sem "substâncias rígidas" ou "dogmas", as escolhas – múltiplas, multivocais, polifônicas, heteróclitas – não se confundem com imprecisões epistêmicas, dissidentes ou com argumentações cismáticas; com crises estatutárias reiteradas. Distante da *doxa*, Marta Rovai recomenda, em seu artigo: "História oral testemunhal contra a indiferença", que existe a "necessidade ética de aprender a ouvir". Juniele Rabêlo de Almeida em sua tese doutoral fez a adoção do gênero narrativo da história oral de vida ao buscar "maior vivacidade ao sugerir características do colaborador" (2010, p. 36).

Ao cabo, cada *gênero narrativo* tem uma especificidade que pode ser articulada ao Ensino de História e seu currículo prescrito. Do ponto de vista da história das *disciplinas* escolares, a História possui *finalidades* entre normas e didáticas: afinal, "de que lado colocamos as finalidades? Do lado da lei ou do lado das práticas concretas?" (Chervel, 1990, p. 189). Sem abdicar do rigor analítico sobre os documentos legais, bem como dos currículos e livros didáticos, entre outros suportes, faz-se imperioso compreender que "não podemos, pois,

nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino" (Chervel, 1990, p. 189 – 190). A história oral pode ter lugar na experiência de aprendizagem *a partir da sala de aula*. Não se trata apenas da possibilidade de uma história oral sobre a cultura ou somente sobre os agentes escolares, mas de uma história oral na escola e derivada da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, p. 388 – 411, dez. 2010.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana Aleksandrovna. *Vozes de Chernobyl: história de um desastre nuclear*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo. *Tropas em protesto: o ciclo de movimentos reivindicatórios dos policiais militares brasileiros no ano de 1997*. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os Índios na História do Brasil no Século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da História e educação histórica. *História* & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BAUER, Caroline Silveira. *Como será o passado? História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade*. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 32, n. 93, p. 127 – 149, mai. /ago. 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico*: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) –

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. GIASSI, Reginaldo Paulo. Livros didáticos e o Ensino de História: Percursos. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 15, n. 38, p. e0201, 2023. DOI: 10.5965/2175180315382023e0201

BITTENCOURT, Circe Fernandes. O ensino de História para populações indígenas. *Em Aberto*, Brasília, n. 63, jul./set. 1994. In: rbep.inep.gov.br Acesso no dia 04 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. In: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf Acesso em 16/04/2018. Acesso no dia 04 de janeiro de 2010.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CÁCERES, Natanael Vilharva. *Memória indígena: artesanato narrativo e tradição oral em Porto Lindo*. 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, v. 3, n. 4, p. 86 – 92, jan./jun. 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASTRO, Maurício Barros de. *Mestre João Grande: na roda do mundo*. Rio de Janeiro: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177 – 229. 1990.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. As correntes históricas na França: séculos XIX e XX. Rio de janeiro: Editora FGV, 2012.
DIETRICH, Ana Maria. Nazismo Tropical? O Partido Nazista no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163 – 177, jul./dez. 2000.

ERLL, Astrid; NÜNNING, Ansgar (Orgs.). *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook*. Berlin; New York: De Gruyter, 2008.

FERNANDEZ, Vanessa Paola Rojas. Dilemas da Construção de Identidade Imigrante: História Oral de Vida de Chilenos em Campinas. 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente, História Oral e ensino de História. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Méri Frotscher (Orgs.). *História Oral e Práticas Educacionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

FOSTER, Roger. *Adorno: the recovery of experience*. New York: State University of New York Press, 2007.

GATTAZ, André; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro (Orgs.). *História oral*: a democracia das vozes. São Paulo: Pontocom, 2019.

GOODY, Jack. *O roubo da história*: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Contexto, 2018.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409 – 437, mai./ago. 1996.

HOLANDA, Fabíola. Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

HUYSSEN, Andreas. Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KNAPP, Cássio. O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. 2016. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados.

LACAPRA, Dominick. Compreender outros: povos, animais, passados. Belo Horizonte: 2023.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História*: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1976.

MACENO, Lucas Sales. Memórias de suicídio Guarani e Kaiowa na Reserva Indígena de Dourados: história oral aplicada. 2021. Dissertação (Mestrado em História). – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados.

MACIEL, Luíza Vieira; OTTO, Claricia. Consciência histórica sobre a África e a cultura afro-brasileira. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 10, p. 231 – 254, jul./dez. 2016.

MACIEL, Márcia Mura. Tecendo Tradições Indígenas. 2016. Tese (Doutorado em História Social). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

MEGILL, Allan. Introdução. In MALERBA, Jurandir. Lições de história: da história científica à crítica da razão metódica no limiar do século XX. Porto Alegre: Edipucrs, 2013, pp. 13 – 40.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Canto de Morte Kaiowá*: história oral de vida. São Paulo: Loyola, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. História oral testemunhal, memória oral e memória escrita e outros assuntos: entrevista [concedida a Marta G. O. Rovai e Eduardo M. A. Maranhão Filho]. *História Agora*, n. 9, ago. 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História oral – como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Guia Prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. *Memórias e Narrativas: História Oral Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2020.

MELLO E SOUZA, Marina. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 17 – 28, jan./jun. 2012.

MELO, Demian Bezerra de. Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. *Marx e Marxismo*, v. 1, p. 49 – 74, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um programa a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 24, n. 48, p. 123 – 144. 2004.

MONIOT, Henri. Didactique de l'histoire. In: Burguière, A. (Org.). Dictionnaire des sciences historiques. Paris: PUF, 1986. P. 194 – 197.

MONTEIRO, Jhon Manuel. *Negros da Terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOLIVEIRA, João Pacheco de. *Ensaios em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OSMAN, Samira Adel. Caminhos da Imigração Árabe em São Paulo: história oral de vida familiar. 1998. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

PAES, Vanessa Generoso. Fronteiras Políticas em Movimento – Dilemas e Tendências de Novos Fluxos Migratórios em São Paulo: Trabalho, Gênero e Direitos. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

PASSERINI, Luisa. Memory and Utopia: The Primacy of Inter-Subjectivity. New York: Routledge, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Educação Democrática*: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP, UEFJ, 2018.

PEREIRA, Danielle Krislaine; MIOTO, Luis Henrique; NODA, Marisa. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 41 – 62, jul./dez. 2018.

PIMENTA, João Paulo. O livro do tempo: uma história social. São Paulo: Edições 70, 2021.

PIRES, Ricardo Sorgon. Os *outros* japoneses: festivais e construção identitária na comunidade okinawana da cidade de São Paulo. 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

PORTELLI, Alessandro. História Oral como Gênero. *Projeto História*, São Paulo: PUC, n. 22, jun. 2001.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 2 – 13. 2010.

PORTELLI, Alessandro. Storie Orali. Racconto, immaginazione, dialogo. Roma: Donzelli editore, 2017. E-book – *versão Kindle*.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *Hitória & Ensino*, v. 21, n. 2, p. 151 – 179, jul./dez. 2015.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. *História Oral*, São Paulo, *História Oral*, v. 16, n. 2, p. 129 – 148, jul./dez. 2013.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Osasco 1968: a greve no feminino e no masculino. 2012. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7 – 16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2011.

SANTHIAGO, Ricardo. De volta ao “para uso futuro”? História oral, pandemia e a documentação urgente do presente [Internet]. SciELO Preprints. 2022. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4850/9397.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. *História oral na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo. Método, metodologia, campo: a trajetória intelectual e institucional da história oral no Brasil. 2013. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

SANTOS, Maria Walburga dos; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 193 – 215. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SHOPES, Linda. A evolução do relacionamento entre história oral e história pública. In MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, pp. 71 – 84.

SEAWRIGHT, Leandro; MACENO, Lucas. História oral e sociedade digital. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6397. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6397. Acesso em: 12 aug. 2023.

SEAWRIGHT, Leandro. Memória, História Oral e Patrimônio Imaterial Afro-brasileiro: teoria, práxis. *Odeere*, v. 1, n. 2, p. 4 – 31. 2016.

SEAWRIGHT, Leandro. Vidas Machucadas: História Oral Aplicada. São Paulo: Contexto, 2023.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 31, n. 60, p. 13 – 33. 2010.

SILVA, Marcos Antônio. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WEINRICH, Harald. Lete: arte e crítica do esquecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WITTMAN, Luisa Tombini. (Org.). *Ensino (d)e história indígena.* Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

"LÁ E DE VOLTA OUTRA VEZ"
O imaginário arthuriano em *A Queda de Arthur* de J. R. R. Tolkien

"THERE AND BACK AGAIN"
The arthurian imaginary in *The Fall of Arthur* by J. R. R. Tolkien

DOMINIQUE SANTOS[1]

CRISTINE WÖHL [2]

RESUMO

O livro *A Queda de Arthur* é uma obra de J.R.R Tolkien que contém um poema em versos aliterativos escrito, aproximadamente, em 1930, mas organizado e publicado por Christopher Tolkien, filho do autor, em 2013. O poema narra as incursões de Arthur pelo território da Britânia e a luta pela defesa de seu reino. O objetivo deste artigo é analisar como se dá a construção do imaginário Arthuriano no poema em questão a partir da observação das características do rei e de como ele se relaciona com o contexto em que é representado, no qual problematizamos a classificação de Arthur como "bretão". Para compreensão da obra, sempre em relação com a historiografia medievalística, utilizamos como metodologia a análise do discurso. Concluímos que o imaginário do rei Arthur do poema de Tolkien foi amplamente inspirado nas obras do ciclo arturiano que surgiram após o século XII, no qual Arthur é um cristão por excelência, imbuído de características e elementos expressos nos romances de cavalaria medievais e, portanto, muito provavelmente se distanciando dos contos orais propagados em línguas célticas no século VI. Essa última forma de representa-lo contribui, ainda que em partes, para uma espécie de apagamento da "celticidade arthuriana".

Palavras-chave: Rei Arthur; J.R.R Tolkien; Imaginário.

ABSTRACT

The Fall of Arthur is a work by JRR Tolkien, which contains a poem in alliterative verse written approximately in 1930, edited and published by Christopher Tolkien, son of the author, in 2013. The poem narrates Arthur's raids into the

[1] Professor de História Antiga e Medieval da FURB – Universidade de Blumenau. Coordenador do Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais [www.furb.br/labeam]. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: dvcsantos@furb.br

[2] Graduada em História pela FURB – Universidade de Blumenau. Professora na Rede Estadual de Ensino no Estado de Santa Catarina. E-mail: cristinewoh@gmail.com

territory of Britain and the struggle to defend his kingdom. The aim of this article is to analyze how Arthur's imaginary is constructed in Tolkien's poem, based on the observation of the king's characteristics and how he is related to the context in which he is represented in the poem, in which we problematize Arthur's classification as a "Briton". In order to understand the work, always in relation to medieval historiography, we used discourse analysis (DA) as methodology. In conclusion, we believe the imagery of King Arthur in Tolkien's poem was largely inspired by the works of the Arthurian cycle produced after the XII century, in which Arthur is a Christian par excellence, imbued with characteristics and elements expressed in medieval chivalry romances and, as such, he distances himself from the oral tales propagated by in Celtic languages in the 6th century. This later way of representing him, albeit in parts, contributes to a kind of erasure of what one could name as 'Arthurian Celticism'.

Keywords: King Arthur; J.R.R. Tolkien; Imaginary.

INTRODUÇÃO

As narrativas sobre o mito arturiano estão presentes na história desde a Antiguidade Tardia e início da Idade Média até os dias atuais, afinal, não é difícil encontrarmos exemplos de livros, filmes e séries que possuem como temática o Rei Arthur. Foi durante o século VI, porém, entre os bretões[3], povo de origem céltica habitantes da Bretanha[4], que Arthur surgiu na história como um chefe guerreiro vencedor de várias batalhas contra os saxões e outros povos, os invasores da Ilha. Devido a uma falta de unidade política entre os bretões, eles

[3] Os bretões são integrantes de um grupo celta que habitava a região das Ilhas da Grã-Bretanha, mesmo antes dela ser uma província romana. Com a invasão do território por outros povos, as tribos celtas que viviam no local, incluindo os bretões, se espalharam. Em português, seria melhor utilizar o termo "britões" ou "britanos", pelo menos em referência ao território que hoje corresponde à Inglaterra, Cornualha e País de Gales, mas, como a maior parte da historiografia emprega "bretões", decidimos mantê-lo para não ficar alternando entre "britão" e "bretão" sempre que recorrermos às citações.

[4] A expressão Bretanha é derivada do nome grego "*Πρεττανική*" (*Prettanikḗ*) e do latino *Britannia*. Do inglês antigo "*Breten*", do inglês médio "*Breteyn",* e do anglo-normando *"Bretaigne"*. Existem vários termos para se referir ao local, devido ao fato da região ter sido habitada por diversos povos durante muitos séculos, isso fez com que surgissem várias nomenclaturas. Estamos utilizando o termo "Bretanha" para se referir à região também conhecida como Britânia, em latim *Britannia*, pelo mesmo motivo que apresentamos para escolha de "bretão" e não "britão". Ou seja, se usamos "bretão" e "Bretanha" (e não "britão" e "britânia") é apenas porque o termo é empregado assim pela maioria de nossas referências bibliográficas. Seria mais apropriado usar "britão" e "Britânia" quando a referência fosse ao povo e ao território atual da Inglaterra, Cornualha e País de Gales e "bretão" e "Bretanha" apenas quando falássemos da Bretanha francesa, no norte da França. Em inglês, por exemplo, usa-se "*Britons*" e "*Britain*" para o primeiro caso e "*Bretons*" e "*Brittany*" para o segundo.

acabam perdendo as disputas no século VI, e é neste contexto que surge o imaginário de Arthur, o herói que um dia iria retornar de Avalon para salvar a Bretanha e expulsar os invasores. Após as batalhas na Bretanha, muitos bretões migraram para as regiões próximas da Ilha, espalhando o imaginário arturiano por diversos locais do globo.

O primeiro tópico deste artigo visa discorrer acerca de algumas das inúmeras narrativas que existiram sobre Arthur, assim como contém informações sobre a "Matéria da Bretanha", os bretões e o surgimento do imaginário do personagem no século VI. O tópico também abrange o imaginário do personagem na literatura a partir do século XII. Levando em consideração que a figura do Rei foi utilizada por diversos grupos sociais no decorrer da história, nosso intuito é apresentar algumas das modificações que ocorreram no imaginário do personagem neste sentido. No segundo tópico discorremos brevemente sobre J.R.R Tolkien, autor do poema *A Queda de Artur,* seu contato com a "Matéria da Bretanha", e efetuamos uma análise do imaginário arturiano em *A Queda de Arthur* buscando evidenciar e problematizar o imaginário do personagem Arthur de Tolkien.

1. O REI QUE FOI, É E SEMPRE SERÁ? ARTHUR, A MATÉRIA DA BRETANHA E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES.

A expressão "Matéria da Bretanha" é utilizada na historiografia para designar fontes e análises sobre "os bretões, Arthur, Merlim, a távola redonda, a cavalaria, as guerras contra os saxões, depois o Graal; e tem como cenário a Grã-Bretanha e a Bretanha francesa" (Megale, 1995, p. 11). Há diversas discussões bibliográficas sobre a tese, comumente aceita entre os historiadores, da procedência céltica das narrativas e mitos concernentes a Arthur. Jacques Le Goff apresenta Arthur como uma espécie de "patrimônio mítico-folclórico de raiz celta" (Le Goff, 1989, p. 67). As narrativas sobre o imaginário do personagem se modificaram durante a história e apesar de que seja muito provável que tenha sido inspirado por um personagem histórico não se sabe praticamente nada sobre ele. A existência de Arthur, então, não é comprovada, se realmente existiu,

"teria sido um chefe guerreiro (*dux bellorum*) vencedor de várias batalhas contra os saxões no século VI (Zierer, 2002, p. 47). Foi neste período que os bretões passaram a difundir histórias sobre a existência de um líder perfeito, Arthur, que retornaria da Ilha de Avalon para retomar o controle da Bretanha. Portanto, neste período, o imaginário do personagem Arthur começa a ser sistematizado, essencialmente, como um "guerreiro, um defensor dos bretões, e, na Alta Idade Média, sua figura permanece ligada à literatura oral dos celtas" (Le Goff, 2009, p. 18). Mas, afinal, quem são os celtas e os bretões?

Miranda Green define, no livro *Celtic World*, uma espécie de consenso que existe entre historiadores e arqueólogos, de que podemos falar de tribos celtas entre 600 a.C e 600 d.C. A autora enfatiza, no entanto, que existem "problemas em definir o que é celta e celticidade. As dificuldades surgem em parte pelo fato de que "celtas" e "céltico" são termos que significam coisas diferentes para pessoas diferentes (Green, 1996, p. 6). De igual modo, também há uma dificuldade em definir exatamente os limites da presença dos bretões no território que estamos analisando, apesar disso, suas "influências podem ser rastreadas por seus assentamentos, seus trabalhos em metal e mudanças tecnológicas, principalmente na técnica de fundir o ferro" (Webster, 1996, p. 623). As fontes históricas disponíveis sobre os bretões são textos, principalmente de autores clássicos gregos e romanos que tiveram contato com esses e outros povos "celtas". Importante frisar que romanos e gregos viam os celtas como "bárbaros" ou "selvagens", devido a eles não falarem suas línguas, portanto, é indispensável refletir sobre a representação e o imaginário deste povo no decorrer da história.

Uma vez que existem essas problemáticas em relação aos celtas, se torna difícil definir, de fato, quem foram eles e, de igual modo, os bretões, afinal, há várias discussões entre pesquisadores sobre o assunto. Nos dias atuais, por exemplo, existem disputas de identidades relacionadas às culturas celtas da Antiguidade, e a "busca por representação, reconhecimento e afirmação destas identidades irlandesas, escocesas e bretãs é uma disputa de memória multidirecionada no afã de fazer parte de uma grande narrativa histórica (Mello, 2018, p. 34). Há fontes históricas de escritos dos bretões em si, porém, grande parte delas contém apenas trechos muito pequenos, o que não nos possibilita

atestar de forma precisa como foi sua cultura. O que sabemos é que a língua falada pelos bretões era muito próxima do gaulês. Segundo Tácito, os bretões falavam uma língua não muito diferente do gaulês, tanto que a interpretação dos textos epigráficos de idiomas britônicos pode utilizar conhecimentos do gaulês" (Olivieri, 2008, p. 324).

No século VI, a região da Bretanha era uma província romana e a região em que viviam os celtas, neste período, era um lugar muito diverso étnico-culturalmente e, aparentemente, os romanos não interferiram muito no modo de vida dos bretões e das populações celtas, principalmente das tribos aliadas, fazendo com que tanto a língua quanto algumas hierarquias célticas fossem mantidas. Apesar de que algumas regiões não tiveram muito contato com Roma, grande parte da Ilha foi ocupada pelo exército e pela administração romana, portanto, provavelmente ocorreram trocas culturais entre estes povos. Os romanos no período também perseguiram os druidas, estes "exerciam várias atividades como a de juízes, médicos, poetas, recitadores, além de se dedicarem a funções religiosas e de participarem das guerras. O motivo da perseguição a eles foi o de que representavam a resistência à dominação romana" (Zierer, 2005, p. 142). Neste período, os bretões viviam em tribos rivais entre si, assim como tinham disputas de territórios com outros povos celtas, como pictos e escotos. Com a desagregação do Império Romano no século V, os romanos deixaram a Ilha, pois Roma precisava que as tropas estivessem na capital para protegê-la das ditas invasões bárbaras.

Acredita-se que a primeira menção a Arthur ocorre no poema épico *Gododdin*, narrativa em versos atribuída a um bardo galês chamado Aneirin, que conta a história de um guerreiro que combate às invasões dos saxões. Estima-se que o texto foi escrito entre o século VII e X e o poema apresenta a história de um guerreiro que lutou heroicamente contra as invasões, mas afirma que este guerreiro não foi o mais bravo existente porque ele não foi Arthur, ou seja, o poema define Arthur como o maior entre os heróis que existiram. Esse trecho também mostra que Arthur "era um personagem conhecido, pois é feita menção a ele sem trazer maiores informações sobre sua história," (Lischeski, 2013, p. 45) portanto Arthur já era um personagem conhecido no imaginário popular do período.

A segunda obra a mencionar Arthur foi escrita pelo historiador galês Nennius, *Historia Brittonum* (*História dos Bretões*). Escrita provavelmente entre os anos 829 e 830, ela é a primeira fonte latina a mencionar o personagem, e descreve as batalhas contra os saxões, nas quais Arthur aparece como "*dux bellorum".* As fontes históricas que existem sobre Arthur no decorrer do tempo demonstram que existiu uma complexa relação com as "heranças culturais disponíveis na época de sua elaboração, os autores se apropriam de elementos culturais de origem e natureza essencialmente diferentes" (Pereira, 2008, p. 102). Portanto, é perceptível que não existe um consenso entre os pesquisadores sobre como era, de fato, o imaginário das histórias celtas sobre Arthur, mas é possível que a narrativa tenha surgido e se difundido a partir da oralidade dos bretões. As narrativas galesas dos contos, por exemplo, apresentam dados que remetem à sobrevivência de "um conjunto de mitos, tradições e representações de indiscutível origem celta. As estórias contidas no *Mabinogion,* por exemplo, nos transmitem algumas noções fundamentais - crenças, tradições, instituições - comuns à Irlanda e ao País de Gales" (Amim, 2001, p. 67).

Ao analisar a cristianização destes contos celtas, Adriana Zierer demonstra como ocorreu uma apropriação da Igreja Católica de alguns elementos que possivelmente estão relacionados à cultura e aos mitos celtas, e estão presentes em um dos contos do *Mabinogion,* intitulado *Kulhwch e Olwen*. O Graal, por exemplo, está relacionado com o caldeirão céltico da abundância, segundo a autora, ele foi transformado no cálice que Cristo bebeu na Última Ceia. O caldeirão da abundância aparece, primeiramente, em um poema do século X *Preideu Annwyn* (*Os Despojos do Outro Mundo*), no qual Arthur vai ao outro mundo céltico em busca do objeto, e Zierer demonstra como esta narrativa foi apropriada e desenvolvida, posteriormente, pelo poeta Chrétien de Troyes, que transforma o imaginário do caldeirão no Graal durante o século XII. A autora também demonstra como na narrativa do *Mabinogion*, Arthur e seus companheiros possuem seus imaginários ligados à personificação dos deuses e, por isto, apresentam elementos humanos e divinos. Outro ponto dos contos galeses, que também está ligado à origem oral celta do mito, demonstrado pela autora, é que, no conto galês, os companheiros de Arthur possuem suas

nomenclaturas ligadas a animais representando seu caráter divino (Zierer, 2002, 2005 e 2010).

Estas fontes históricas nos apresentam indícios de como foram os contos orais celtas arturianos, afinal o caldeirão da abundância existe, o outro mundo céltico também, assim como a relação de Arthur e seus cavaleiros com elementos e poderes da natureza, os nomes dos animais, por exemplo, são indícios da cultura ancestral celta. Estas narrativas vão ser lentamente substituídas por elementos da cultura cristã, portanto, os contos celtas de fato foram, muito provavelmente, cristianizados no decorrer do tempo, principalmente após o século XII, perspectiva que aprofundaremos a seguir.

2. DE *"DUX BELLORUM"* A REI CRISTÃO: A CIRCULAÇÃO DAS NARRATIVAS ARTURIANAS NA EUROPA OCIDENTAL E O USO POLÍTICO DO IMAGINÁRIO ARTURIANO.

Durante o século XII, a imagem de Arthur é transformada em "rei" na obra de um cronista provavelmente galês, um cônego de Oxford chamado Geoffrey de Monmouth, em sua obra *Historia regum Britanniae* (*História dos reis de Bretanha*), redigida entre 1135 e 1138. Neste período, Arthur já é conhecido como "herói dos galeses e como modelo do mundo cavalheiresco, o rei da Bretanha está presente em uma produção historiográfica de cunho oficial promovida pelos reis normandos da Inglaterra" (Silva, 2004, p. 23). Esta época da Idade Média também apresentou um conjunto de heróis em "processo de sacralização, o que corresponde à progressiva cristianização pela qual passou a Matéria da Bretanha" (Magalhães, 2017, p. 455). Estes textos passaram a apresentar diversas virtudes consideradas cristãs como a "humildade, a justiça, a coragem, que foram incorporadas à mentalidade social ao longo de muitas gerações. Os modelos sociais valorizados foram transmitidos pelo discurso clerical e reforçados pela narrativa dos ciclos arturianos" (Magalhães, 2017, p. 455).

Na literatura, em específico, o universo arturiano aparece a partir da segunda metade do século XII, quando surgiu nas "cortes nobiliárquicas da França textos que foram capazes de melhor expressar a matéria literária

arturiana: o *roman"* (Zierer, 2002, p. 95). A obra que, de fato, efetuou a difusão das histórias de Arthur na Europa Ocidental foi *Historia regum Britanniae*, de Monmouth, e existe uma espécie de consenso entre os pesquisadores da área neste sentido. Esta obra contém um relato sobre a história dos reis da Bretanha a partir de "Brutos que junto com os romanos trouxeram a "civilização" aos bretões" (Le Goff, 2009, p. 19). A produção de Monmouth teve grande relevância para o mito de Arthur porque o autor reuniu relatos que já existiam e eram "difundidos pela tradição oral, além do grande 'sucesso' que alcançou em sua época" (Coelho, 2017, p. 44) o que auxiliou na fama do imaginário arturiano.

Uma das mudanças no imaginário do personagem que ocorreu devido a representação tecida por Geoffrey, e se perpetua nas narrativas posteriores, é a passagem de *dux bellorum* a rei cristão. Nos contos anteriores à cristianização do mito, Arthur não é associado à figura de rei: "nos primeiros escritos latinos sobre este indivíduo houve uma modificação, uma passagem da idéia de *dux bellorum* (chefe guerreiro), nos escritos atribuídos a Nennius, a de rei cristão invencível" (Zierer, 2010, p. 9), imaginário amplamente difundido a partir da obra de Geoffrey. Apesar das narrativas serem produzidas pelas cortes, o imaginário arturiano do século XII chegou a todos estratos sociais, "do rico ao pobre, do senhor feudal aos menestréis, durante a Idade Média todos foram possíveis transmissores da Lenda Arturiana" (Stiegelbauer, Milancovici, Tirban, 2012, p. 34).

A cristianização do mito de Arthur auxiliou também no fortalecimento da figura do rei, "cujo poder estava em processo de centralização a partir desta época, assim como a derrotar populações não-cristãs e de impor o seu poder a vastas regiões" (Zierer, 2005, p. 152). Um exemplo, neste sentido, ocorre com a conquista da região da Bretanha por Guilherme da Normandia, em 1066, na Batalha de Hastings. A partir da dominação da região, a dinastia anglo-normanda se apropria do personagem Arthur para fins políticos, pois "os conquistadores criaram uma nova interpretação sobre Arthur, procurando apresentar-se como descendentes do rei bretão" (Zierer, 2002, p. 47). Outro exemplo de como a cristianização do mito arturiano foi utilizada devido a fins políticos ocorreu na região da Grã-Bretanha pelos Plantagenetas. Monges irlandeses, ao reformarem a abadia de Glastonbury, afirmaram o descobrimento da tumba de Arthur na

última década do século XII, acontecimento que foi "atestado por Giraldus Cambresis, e pode ter sido forjado pelos monges com a intenção de angariar fundos para a reforma da abadia" (Amim, 2001, p. 67). Estes exemplos sugerem como a cristianização e a propagação do mito do imaginário de Artur "beneficiou diversos grupos dominantes da sociedade medieval ocidental, motivo pelo qual ele se propagou no tempo" (Zierer, 2005, p, 152).

Lênia Márcia Mongelli, que estuda a "Matéria da Bretanha" na região de Portugal, enfatiza que ao analisarmos a cristianização dos contos "pagãos" que aconteceram durante a Idade Média devemos levar em consideração o processo de transmissão da cultura antiga ao medievo, que perdurou até a modernidade. Segundo a autora, "por mais que se condenassem as manifestações artísticas pagãs durante o medievo, inclusive a Literatura, era impossível não reconhecer a grandeza delas e deixar de reaproveitá-las, em outro registro e em outros contextos" (Mongelli, 2006, p. 60), o que justifica a difusão das narrativas arturianas durante o período medieval, apesar de que, como a própria autora aponta, as histórias sobre o personagem foram reaproveitadas em outros registros e contextos, os quais cada literato efetuou seu próprio imaginário sobre o rei, como procuramos apontar no decorrer deste tópico.

3. O IMAGINÁRIO ARTURIANO EM "*A QUEDA DE ARTHUR*" DE J. R. R. TOLKIEN.

No epitáfio de Tolkien, no cemitério Wolvercote, em Oxford, Inglaterra, lemos a seguinte inscrição, em conformidade com um desejo que manifestou em seu testamento: "Edith Mary Tolkien – Luthien – 1889-1971/John Ronald Reuel Tolkien – Beren – 1892 – 1973". É o suficiente para percebermos que a vida acadêmica de Tolkien, suas criações literárias, seu reino de fantasia e sua vida pessoal sempre andaram juntos. Lúthien e Beren são personagens de seu mundo fantástico da terra média, ela era uma elfa, filha de Thingol e Melian, e ele um mortal. Fantasia, biografia e vida pessoal se misturam, já que, conforme o epitáfio, Lúthien é sua esposa e Beren o próprio Tolkien, assumindo as identidades narradas em grandes obras do autor nascido na África do Sul, tais como: O Silmarillion, o poema épico "a balada de Leithian", "a guerra das jóias"

e “o legendarium”. O caráter épico que tentou atribuir às obras que escreveu também foi adaptado para contar sua própria trajetória, pelo menos a imaginação de seus últimos passos e de como deveria figurar ao lado de sua esposa para aqueles que visitassem seu túmulo em Oxford.

Tolkien teve formação acadêmica no Reino Unido - formou-se em Letras pela Universidade de Exeter, especializando-se mais tarde em Filologia. Ao ingressar na faculdade Tolkien decidiu se dedicar a Filologia, área científica que estuda as estruturas e o desenvolvimento das línguas, a qual optou por ser sua área de especialização e, posteriormente, ministrou suas aulas na Universidade de Oxford. Seus interesses na filologia fizeram com que ele tivesse um “grande contato com os antigos textos de diversos idiomas de modo que seus estudos acabaram por se concentrar nessas obras” (Ferreira, 2018, p. 8). Através da filologia, Tolkien conheceu e estudou inúmeros textos mitológicos.

Aparentemente, Tolkien demonstrou interesse na literatura arturiana “desde a infância, embora no final das contas ele tenha se tornado crítico dela em vários aspectos” (Hughes, 2013, p. 125). Por volta de 1925, John e Eric Valentine Gordon, filólogo canadense, trabalharam na edição do poema do inglês médio *Sir Gawain and the Green Knight,* a história medieval de um cavaleiro arthuriano em busca de um misterioso gigante. Tolkien foi introduzido e influenciado pela “tradição mitológica dos povos nórdicos e das lendas germânicas, íntimo de *Beowulf*, assim como do pano de fundo fragmentado das tradições do inglês antigo e do inglês médio (White, 2016, p. 93). Na década de 1930, Tolkien também escreveu *The Lay of Aotrou e Itrou*, poema que possui elementos que provém da cultura celta, no qual ocorre o contato com o Outro Mundo Céltico, assim como pactos com a magia para a manipulação da natureza. A produção e seu contato com estas obras tornam perceptível como Tolkien estava familiarizado tanto com obras do ciclo arturiano quanto com produções da mitologia céltica quando escreveu *A Queda de Arthur.*

No livro *As Cartas de J.R.R Tolkien,* organizado por Humphrey Carpenter com a assistência de Christopher Tolkien, Tolkien menciona a “Matéria da Bretanha” nove vezes[5] em cartas endereçadas a diversas pessoas. Sobre *A*

[5] Como são diversas menções estão disponíveis em: Carpenter, Humphrey. **As Cartas de J.R.R Tolkien.** Harper Collins Publishers, 1981, páginas: 99, 100, 225, 242, 332, 365, 403, 465, 581.

Queda de Arthur em si, Tolkien menciona o poema em uma carta sem data para Houghton Mifflin Co,115: na qual discorre que tem apreço por escrever versos aliterativos e destaca que ainda pretende finalizar a obra. A produção literária e acadêmica de Tolkien na década de 1930 mostra que ele possuía um grande domínio do inglês médio, e que o autor fez amplas pesquisas sobre o tema, língua em que decidiu escrever o poema. As produções do autor antes e durante o período em que escreveu *A Queda de Arthur*, como as citadas acima*,* deixam claro que Tolkien se interessava e conhecia tanto obras da "Matéria da Bretanha", quanto poemas escritos em versos aliterativos e em inglês médio, todos estes elementos do poema de Tolkien sobre Arthur.

O livro *A Queda de Arthur* contém um relato do último ano da campanha do Rei Arthur à sua guerra contra os saxões, durante a qual Mordred - nomeado como regente - comete traição e alia-se aos inimigos de Arthur para tomar o poder. O poema termina com um discurso de Arthur aconselhando que eles deixassem de enfrentar as forças de Mordred em Kent. O poema sobre Arthur em si contém 953 linhas de versos aliterativos, tradição da poesia inglesa muito comum durante o período medieval. Duas obras famosas da literatura em inglês antigo nesta métrica são os poemas *Beowulf* e *A Batalha de Maldon*. A obra termina com um ensaio sobre a evolução do poema e um apêndice sobre versos em inglês médio escrito por Christopher Tolkien, no qual Christopher compara e relaciona o poema de Tolkien com duas obras do ciclo arturiano: *Historia Regum Britanniae* (1135-1138), de Geoffroy de Monmouth e *Le Morte d'Arthur* de Thomas Malory, "ambos autores medievais que são os escritores mais influentes no que concerne os contos Arturianos" (Ramos, 2013, p. 201). Christopher também elaborou o prefácio do livro e, nele, enfatiza que quando J.R.R Tolkien se refere aos bretões na obra, classificando tanto o personagem Arthur quanto seus aliados como "bretões", Tolkien estaria se referindo aos celtas: "Deve-ser ter em mente que em todo este livro a palavra *britânico(s)* refere-se específica e exclusivamente aos habitantes celtas e seu idioma" (Tolkien, 2013, p. XX). Além desta observação, no capítulo *O poema na tradição arturiana*, Christopher, ao citar um trecho do poema de *Morte Arthure*, faz novamente a comparação do termo "uma luta feroz , até a morte dos "audazes bretões" (Tolkien, 2013, p.149). Portanto, nos questionamos se o imaginário do personagem Arthur de Tolkien

possui realmente características culturais que podemos classificar como celtas, e "bretões", afinal, sabemos que o mito "construído pelos bretões era bem diferente daquele imaginado pelos escribas desde o século XII, os quais só conservaram elementos superficiais das histórias tradicionais e as reescreveram de acordo com os gostos e interesses das cortes europeias" (Zierer, 2002, p. 47). Levando em consideração que "todas as épocas têm as suas modalidades específicas de imaginar, reproduzir e renovar o imaginário, assim como possuem modalidades específicas de acreditar, sentir e pensar" (Baczko, 1985, p. 309) realizamos uma análise do imaginário arturiano no poema de Tolkien com o intuito de refletirmos sobre o imaginário "celta", segundo Christopher, do personagem de J.R.R Tolkien.

Os primeiros versos do poema de Tolkien descrevem o seguinte:

> Arthur partiu ao oriental combate e trava batalha em terras selvagens, nas vagas navega, atravessa até os saxões, do reino de Roma a derrota quer evitar. Pra voltar atrás do tempo a maré a esperança o carrega, os hereges derrotar que com naus inúmeras nunca mais assediam as praias, nem façam pilhagens da Bretanha, sua ilha. (Tolkien, 2013, p. 2 - 3)

O primeiro elemento a se levar em consideração neste trecho é que os inimigos aparentemente são os saxões, portanto, neste aspecto, a narrativa se insere no conto oral celta, afinal um de seus inimigos nas batalhas do século VI são os saxões, porém, ao refletirmos sobre a tradição da narrativa celta devemos pensar sobre a figura de Arthur imaginada como Rei. Como descrito no trecho acima, segundo Tolkien, os hereges estão assediando as praias da Bretanha, sua ilha, ou seja, Tolkien define o imaginário de Arthur como se este fosse um Rei que governa toda a extensão do território da Bretanha. Como descrito anteriormente, se Arthur realmente tivesse existido ele provavelmente teria sido um guerreiro, um líder dos bretões durante as batalhas contra os invasores, Arthur é imaginado no conto oral celta como *dux bellorum*, sua imagem não é descrita precisamente como Rei. A figura de Arthur como Rei vai se cristalizar a partir da obra *Historia Regum Britannie* com Geoffrey de Mounmouth, que escreveu seu discurso com o objetivo de exaltar os bretões, no qual o autor "procurou fazer uma história genealógica para legitimar os grandes senhores

anglos-normandos, e logo depois a dinastia dos Plantagenetas. O texto fora uma encomenda da corte de Henrique I (1100-1135), avô de Henrique II e então rei da Inglaterra" (Zierer, 2005, p. 49). Portanto, é imprescindível levarmos em consideração que foi o rei da Inglaterra do período que encomendou o discurso do imaginário arturiano de Monmouth e nesta fonte os normandos provavelmente tiveram o intuito de "designar sua identidade, elaborar uma certa representação de si ligada a Arthur, na qual buscaram relacionar a figura do Rei com seus papéis e suas posições sociais, exprimir e impor crenças comuns" (Baczko, 1985, p. 309) para sociedade do período, apresentando com o discurso escrito por Monmouth, o imaginário do Rei Arthur que lhes interessava. Além disto, durante a Idade Média, "mais que do guerreiro e do cavaleiro, Arthur é a encarnação mítica do líder por excelência das sociedades políticas e medievais, o rei [...] e permanece no imaginário poético europeu como o símbolo desse rei" (Le Goff, 2009, p. 19). Aqui, Le Goff evidencia que o imaginário europeu poético do personagem passa a estar ligado com a simbologia do rei, elemento ausente das narrativas celtas.

Como descrito no trecho citado anteriormente, Arthur está travando batalhas contra os "pagãos" e "hereges" que estão invadindo seu território. O termo "pagão" aparece em outros dois momentos da narrativa e se relaciona com o imaginário de Arthur no poema de Tolkien. O primeiro, é quando Arthur descobre a traição de Mordred: "Por um tempo Arthur, incontido de ira, calou em silêncio. Em vinte batalhas combateu, conquistou, rebateu inimigos. Sua mão fez humildes os comandos pagãos" (Tolkien, 2013, p. 16 - 17). No segundo momento, o termo aparece quando Tolkien descreve um dos personagens da história e o classifica como pagão: "Radbod, o Rubro, pirata destemido, fiel ao ódio, de ânimo pagão, morreu, foi sem rumo. A aurora é escura. Ao mar remetem, sem temer por seu espírito que anda pelas águas, uma alma sem lar" (Tolkien, 2013, p. 26 - 29). Neste trecho, é possível notar, além da representação do personagem como "pagão", que no imaginário de Tolkien a alma de Radbod está "sem lar", ou seja, ele não ascende ao "céu" devido suas crenças. Além destes termos, Tolkien também atribui a palavra "selvagem" aos inimigos de Arthur: "Selvagens os ventos dos rivais na Bretanha!" (Tolkien, 2013, p. 15). Além destes exemplos, o próprio Tolkien classifica os traidores de Arthur como

"renegadores de Cristo": "Traidores, príncipes, na costa agrupam seus escudos sem pudor enganando seu senhor. Renegam a Cristo, virando sua esperança ao poderio pagão" (Tolkien, 2013, p. 78 - 81). Neste sentido, como observado pelo o próprio Christopher Tolkien ao inserir o poema do pai na tradição arturiana, a marca dos inimigos de Arthur no imaginário do poema é ser pagão. Levando em consideração que os bretões são um povo do século VI, como citado anteriormente, e que a figura de Arthur como rei cristão foi cristalizada com Monmouth nos questionamos: será que as histórias sobre o guerreiro Arthur contadas oralmente pelos celtas possuíam como marca dos inimigos os "pagãos", os "selvagens" e "hereges"? Será que os bretões do século VI realmente empregavam tais termos para os saxões e seus inimigos? Com a desagregação do Império Romano no século V, os bretões "passaram a sofrer o ataque de outros povos que pretendiam conquistar a ilha: os escotos (irlandeses) e os pictos (escoceses) que sob a chefia dos saxões conseguiram dominar a Bretanha" (Zierer, 2005, p. 47). É interessante observarmos que os escotos e pictos também eram povos de origem céltica que viviam na região desde a pré história. Esses povos realmente estiveram em conflito com os bretões, porém, vale refletirmos sobre o imaginário social do período e nos questionarmos se, para eles, os pictos e os escoceses, que também possuíam uma cultura celta, eram vistos como "selvagens", "pagãos" ou "hereges".

Não sabemos responder com exatidão esses questionamentos, mas achamos relevante refletirmos sobre o tema visando que as narrativas do ciclo arturiano que utilizam estes termos são as escritas durante o século XII, ou seja, mais de 600 anos depois da profusão da narrativa arthuriana entre os bretões. Devemos considerar que muitas das populações europeias que viveram na região da Bretanha foram cristianizadas, e por isso questionamos: será que toda a população celta foi cristianizada de maneira igual e conjunta durante a história? Provavelmente, não foi isso que ocorreu, afinal, trata-se de um grupo dinâmico de comunidades e pessoas, com práticas tanto individuais quanto coletivas e, considerando que várias formas de percepções religiosas, cristãs e não-cristãs, permearam os grupos sociais que habitaram a Ilha da Antiguidade Tardia ao tempo presente, é mais plausível interpretar que diversos grupos, em épocas e lugares distintos, adotaram, de acordo com suas próprias visões de mundo e

interesses sociais, políticos e culturais, o cristianismo e outras práticas religiosas cada um à sua maneira.

Não cabe em nosso trabalho resolver a querela entre nativas e anti-nativistas, ou seja, determinar se a literatura medieval insular pode ser ou não considerada como uma "janela para Idade do Ferro", conforme apontaram Santos e Farrell, ainda que refletindo de forma específica sobre o *Táin Bó Cúailnge* e o caso irlandês" (Santos, 2014, p. 220 - 241). Porém, por outro lado, não podemos nos esquecer também de que a religião celta era uma "adoração imprecisa e abstrata das forças da natureza, sem uma ênfase proeminente em um deus" (Green, 1996, p. 27).

Nos contos arturianos em si é muito conhecida a figura do mago Merlin, que tem sua origem no conto de Monmouth, porém, os celtas, e possivelmente os bretões, realmente possuíam druidas, que eram figuras importantes em sua sociedade. Os druidas e os bardos eram considerados os responsáveis por serem guardiões dos "mitos e das lendas ancestrais e por transmitirem, através da tradição oral, os conhecimentos e a memória da cultura de uma geração a outra. Os druidas eram descritos como filósofos, capazes de se comunicar com o divino e eram responsáveis pelos rituais" (Martins, 2015, p. 97). De acordo com João Lupi (2004, p. 74), os druidas eram:

> (...) intelectuais de alto valor, equiparáveis aos sábios de outros povos mais eruditos; seus conhecimentos mais ocultos tinham semelhanças com os dos pitagóricos; tinham especial sabedoria acerca da natureza em geral tanto da astronomia e cosmologia como dos reinos animal e vegetal; e exerciam funções jurídicas, e políticas além das pedagógicas.

Devemos levar em consideração que o que nós sabemos sobre as populações celtas provém de "narrativas mitológicas produzidas na Idade Média escrita nos monastérios Cristãos, achados de artefatos arqueológicos e os escritos de antigos viajantes gregos e romanos" (Martins, 2015, p. 97). O sistema de crenças dos druidas pregava a imortalidade da alma (Santos, 2023) e, assim, "legitimava o furor guerreiro e o destemor para com a morte, fato impressionante para os gregos e os romanos, alimentando o seu discurso acerca da irracionalidade dos bárbaros celtas" (Olivieri, 2008, p. 276). Portanto, não

possuímos uma narrativa dos próprios povos celtas falando sobre si, neste sentido, devemos observar até que ponto os elementos culturais destes povos foram modificados através do tempo devido às relações de poder que regem os discursos e estão ligadas aos interesses dos que difundiram as histórias arturianas a partir de seus espectros, sendo necessário refletirmos mais sobre o entrecruzamento e o entrelaçamento destas narrativas.

O imaginário de Arthur, em *A Queda de Arthur,* possui elementos que expressam os ideais dos romances de cavalaria e do amor cortês do período medieval. A partir do século XII e XIII, os cavaleiros passam a ser figuras sociais importantes que detém uma função e um compromisso assumido uma missão cristã que devia "proteger a Igreja, as viúvas, os órfãos, os peregrinos, os pobres e os oprimidos de todas as extrações. Nobres sem chão, ou melhor, sem a posse de terras, ao sagrarem-se cavaleiros, saíam em busca de uma vida aventurosa" (Lopes, 2011, p. 152). Quando Tolkien descreve Gawain no poema, os ideias de cavalaria, presentes nos romances arturianos a partir do século XII, ficam evidentes:

> Gawain é grande, cuja glória aumenta quando os tempos se toldam, é justíssimo e audaz, entre valentes cavaleiros desde logo provado, socorro e alcácer na queda do mundo. [...] Adversários à frente, as flamas os seguem avante, ao levante cavalgam ávidos, todos fogem já deles como da face de Deus (Tolkien, 2013, p. 6 - 7).

Este trecho contém vários elementos dos ideais de cavalaria. Gawain é extremamente exaltado e descrito como invencível, justo e audaz, ele está lutando contra seus inimigos para defender seu povo, os oprimidos. Os adversários fogem de Gawain como da face de Deus, aqui se configura a missão cristã de proteger o território dos invasores. Outros personagens da obra também possuem características dos ideais românticos da cavalaria, como quando Tolkien descreve Lancelot, Gawain ou Sir Cradoc. Além dos elementos citados acima, os romances arturianos difundidos a partir do século XII apresentam "o rei Artur em seu reino de Logres, seu castelo na sua cidade, Camelot, e a Távola Redonda, seu grupo de cavaleiros, que eram considerados os melhores, mais corajosos e mais honrados do mundo" (Klatau, 2002, p. 8). O próprio Tolkien emprega no imaginário do poema tanto a palavra cavaleiros quanto menções à

Távola Redonda, nos quais é possível perceber o enaltecimento e a invencibilidade dos cavaleiros de Arthur, elementos que provêm dos romances de cavalaria medieval. Enfatizamos que o período a partir do século XII "costuma ser apontado como o auge da época equestre na nossa Idade Média, e os romances assinalam, sem qualquer dúvida, uma espécie de vitória da cavalaria" (Le Goff, 1989, p. 68). Esses ideais românticos e cavalheirescos não estão presentes nas narrativas celtas, afinal a própria literatura que expressa esses elementos, o *roman* surge somente no século XII.

Já a Távola Redonda é citada seis vezes durante a narrativa do imaginário do poema de Tolkien e ela acaba devido a traição de Mordred ao usurpar o trono e a Rainha, Guinevere. Enfatizamos que diversos elementos citados acima são inexistentes na narrativa difundida pelos bretões no século VI. Primeiramente, a própria traição de Mordred utilizada por Tolkien surge com a obra de Geoffrey Monmouth no século XII. Outro elemento inexistente na narrativa bretã é a cidade de Camelot. O local aparece no poema de Tolkien, porém, nas fontes históricas o Castelo/Cidade vai surgir primeiramente em aproximadamente 1160, pois "Chrétien de Troyes que compõe seus romances arturianos em verso e é o primeiro a mencionar o Graal, Camelot e Lancelot" (Ramos, 2013, p. 183). Os dois últimos aparecem no imaginário de Tolkien, que decidiu não mencionar o Graal em seu discurso, convém enfatizar, por conseguinte, que esses elementos irão surgir no ciclo arturiano cerca de 600 anos depois da narrativa dos bretões. Por fim, a Távola Redonda aparece pela primeira vez com Wace em *Roman de Brut* escrito em 1155. Wace produziu uma espécie de "adaptação francesa do texto de Geoffrey e contém a primeira menção à Távola Redonda" (Ramos, 2013, p. 183).

Todos estes elementos nos permitem concluir que o imaginário arturiano de *A Queda de Arthur* de Tolkien possui diversas características das narrativas do ciclo arturiano posteriores ao século XII, e sabemos que esses discursos produzidos durante o medievo tinham o interesse das cortes em utilizar o imaginário do rei Arthur para reafirmar seu poder de acordo com os interesses dos locais onde estas foram escritas. Portanto, nos questionamos se Christopher, ao classificar Arthur como bretão, levou em consideração essas discussões existentes sobre a origem do mito, afinal, o próprio Christopher, em

seu capítulo de inserção do conto de Tolkien nas lendas arturianas, compara o poema de Tolkien com obras posteriores ao século XII. Nosso intuito aqui é apresentar uma reflexão sobre a cultura céltica e o apagamento das contribuições deste povo para a construção de um personagem histórico que foi extremamente relevante na historiografia e continua presente na cultura, na arte em geral e nas discussões historiográficas até os dias atuais.

A marca do inimigo no poema de Tolkien é ser "pagão", de certa forma, isso sugere que Arthur e seus cavaleiros são cristãos, porém, vamos apresentar alguns exemplos específicos de como o cristianismo é representado no imaginário do Arthur de Tolkien. A primeira parte do poema de Tolkien encerra com os seguintes trechos: o primeiro, dizendo que os "[...] senhores mais bravos, melhores cavaleiros de melhor renome, homens de mais honra sob o amplo céu vão reunir-se de novo até o final juízo (Tolkien, 2013, p. 19), e o segundo, afirmando o desejo [...] Que nos guarde Deus auspiciosos parceiros, corações unidos, pois percorre nossos corpos aquele mesmo sangue, Arthur, tu e Gawain!" (Tolkien, 2013, p. 19). Neste trecho, Tolkien está narrando quando Arthur, Lancelot e Gawain estão viajando para lutar contra os invasores. O próprio trecho utiliza a palavra Deus, que aparece três vezes durante todo o poema, evidenciando o imaginário cristão de Arthur, porém, além disso, o trecho apresenta outro elemento que caracteriza o cristianismo: "o juízo final". O Dia do Juízo Final é o julgamento final e eterno feito por Deus sobre todas as nações, conforme os ideais cristãos. Em alguns versos acima, Tolkien até cita a própria Ilha de Avalon, porém, ele deixa claro que os "melhores cavaleiros" irão se reunir novamente até o "juízo final", ou seja, os cavaleiros virtuosos do imaginário de Tolkien estão imbuídos nas "virtudes consideradas cristãs – a humildade, a justiça, a coragem – e foram incorporadas à mentalidade social ao longo de muitas gerações. Esses modelos sociais valorizados foram transmitidos pelo discurso clerical e reforçados pela narrativa dos ciclos arturianos" (Magalhães, 2017, p. 455) posteriores ao século XII.

Outra passagem do poema que aponta o cristianismo no imaginário de Tolkien está no trecho *Do pôr do sol em Romeril*: "escutar da cristandade os badalos agudos de sinos que oscilam aprazíveis na brisa, um príncipe de paz que impera e reina ao pé da porta aberta do Paraíso." Neste trecho, Arthur está

de fato apreciando um pôr-do-sol e aqui fica mais uma vez evidente como o imaginário do personagem está ligado ao elemento cristão, afinal, Arthur está a ouvir “a cristandade" e reina ao pé da porta do Paraíso.

Ao observarmos o contraste de elementos celtas e cristãos, ou seja, características étnico-linguísticas com princípios religiosos, e a relação do imaginário de Arthur em diferentes aspectos nas narrativas acima buscamos “relacionar texto e contexto: buscar os nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimiram e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos” (Cardoso, Vainfas, 1997, p. 450). O discurso permite analisar “os hábitos culturais difundidos naquela época, os autores (quando conhecido) e o contexto de uso das palavras no texto,” (Cardoso, Vainfas, 2012, p. 226) e nosso propósito foi investigar como o imaginário do personagem é descrito ao compararmos os diferentes discursos existentes sobre o imaginário arturiano em algumas das inúmeras fontes sobre o personagem.

Ao observar as narrativas históricas sobre Arthur em distintos períodos históricos é possível realizarmos uma reflexão acerca dos discursos do imaginário do personagem que provém do período medieval e que permaneceram, ou foram alterados, no decorrer do tempo, mas que de alguma chegaram até Tolkien e os inspiraram para escrever *A Queda de Arthur*, afinal “gera-se um efeito discursivo no imaginário social quando relacionado ao interdiscurso, pois “o discurso só faz sentido no interior de um imenso interdiscurso” (Maingueneau, 2015, p. 28), e entendemos que o discurso da figura de Arthur como Rei cristão invencível vai se concretizar com Monmouth e com as obras posteriores sobre Arthur que tiveram a narrativa da *História dos Reis da Bretanha,* como referência, como apontamos anteriormente.

Algo a se destacar sobre o poema é que “o trabalho de Tolkien permaneceu inacabado” (Sudell, 2016, p. 71), ele não escreveu o fim do poema, o que nos impede de saber o destino de Arthur. Apesar de estar inacabado, o que podemos notar através dos inúmeros exemplos acima é que o imaginário do rei Arthur do poema de Tolkien foi amplamente inspirado nas obras do ciclo arturiano que surgiram após o século XII com a divulgação da *História dos Reis da Bretanha* e do *roman,* neste sentido, o Arthur de Tolkien é um Arthur cristão

por excelência, imbuído de características e elementos expressos nos romances de cavalaria medievais e, portanto, o Arthur de Tolkien muito provavelmente se distancia dos contos orais propagados pelos celtas no século VI.

Devemos levar em consideração alguns aspectos que possam ter contribuído para o imaginário do personagem de Tolkien. Em primeiro lugar, é o contato de Tolkien com essas obras posteriores ao século XII, como apontado em nosso artigo. O segundo elemento que devemos pensar é a nacionalidade de Tolkien, o autor era um "patriota e amava seu país, mas nunca se considerou um "britânico". Na verdade via a si mesmo mais precisamente como um "inglês" [...] e ele se identificava com uma tradição mais ancestral, ligada ao coração antigo da Inglaterra" (White, 2016, p. 166), um grande exemplo disto é a questão de que Tolkien sentia falta de um panteão da literatura inglesa, o que foi um dos motivos para ele escrever seu *legendarium*. A escolha da métrica da língua do poema de *A Queda de Arthur* nos dá indícios de como Tolkien apreciava o dialeto porque acreditava que este era falado pelos seus antepassados que viviam na West Midlands, ou seja, ele associava o dialeto à sua nacionalidade.

Sobre o imaginário do personagem Arthur conter elementos bretões (celtas) ou não devemos levar em consideração que Tolkien durante toda sua carreira literária negava, com raras exceções, "qualquer sugestão de que sua obra havia sido influenciada por outros escritores. As suas respostas às bem-intencionadas cartas de fãs ao redor do mundo, perguntando se ele havia sido inspirado por este ou aquele livro ou escritor, eram sempre salpicadas de negações e acusações" (White, 2016, p. 199). No que se refere ao celtas, essa negação era ainda mais explícita e Tolkien "abominava a estética céltica e queria justificar a todo custo sua visão anglo-saxã do legendário ou até mesmo da sua vida acadêmica, por assim dizer" (Carvalho, 2020, p. 1). Para o professor, existia uma espécie de:

> (...) dificuldade de compreensão do celtismo devido ao excesso de elementos, de referências, de apropriações, de disputas políticas de Memória etc. E tudo isso era profundamente avesso ao conhecimento acadêmico dele próprio baseado no material escandinavo, nos estereótipos acadêmicos ingleses e nas necessidades de seu próprio domínio catedrático." (Carvalho, 2020, p.1)

Neste sentido, Reinaldo José Lopes ao analisar os "adjetivos pátrios"

usados por Tolkien em uma passagem observa que estes "estão todos em anglo-saxão, numa afirmação nem um pouco sutil do desejo de Tolkien de apoderar-se das mitologias do norte da Europa em nome de sua pátria – de preferência dando uma cutucada cultural em seus vizinhos celtas" (Lopes, 2012, p. 57). Por fim, sobre os bretões e os celtas em si, podemos até utilizar essa dificuldade de compreensão do celtismo destacada por Tolkien para novamente questionar quem foram os bretões e povos celtas do século VI? Como era sua cultura, sua religião, seus costumes? Eram cristãos ou "pagãos"? Como se relacionavam com outros povos?

Como tentamos abordar ao longo do artigo, devido a maior parte dos artefatos célticos provirem da cultura material, é difícil responder plenamente a essas questões, apesar da tentativa de arqueólogos, historiadores e outros profissionais que tratam do tema em reunir elementos de ordem distinta, como etnias, línguas e cultura material (Karl, 2020, p. 84). Além disso, devemos considerar ainda que grande parte da cultura que hoje é reconhecida como celta tem "formação de sua base nacional por meio de eruditos, intelectuais e românicos que promoveram a formação de uma identidade mitificada e estruturadora de uma memória cultural celta" (Mello, 2018, p. 218). Segundo Erick Carvalho Mello, do século V ao século XV, aparentemente o termo celta some das fontes históricas, porém a partir do século XVI começam a atribuir e denominar povos através das línguas, e é isso o que define quem são os celtas, os *keltoi*: as línguas. A língua falada pelos bretões, assim como pelas outras tribos celtas, é a base para se definir quem são os celtas hoje, portanto, o que nós conhecemos sobre essa "cultura celta" atualmente quase não tem a ver com os celtas que um dia contaram histórias orais sobre o Arthur, conforme já vimos com Miranda Green.

Ao analisar o poema de Tolkien percebemos que ele seleciona os elementos que pretende representar. Enfatizamos que, no poema, as nomenclaturas dos personagens ligadas aos animais, assim como a figura de Arthur, não contêm ligação à personificação dos deuses, apresentando elementos humanos e divinos, como ocorre na narrativa galesa de *Kulhwch e Olwen*, que aparentemente contém resquícios de uma "cultura celta". No entanto, o imaginário do Arthur de Tolkien ainda tem como inimigos os saxões.

Tolkien chega a citar a Ilha de Avalon, portanto, o outro mundo céltico, elementos que, provavelmente, provém do imaginário celta do personagem. Tolkien também cita a nau de Arthur Prydwen: "Apertam Prydwen, bela e altiva capitânia de Arthur, prateada nau" (Tolkien, 2013, p. 72 - 73). Prydwen, também um elemento que pode ser relacionado à cultura céltica, é citado em *Kulhwch e Olwen* três vezes.

Sendo assim, apesar do imaginário do Arthur de Tolkien conter muitos elementos posteriores ao século XII, ele também contém discursos do imaginário possivelmente celta, isso ocorre porque Artur representa aqueles heróis da Idade Média que, entre ficção e história, fazem parte do imaginário do período, e "tornaram-se personagens míticas, assim como certas personagens históricas que realmente existiram distanciaram-se da história para tornar-se, por sua vez, mitos e juntar-se aos heróis fictícios do mundo do imaginário" (Le Goff, 2009, p. 19). Já se passaram, aproximadamente, cerca de mil e quinhentos anos do surgimento do imaginário celta sobre Arthur, das narrativas bretãs sobre um suposto *dux bellorum* que iria salvar os bretões das invasões na Bretanha. Durante todo este tempo o imaginário arturiano fez parte da sociedade e ele ainda se encontra presente, afinal, nas últimas décadas, podemos encontrar diversos livros, séries e filmes sobre Arthur. Neste sentido, podemos afirmar que o imaginário do Arthur de J.R.R Tolkien contém inúmeros discursos que provém de diversas heranças culturais, de diversos povos, deste personagem histórico que se juntou e se tornou um herói fictício do mundo do imaginário. Apesar de sabermos que o imaginário arturiano contém heranças culturais de vários povos, buscamos enfatizar a importância da oralidade e da cultura celta para a construção do imaginário deste personagem, afinal, se não fossem os bretões nada do imaginário arturiano existiria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como não sabemos exatamente se, de fato, Arthur existiu, não temos como atestar, explicitamente, qual era a representação do personagem para os bretões e para as populações celtas tanto da Antiguidade quanto dos primeiros séculos da Idade Média. A cultura celta e a celticidade são um assunto

frágil, como discutimos, devido às disputas de memória atuais que existem sobre o que é ser celta. Outro impasse é a romantização da cultura destes povos, que também ocorre com a própria noção de Idade Média após o fim desse período histórico. As fontes históricas sobre Arthur, o *dux bellorum*, herói dos bretões, foram, em sua maioria, escritas muitos anos depois do momento em que o mito surgiu na Bretanha, isto se torna evidente ao refletirmos sobre como o imaginário arturiano se "espalhou", afinal, no século XII, é possível encontrar escritos sobre Arthur em diversos locais do mundo. Apesar disto, muitos elementos do imaginário bretão permaneceram nestes escritos, alguns destes, talvez, representam a cultura celta, como a relação de Arthur com o outro mundo céltico, sua busca pelo caldeirão mágico e sua divindade ligada aos elementos da natureza, características presentes no *Mabinogion*, nos contos galeses. Após o século XII, estes elementos foram, lentamente, sendo substituídos e alterados, se “entendemos que “o imaginário social elaborado e consolidado por uma coletividade é uma das respostas que esta dá aos seus conflitos, divisões e violências reais ou potenciais” (Baczko, 1985, p. 309), compreendemos os motivos do porquê Arthur passa a ser um rei cristão por excelência, vira modelo da cavalaria medieval com a Távola Redonda, e com os romances literários do período, que expressam isto, conforme demonstramos no primeiro tópico.

J.R.R Tolkien possuía um profundo conhecimento sobre a Idade Média, sobre as mitologias de diversos povos do período Medieval e da Antiguidade, e, consequentemente, sobre as discussões e problemáticas relacionadas às origens destes povos. Portanto, quando Tolkien escreveu A Queda de Arthur ele conhecia o ciclo arturiano, já havia lido fontes históricas sobre o tema, e é imprescindível termos em mente que Tolkien sabia o que estava fazendo quando escreveu *A Queda de Arthur*. O filólogo não fez suas escolhas em achismos ou involuntariamente, suas preferências em utilizar determinadas expressões e termos como pagãos, hereges, Prydwen, Bretanha, saxões, dentre outros, aconteceram, provavelmente, conforme suas preferências, afinal, o autor criticou abertamente outros escritos sobre o ciclo arturiano, e também sentia falta de um panteão literário que tratasse sobre o solo da Inglaterra.

Entendemos que o Arthur de Tolkien possui inúmeras características que provém de diversas fontes históricas sobre Arthur, de vários períodos da Idade

Média, as quais se sobressaem as obras posteriores ao século XII. Isso ocorre porque Tolkien emprega diversos elementos que só irão surgir no imaginário do personagem neste período, como a representação de Arthur como um rei cristão por excelência, os elementos que expressam os ideais dos romances de cavalaria e do amor cortês do período medieval, que surgem com os *romans* do século XII, a própria Távola Redonda, a traição de Mordred, o castelo/cidade de Camelot e Logres, o personagem Lancelot, assim como o próprio cristianismo, que não sabemos ao certo se existia na narrativa bretã, todos estes discursos se firmaram no imaginário arturiano mais de 600 anos depois dos contos celtas. Os inimigos de Arthur são "selvagens" e "pagãos", que renegam cristo, característica que, provavelmente, não existiria na perspectiva celta sobre os povos que invadiram a ilha. Com isso, entendemos que cumprimos nosso objetivo principal de analisar o imaginário de Arthur no poema de Tolkien, ao inseri-lo nas discussões e problemáticas existentes sobre a cultura celta e a propagação das narrativas arturianas no decorrer do tempo. Por isso, devemos considerar que existem problemas sobre a definição da cultura celta, porém, é possível refletirmos sobre a contribuição desse povo para a construção e difusão do imaginário arturiano no decorrer do tempo, conforme esperamos ter ficado perceptível ao longo do artigo.

REFERÊNCIAS

AMIM, Mônica. **O mito arturiano em seus diversos momentos.** Augustus – Rio de Janeiro – Vol. 6 – N. 12, 2001.

BACZKO, Bronislaw. **A Imaginação social.** In: Leach, Edmund et Alii. Anthropos-Homem. Lisboa, Imprensa Nacional, 1985.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **História e análise de textos.** In: Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia. Editora Campus, 1997.

CARPENTER, Humphrey. **As Cartas de J.R.R Tolkien.** Harper Collins Publishers, 1981.

COELHO, C. F. F. **Aqui jaz Arthur: literatura arturiana no medievo e seu reflorescimento na idade contemporânea.** Faces da História, v. 2, n. 2, p. 42-60, 22 ago. 2017.

FERREIRA, Thiago Destro Rosa. **Mitos da Terra-Média: mitologia e modernidade na obra de J.R.R Tolkien.** Uberlândia: EDUFU, 2018.

GREEN, Miranda. **The Celtic World.** Routledge, 1ª edição, 1996.

HUGHES, Shaun F.D. **Review of The Fall of Arthur, by J.R.R. Tolkien.**

Arthuriana, vol. 23 no. 3, 2013.
KARL, Raimund. **The Celts in Antiquity: crossing the Divide Between Ancient History and Archaeology.** Revista Brasileira de História, aug 2020, Volume 40 N. 84.
KLATAU, Diego. **O estudo de J.R.R Tolkien do poema "*Sir Gawain and the Green Knight*".** Cibertologia - Revista de Teologia & Cultura, 2002.
LE GOFF, Jacques. **Heróis e maravilhas da Idade Média**. RJ, Vozes, 2009.
LE GOFF, Jacques. **O homem medieval.** Lisboa: Editorial Presença, 1989.
LISCHESKI, Vanessa. **Representações arthurianas no cinema: um estudo acerca da Matéria da Bretanha.** Universidade Regional de Blumenau, 2013.
LOPES, Marcos Antônio. **Explorando um gênero literário: os romances de cavalaria.** Tempo, Niterói , v. 16, n. 30, p. 147-165, 2011.
LOPES, Reinaldo José. **With many voices and in many tongues: Pseudotradução, autorrefração e profundidade cultural na ficção de J.R.R. Tolkien.** (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
LUPI, João Eduardo Pinto Basto. **Os Druidas.** Brathair (Rio de Janeiro) , v. 4, 2004.
MAGALHÃES, Ana Paula Tavares. **A demanda do Santo Graal: o manuscrito de Heidelberg.** Estud. av., São Paulo, 2017.
MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
MARTINS, Janaina Träsel. **A cosmovisão celta e a vocalidade poética: a tradição oral e as narrativas mitológicas da Idade Média.** Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, 2015.
MEGALE, Heitor. **Matéria da Bretanha: da França ao ocidente da Península Ibérica.** Anais do Encontro de Estudos Românicos, [S.l.], v. 2, 1995.
MELLO, Erick Carvalho. **A Antiga chama do celtismo volta a aquecer o velho mundo? Invenção de Memória e produção identitária nos festivais intercélticos europeus.** (Doutorado em Memória Social). Rio de Janeiro, 2018.
MONGELLI, Lênia Márcia. **Matéria da Bretanha e Medievalismo no Brasil.** Revista Brathair, nº 6, 2006.
OLIVIERI, Fillipo Lourenço. **O papel dos druidas na sociedade céltica na Gália nos séculos II e I A.C.** (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
PEREIRA, R. C. M. **A Literatura Arturiana na Idade Média: Fontes, Transformações e permanências.** Brathair (Online), v. 8, p. 93-105, 2008.
RAMOS, Julyane. **A representação da sociedade cavaleiresca na literatura por meio dos contos arturianos.** Revista Eletrônica das Monografias do Curso de História, 2013.
SANTOS, Dominique. **A imagem dos Druidas e as representações de suas práticas mágico-religiosas nas fontes da antiguidade**. In: Edson Arantes Junior; Haroldo Reimer. (Org.). História e Religião na Antiguidade. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
SANTOS, Dominique.; FARRELL, Elaine. **Táin Bó Cúailnge - Um Épico Irlandês.** In: Dominique Santos. (Org.). Grandes Epopeias da Antiguidade e do Medievo. 1ed.Blumenau: Edifurb, 2014.
SILVA, Juliana Sylvestre da. **A Matéria da Bretanha e a historiografia medieval: da Historia Regum Britanniae às primeiras crônicas peninsulares em língua romance.** Campinas: Unicamp, 2004.

STIEGELBAUER, Laura Rebeca; MILANCOVICI, Speranta Sofia; TIRBAN, Narcisa. **The Legendary King Arthur and its Possible Oral History Flourishing Transmitters from the Dark Ages until the Middle Ages.** International Conference on Humanity, History and Society. IPEDR vol. 34, Singapore, 2012.

SUDELL, T. S. **The Alliterative Verse of The Fall of Arthur.** Tolkien Studies, vol. 13, 2016.

TOLKIEN, J.R.R. **A Queda de Arthur.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

WEBSTER, Graham. **The Celtic Britons under Rome.** In: Green, Miranda. The Celtic World. Routledge, 1ª edição, 1996.

WHITE, Michael. **J.R.R Tolkien: o senhor da fantasia.** Rio de Janeiro. DarkSide Books, 2016.

ZIERER, Adriana. **Arthur: de guerreiro a rei cristão nas fontes medievais latinas e célticas.** Brathair, v. 2, n. 1, 2002.

ZIERER, Adriana. **As mudanças nas imagens do mítico Artur: De Dux Bellorum a Rei Cristão nas Visões de Nennius e Geoffrey de Monmouth.** In: Zierer, Adriana (Org.) Uma Viagem pela Idade Média. São Luís: Ed. UEMA/Apoio Fapema, 2010.

ZIERER, Adriana. **O Mito Arturiano e sua Cristianização nos Séculos XII e XIII.** CIÊNCIAS HUMANAS EM REVISTA, ISSN: 1678-8192. Ciências Humanas em Revista (UFMA), São Luís, v. 3, n.1, p. 141-155, 2005.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

INTERVENÇÃO E PODER NA AMÉRICA PORTUGUESA

A força das Câmaras Municipais no exemplo de São Paulo (1780-1820)

INTERVENTION AND POWER IN PORTUGUESE AMERICA

The strenght of the Municipal Councils in the example of São Paulo (1780-1820)

KARLA MARIA SILVA[1]

LUPÉRCIO ANTÔNIO PEREIRA[2]

RESUMO

Este artigo discute o poder das câmaras municipais nos quadros administrativos do império português, evidenciando a tendência intervencionista de seus oficiais na América. A discussão se ampara na análise da atuação da Câmara Municipal de São Paulo, entre 1780 e 1820, mas sugere que tal poder e tendência eram comuns às demais câmaras. Para tanto, utiliza a documentação camarária do período em questão, à qual revela que era o poder municipal que imprimia a dinâmica interna da América portuguesa, organizando e dirigindo as atividades ligadas à produção e ao comércio local. Revela, também, outro lado do intervencionismo estatal: as restrições não incidiam apenas sobre o comércio transatlântico, mas também sobre as atividades voltadas para o universo colonial, onde os entraves eram criados pela intervenção gerada na própria colônia.

Palavras-chave: Câmaras Municipais. Poder. Intervenção. São Paulo.

ABSTRACT

This article discusses the power of municipal councils in the administrative frameworks of the Portuguese empire, evidencing the interventionist tendency of its officials in South America. The discussion is based on the performance analysis of the Municipal Council of São Paulo, between 1780 and 1820, however, it suggests that such power and tendency were common characteristics to other councils. As such, it makes use of council documentation of said timeframe, which reveals that it was the municipal government that determined

[1] Doutora em História. Professora da Universidade Estadual de Maringá – UEM. *E-mail*: kmsilva2@uem.br

[2] Doutor em Históra. Professor da Universidade Estadual de Maringá – UEM. *E-mail*: lapereira@gmail.br

the internal dynamics of the Portuguese America, organizing and directing activities linked to production and the local market. It also reveals the other side of state intervention: the restrictions were not only on transatlantic trade, but also on the activities aimed at the colonial universe, where hindrances were created by the intervention generated in the colony itself.

Keywords: Municipal Councils. Power. Intervention. São Paulo.

INTRODUÇÃO

No intuito de contribuir com novos elementos para a reconstituição da história das câmaras ultramarinas portuguesas e do próprio império português, este artigo discute o papel desempenhado pelas câmaras municipais na América portuguesa e o poder por elas exercido entre fins do XVIII e início do XIX. Ainda, busca evidenciar através de farta documentação oficial da câmara da cidade de São Paulo, a tendência intervencionista de seus oficiais, de modo a lançar novas luzes sobre a origem das restrições e dificuldades impostas aos produtores e comerciantes luso-brasileiros daquela quadra histórica.

Há de se ressaltar que o poder desfrutado por essa instância administrativa é assunto controverso na historiografia. Para alguns pensadores, as câmaras eram instituições que desafiavam o poder do Rei, enquanto para outros, não passavam de mero braço administrativo do poder central, já que eram encarregadas de aplicar na colônia as determinações do monarca.

Destaque-se, ainda, que a historiografia também se divide no que diz respeito à forma de inserir as câmaras no quadro geral da época: na maior parte da produção historiográfica elas aparecem compreendidas a partir da relação conflitante entre colônia e metrópole; por outro lado, especialmente em estudos mais recentes, elas são percebidas no contexto do império português, como parte de um complexo organismo e pilar fundamental da unidade e continuidade desse império.

1. AS CÂMARAS MUNICIPAIS NA HISTORIOGRAFIA.

Para melhor elucidar os apontamentos feitos linhas acima, segue um breve olhar panorâmico sobre alguns clássicos da produção historiográfica

referente às câmaras na América portuguesa.

Consagrado pensador da formação da sociedade brasileira, Gilberto Freyre, por exemplo, concebeu-as como uma extensão do poder do patriarcado rural. Numa colonização promovida pela família - portanto, nem pelo indivíduo nem pelo Estado - a grande força do patriarca se projetava sobre a sociedade e, por meio dos Senados das Câmaras, "chegava a fazer sombra ao poder do próprio monarca", até mesmo limitando-o (Freyre, 1977, p. 121).

Entretanto, para Raymundo Faoro (2000, p. 207), essa autonomia dos potentados rurais por meio das câmaras não passou de um momento fugaz na história colonial, pois "as rebeldias, as usurpações, as violências das câmaras, raras vezes empolgadas pelos potentados rurais, constituem episódios romantizados, de duvidosa autenticidade". Houve um momento, segundo Faoro (2000, p. 210), em que "a metrópole confiou a colonização ao morador e ao senhor de engenho, em compromisso de que logo se arrependeu, temerosa das consequências autonomistas e descentralizadoras". Ele chegou a reconhecer que "na aparência, amplas eram as atribuições das câmaras", mas entendia essas atribuições como delegações do poder metropolitano, de quem o poder municipal era mero auxiliar (Faoro, 2000, p. 209).

Interpretação semelhante já fora formulada por Capistrano de Abreu. Em *Capítulos de História Colonial*, embora tenha reconhecido que as câmaras possuíam algumas prerrogativas, como o direito de elaborar petições e taxar gêneros de produção local, para ele não passavam de "corporações meramente administrativas". "Nada", escreveu Abreu (2000, p. 160), "confirma a onipotência das câmaras municipais descoberta por João Francisco Lisboa, e repetida à porfia por quem não se deu ao trabalho de recorrer às fontes".

Para Caio Prado Júnior (1996, p. 299), não seria fácil definir o papel das câmaras no período colonial, dadas as recíprocas invasões das diversas esferas e instâncias entre os poderes político, judiciário, administrativo e eclesiástico do mundo luso-brasileiro. Contudo, mesmo diante de tal dificuldade, não se furtou a entender o papel representado pelo poder municipal na administração e na vida da colônia. Para ele (1996, p. 317), "as municipalidades sofrem ingerência do rei, de governadores, ouvidores e corregedores de Comarca, mas elas também interferem nos assuntos gerais". Portanto, elas exerceriam tanto

funções gerais quanto locais, funcionando como apêndice ou órgão executivo local do governador da capitania; seriam uma espécie de "departamento administrativo do Governo Geral" (Prado Júnior, 1996, p. 318).

Mas, na análise de Caio Prado, as câmaras municipais exerceram importante papel político na história do Brasil. Seus cargos eram de eleição popular, de modo que elas se colocaram como elo entre o povo e as autoridades gerais. Eram nas câmaras que transitavam as queixas e os desejos do povo; derivaria daí o papel político que assumiram em momentos decisivos. Como a "cabeça do povo", desempenharam papel de relevo na independência política e na fundação do Império no século XIX. Além disso, concluiu Caio Prado (1996, p. 319): "a Câmara Municipal será o único órgão da administração que na derrocada geral das instituições coloniais, sobreviverá com todo seu poder, quiçá engrandecido".

Nos estudos dedicados mais diretamente à história administrativa, não raro aponta-se para o lugar de destaque ocupado pelas câmaras. Entre aqueles que partiram dessa perspectiva está Hélio Vianna (1955, p. 38), que atentou para os excessos por elas cometidos, entre outras razões em função da distância do poder real e do número de atribuições que lhes cabia, "criando condição para que muitas vezes exorbitassem de suas funções".

Alguns trechos das atas seiscentistas da câmara de São Paulo, recuperadas por Affonso Escragnolle Taunay em *História da Cidade de São Paulo*, mostram bem o espírito autonomista das câmaras da América portuguesa e ilustram os apontamentos de autores como Hélio Vianna. Abaixo, um episódio apresentado por Taunay em que oficiais camarários rivalizaram com o ouvidor numa contenda envolvendo pesos e medidas.

> As medidas impostas ao comércio de São Paulo pelo Ouvidor João Velho causaram reclamações gerais provocando afinal um "meeting" dos mercadores. Ordenara o juiz, por sua alta recreação, que os padrões fossem diminuídos! Estabelecera um sistema de pesos e medidas de sua invenção!
> Invocando a tradição e a ancianidade da sua vida declararam os oficiais que era isto um "desfraldo deste povo", ordenando que tudo voltasse ao que fora "desde a povoação desta terra, que passa de cem anos".
> Em presença dos negociantes quebraram-se os padrões e outros "mandados caducar pelo afilador na forma de que antes eram". E as varas "foram certas como de cinco palmos" (Taunay,

2004, p. 118).

Em sintonia com essas formulações encontram-se várias passagens em *Nova História da Expansão Portuguesa*, trabalho coordenado por Maria Beatriz Nizza da Silva, que demonstra a infinidade de atribuições delegadas ao poder municipal, assim como sua autoridade e autonomia, uma vez que seus oficiais deliberavam "sobre abastecimento, segurança, práticas de ofícios, emprego de pesos e medidas, limpeza e conservação urbanas, multas e circulação, tendo também algumas atribuições judiciárias e militares locais" (Silva, 1986, p. 280).

Em *História Geral da Civilização Brasileira* - obra dirigida por Sérgio Buarque de Holanda - encontra-se um trecho extremamente interessante acerca da aniquilação dos corpos municipais logo após a Independência. Tal passagem, ao afirmar que imediatamente à emancipação política de 1822 iniciou-se uma movimentação no sentido de enfraquecer as câmaras, possibilita dimensionar a amplitude alcançada por elas nos séculos da colonização:

> É fora de dúvida, no entanto, que mesmo descontados os exageros possíveis de João Lisboa, onde cuidou achar um tipo novo de concelho, incomensurável com o das pobres câmaras lusitanas da mesma época, o abatimento a que, depois da Independência e principalmente depois de 1834 se reduziu o sistema municipal, faz realçar, pelo contraste, o papel que entre nós ele assumira em épocas anteriores (Holanda, 1970, p. 26).

No clássico *O Município no Brasil (1532-1700)*, Edmundo Zenha (1948, p. 38) afirmou que as câmaras tiveram largueza tal, que "lembravam as antigas câmaras ibéricas e que, além de exercerem todas as atribuições que lhes foram delegadas, incorporaram outras funções, promovendo um alargamento de sua atuação e consequentemente de seu poder". Para Zenha (1948, p. 40), a gama de poderes das câmaras deve ser entendida como "fruto de uma série de fatores, principalmente do próprio ambiente social da colônia", ao qual, a partir da legislação e do molde português, elas foram se adaptando conforme a situação.

Vitor Nunes Leal, no aclamado *Coronelismo, Enxada e Voto: o município e o regime representativo no Brasil*, alertou para as dificuldades de dimensionar as atribuições municipais no período colonial, afirmando que a organização administrativa não era clara. Entretanto, apontou para o fato de que, embora a autonomia dos municípios tenha sofrido sucessivas limitações ao longo do

período colonial, gozavam de muito poder e "incumbiam-se de todos os assuntos de ordem local, não importando que fossem de natureza administrativa, política ou judiciária" (Leal, 1999, p. 81).

Numa perspectiva que pode ser comparada à de Gilberto Freyre, Leal entendeu as câmaras como instrumentos dos grandes latifundiários (esfera privada), numa constante luta de forças e jogo de interesses com o reino (esfera pública), daí sua tendência à autonomia.

Em trabalho recente acerca das câmaras municipais e a fiscalidade, George Félix Cabral de Souza reforçou a imagem dessa instância de poder como impositora de tributos e taxas. Ao analisar as câmaras de Pernambuco nos setecentos, Souza (2021, p. 106) afirmou que elas "administravam as arrematações de contratos de arrecadação, nomeavam sujeitos para gerir certos tributos e estabeleciam taxas locais", e embora fossem "um dos caminhos pelos quais a mão do rei chegava aos bolsos dos vassalos", impunham muitos tributos locais "quase nunca recebidos de bom grado pelos moradores dos termos" (Souza, 2021, p. 112).

Tratando-se da produção historiográfica relativa às câmaras, não se pode deixar de mencionar os estudos de Maria Fernanda Bicalho. No estudo que analisou a câmara do Rio de Janeiro, Bicalho (1998) deu uma ideia bastante precisa do grau de poder que essas instâncias administrativas desfrutaram por todo império português. Atuando como órgão administrativo e fiscalizador, criando impostos e taxando gêneros, "as câmaras acabaram gozando de uma autonomia político-administrativa tão significativa" que a historiadora chegou a identificar nelas "certa tendência ao autogoverno" (Bicalho, 1998, p. 258).

Outro historiador importante que abordou o tema foi Charles Boxer. Em *O Império Marítimo Português*, Boxer destacou a importância das câmaras para a unidade do império lusitano, classificando-as – ao lado das Casas de Misericórdia – como um dos pilares da sociedade colonial portuguesa. Ele afirmou que as câmaras gozavam de muitos poderes, principalmente aquelas com o título de Senado da Câmara, que tinham o privilégio de se corresponder diretamente com o monarca. Dentre as atribuições da municipalidade, destacou a responsabilidade sobre policiamento e saúde, distribuição e arrendamento de terras comunais, coleta de impostos, fixação de preços e concessão de licenças,

além da manutenção de obras públicas. Boxer (2002, p. 298) ainda salientou que "ao contrário do que às vezes se afirma, as câmaras coloniais raramente se tornavam meros carimbos ou capachos" e que "seu poder, influência e prestígio foram consideráveis durante todo o período colonial".

Cabe frisar que tanto Charles Boxer quanto Maria Fernanda Bicalho são exemplos de pensadores que romperam com um antigo modelo de análise histórica; eles pensaram as câmaras não sob a ótica dicotômica que enfatiza a oposição entre colônia e metrópole e a contradição de interesses entre colonos e reinóis, mas localizaram-nas nos quadros gerais do Império português, inseridas em sua complexa organização administrativa.

Ronaldi Raminelli também abordou as câmaras municipais a partir dessa perspectiva, mas matizou a ideia de autogoverno sugerida por Fernanda Bicalho. Ao discutir a comunicação política entre a monarquia e as câmaras coloniais, indagou Raminelli (2014, p. 10): "Como medir a autonomia das câmaras municipais?". Na sequência, afirmou não ser fácil a resposta, mas que pretendia "levantar questões e duvidar da existência do autogoverno nas principais cidades coloniais" (Raminelli, 2014, p. 10). Partindo da correspondência entre o monarca e os oficiais camarários, e fazendo uma análise quantitativa dos dados, interpretou o fluxo de comunicação como reflexo de negociações, contrariando a ideia de autogoverno, uma vez que "o autogoverno não se submeteria às intervenções da monarquia. Seria então lógico que as câmaras autônomas não mantivessem estreitos vínculos com o monarca, ou melhor, enviassem e recebessem poucas notícias provenientes da administração" (Raminelli, 2014, p. 16).

Assim, como se observa, ainda que não exista um consenso acerca do papel representado pelas câmaras, é ponto pacífico que lhes foram delegadas inúmeras funções relativas à organização e ao funcionamento da colônia. Mesmo as análises que enxergaram as câmaras como instrumentos de efetivação do poder real reconheceram a enormidade de suas atribuições, embora tenham apontando inúmeras justificativas para isso. Encarregadas de zelar pelo bom andamento das localidades, cabia-lhes o governo político, econômico, jurídico e administrativo do interior da colônia, como disposto nas Ordenações do Reino. (Silva, 2011).

Do fato de serem os oficiais camarários os agentes responsáveis pelo ritmo e pela dinâmica do universo colonial desdobra-se outro: a administração metropolitana estava focada, e mais atenta, às atividades voltadas para o comércio transatlântico, tendo pouca participação nas decisões que afetavam o dia-a-dia e a vida comum do produtor e do comerciante que desenvolviam atividades voltadas para a colônia.

Nesse sentido, olhando do presente para o passado, é quase instintivo que se veja as câmaras municipais como um instrumento de contestação das restrições impostas por Portugal; como uma via utilizada pelos colonos para mitigar a excessiva regulamentação da metrópole e tornar as relações desenvolvidas no interior da colônia mais flexíveis e, assim, diminuir os obstáculos que travavam a produção e a comercialização.

Todavia, ao se analisar alguns documentos camarários se verifica que não foi exatamente isso que aconteceu. Procurando solucionar os problemas que se lhe apresentavam, os oficiais da câmara acabavam adotando medidas cujo princípio era controlar a circulação dos mais variados gêneros. Assim, regulavam, taxavam e restringiam o comércio, muitas vezes lançando a cobrança de tributos não permitidos.

2. O EXEMPLO DA CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO.

Para melhor desenvolver a questão apresentada, tome-se como exemplo a câmara municipal de São Paulo e a documentação camarária da cidade como objeto de análise, exclusivamente aquela produzida entre 1780 e 1820, período de reorganização econômica da colônia como um todo, e de grande desenvolvimento da capitania paulista.

Como ponto de partida, observe-se o Termo de Vereança de 11 de outubro de 1783. Nessa data, como consta nas Atas da Câmara (vol. XVIII, p. 67), seus oficiais se reuniram em vereação e discutiram diversos assuntos, dentre os quais a necessidade de um edital para coibir a ação de "atravessadores dos mantimentos que atualmente estão atravessando os mantimentos com grande vexame de todo o povo desta cidade". Àquela época, a cidade enfrentava mais uma crise de abastecimento – o que foi uma constante

durante todo o período colonial não apenas em São Paulo, mas também em outras regiões do interior da colônia.

A sequência desse edital, reproduzido no Registro Geral da Câmara de São Paulo (vol. XI, p. 515), traz como destaque a falta de gêneros alimentícios. No entendimento dos oficiais camarários essa crise era causada pelos atravessadores, os quais desempenhavam papel de intermediários entre produtores e consumidores na comercialização dos gêneros mencionados.

Como forma de remediar o problema, além de proibir esse tipo de intermediação a Câmara previu penalidades não só para os atravessadores, mas também para os produtores que com eles negociassem, como se constata na passagem abaixo selecionada.

> Mandamos que da publicação deste edital em diante pessoa alguma de qualquer qualidade que sejam não possam atravessar mantimentos algum de milho, feijão ou toucinho para os revenderem nesta mesma cidade, nem para os levarem para fora desta cidade tudo debaixo das penas de que todo do que for achado em culpa de serem condenados em seis mil reis cada um para os bens deste concelho e trinta dias de cadeia, e todo mantimento acima declarado que se lhe apanharem perdidos o valor deles a metade para os que denunciar perante o juiz presidente, e a outra metade do valor deles para os bens deste concelho e nas mesmas penas incorrerão todos os lavradores que venderem os ditos mantimentos aos atravessadores (Registro Geral da Câmara, vol. XI, p. 516).

Dessa maneira, com a proibição da atividade dos atravessadores, o comércio de gêneros alimentícios estaria restrito a alguns poucos mercadores que compravam licenças da câmara e às "casinhas"[3], que eram o mercado público da cidade, onde, desde 1773, estava centralizada a venda a varejo. De acordo com Denise A. Moura, que estudou o comércio vicinal da região de São Paulo, tais casinhas eram arrematadas anualmente por um interessado que, geralmente, sublocava os quartos; nesses quartos, vendiam-se as mercadorias (Moura, 2005, p. 270).

[3] Segundo consta, somente em São Paulo as "casinhas" podem ser entendidas como o mercado público da cidade. Em outros lugares, como no Rio de Janeiro e em Salvador, por exemplo, as "casinhas" (termo que aparece com bastante frequência em documentos da época colonial) eram os lugares destinados pelas câmaras municipais para o recolhimento de taxas e impostos. Sobre o assunto, ver: Nuto Sant´Anna. As Casinhas. O primeiro Mercado Municipal de São Paulo. In*: Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, vol. XIV, 1935.

De acordo com a documentação da câmara e outros documentos do período, seus oficiais acreditavam que, centralizando o comércio de alimentos, a população estaria protegida da escassez, dos produtos de má qualidade, da alta de preços e da possível má fé de vendedores. Isso porque, no mercado público, os comerciantes podiam ser fiscalizados e ter os preços, os pesos e as medidas regulados, segundo a câmara, a bem dos habitantes.

No ano de 1780, diante da escassez de farinha, a câmara ordenou que os lavradores de mandioca fossem notificados a dispor sua produção nas casinhas. A justificativa era que os "povos desta cidade e mais pessoas que a ela vem de fora a seus negócios estão experimentando grandes faltas de mantimentos das farinhas de mandioca", faltas essas que não ocorriam "por causa urgente, mas sim por ambição, e pouco temor de Deus e da república que querem usar os lavradores delas" (Registro Geral da Câmara, vol. XI, p. 314).

Mas esse não era apenas um problema de São Paulo. Situação semelhante enfrentava a cidade de Salvador no início do século XIX. Nos importantes escritos do desembargador João Rodrigues de Brito, elaborados em 1807, há várias referências ao problema da escassez de gêneros alimentícios, principalmente da farinha de mandioca (Pereira et al., 2012).

De acordo com Brito, os produtores de farinha, grãos e legumes eram obrigados a encaminhar sua produção para os celeiros públicos, não podendo vendê-la fora dele.

> Os miseráveis Lavradores de farinhas, grãos, e legumes, que pela sua pobreza mereciam até comiseração, não têm a liberdade de mandar vender seus frutos, onde ele tem melhor saída [...] umas vezes são inibidos de exportá-los por ordens arbitrárias das respectivas Câmaras, pretextadas com as necessidades do Povo, que dizem, não tem lei; outras vezes constrangidos a trazê-los ao celeiro desta Cidade, ainda que às vezes o consumidor, que os há de gastar, more lá bem perto do Lavrador, que o produziu, e ainda que eles venham já ensacados e destinados a serem embarcados para a Europa; e uma vez dada a entrada, não têm mais o arbítrio de os levar para fora, posto que lhes venha a notícia haver em outra parte maior preço, e falta do mesmo gênero (Brito, 2012, p. 37).

Fica claro na transcrição que, em Salvador, assim como na cidade de São Paulo, os lavradores não tinham a liberdade de escolher quando, onde ou para quem era mais conveniente vender sua produção. Tal situação foi duramente

criticada por Brito. Contagiado pelo pensamento livre-cambista de Adam Smith, o desembargador mostrou-se contrário a essas intervenções do poder público, julgando-as prejudiciais tanto ao produtor quanto ao consumidor.

Afirmava Brito que tal intervenção, além de ter efeito contrário ao desejado, ou seja, além de intensificar a escassez e a carestia e não gerar abundância, não propiciava condições para que a sociedade prosperasse. De acordo com os princípios do livre-câmbio defendidos por ele, cada indivíduo, buscando seus próprios interesses, serviria melhor aos interesses da sociedade. Como os indivíduos poderiam servir aos interesses da sociedade e consequentemente aos do Estado se os próprios interesses deles eram tolhidos?

João Rodrigues de Brito chegou a defender a ação dos atravessadores entre o produtor e o consumidor, desde que essa intermediação fosse livre, sem a restrição de licenças ou fianças. Entendia ele que estas tinham o efeito de limitar o número desses agentes e acabavam gerando situação de monopólio.

Assim, para Brito, os atravessadores poderiam desempenhar um papel benéfico tanto para quem vendia quanto para quem comprava. Sua única restrição era quanto ao número reduzido deles. Em Salvador, por determinação do Senado da Câmara, eram entre 8 e 10; isso possibilitava que uns poucos privilegiados formassem uma espécie de cartel para controlar o preço nas duas pontas do negócio: na compra e na venda. Para Brito, o sensato seria aumentar bastante o número de atravessadores para que pudesse existir concorrência, o que beneficiaria o produtor e o consumidor.

É importante novamente lembrar que as crises de abastecimento eram constantes, mas ainda mais intensas em alguns períodos. Renato de Mattos (2015), por exemplo, apontou que com a chegada da corte ao Rio de Janeiro em 1808, essa situação foi agravada na capitania paulista. No intuito de prover o abastecimento da praça carioca, o Conde dos Arcos instruiu o Governador Franca e Horta a ordenar que se enviasse todo o tipo de víveres de diversas vilas da capitania para a cidade do Rio de Janeiro. As consequências logo se fizeram sentir e, depois de alguns meses, a ordem foi suspensa.

Retome-se a análise das Atas da Câmara de São Paulo. É possível encontrar inúmeros termos de vereança que fazem referência aos problemas relacionados à escassez de gêneros de primeira necessidade e à atividade dos

atravessadores, mostrando que era comum nas reuniões do conselho ocorrer discussões sobre como conter a ação daqueles que vendiam mantimentos sem licenças pelas ruas e entradas da cidade.

Um exemplo é o termo de vereança de 9/10/1790, no qual ficou registrado que os oficiais da câmara mandaram lavrar um edital "afim de evitar que qualquer pessoa que seja não possa vender pelas ruas e casas particulares fazendas secas de quaisquer qualidades que sejam sem licença deste Senado" (Atas da Câmara, vol. XIX, p. 173).

Outro exemplo é o da vereança de 15/02/1800, onde consta que os oficiais camarários alertaram o procurador que "estão atravessando mantimentos nas casinhas desta cidade e nas estradas que entram para mesma para revenderem ao povo" e que também solicitaram ao juiz que "procedesse a devassa ou sumário contra todos os atravessadores e os que vendem sem licença" (Atas da Câmara, vol. XX, p. 219).

Um edital de 12 de fevereiro de 1803, mandado publicar pelo juiz almotacé a pedido da câmara, antes de apresentar as penalidades a que estariam sujeitos os atravessadores a partir daquela data, trazia a seguinte apreciação:

> [...] frequentemente costumam atravessar pelas estradas os mantimentos de qualquer gênero que vem a esta cidade, e ainda mesmo dentro dela, e nas casinhas, onde sei que moram alguns destes atravessadores atravessando os ditos mantimentos para os revenderem por preços exorbitantes, causando isto notável prejuízo ao povo (Registro Geral da Câmara, vol. XII, p. 614).

Assim, buscando evitar a carestia e poupar a sociedade de um grande mal, a câmara aplicou o remédio que conhecia e de que sempre lançara mão em situações semelhantes: a intervenção. Foi determinado que todos os produtos fossem declarados ao almotacel antes de dar entrada nas casinhas, ficando os comerciantes liberados para vender seus produtos em qualquer quantidade apenas depois que houvesse a autorização do referido oficial (Registro Geral da Câmara, vol. XII, p. 308). A esses exemplos seguem-se muitos outros. Mesmo depois da chegada da corte ao Brasil, da abertura dos portos e até às vésperas da ruptura com Portugal (limite do recorte temporal desta análise), a municipalidade mantinha a cruzada contra os atravessadores, como se verifica através da documentação.

De modo geral, a tutela exercida pelo poder público sobre os produtores e comerciantes, em nome de um pretenso bem-estar coletivo, ao invés de trazer abundância e prosperidade, acabava agravando os problemas de abastecimento, gerando carestia e, consequentemente, pobreza para a sociedade em geral.

Como já apontado, é preciso deixar claro que, no interior da América portuguesa, não eram as instâncias administrativas metropolitanas que ditavam o andamento da vida comum, ou seja, não eram elas que regulavam e impunham o ritmo do comércio das vilas e cidades; isso ficava a cargo das câmaras, que baixavam posturas, criavam leis, taxavam, lançavam fintas, fiscalizavam pesos e medidas, decretavam tributos e contribuições, multavam, confiscavam mercadorias dos infratores, etc.

Ora, se a cidade vivia uma crise constante de abastecimento e existia escassez de gêneros essenciais à dieta da população, tais como farinha, milho e feijão, por que os oficiais da câmara - distantes que estavam da política e da vigilância do Reino, e ainda, podendo adotar qualquer medida que considerassem adequada à situação - proibiam a circulação dos atravessadores e a entrada desses produtos na cidade? A resposta a essa indagação é a questão chave da presente análise.

Como as licenças concedidas pela câmara aos mercadores eram limitadas e eles só podiam negociar seus produtos pelas ruas da cidade se as possuíssem, pode-se imaginar, num primeiro momento, que a postura dos oficiais camarários diante dos atravessadores devia-se às supostas “vantagens” que poderiam obter na concessão das licenças; prática que indicaria a busca de um favorecimento pessoal.

Eventualmente isso até poderia ocorrer, mas como à câmara cabia zelar pelo bem estar coletivo e, como se pode depreender de relatos e escritos da época, seus oficiais encarnavam essa missão, é preciso reconhecer que o bem público era o objetivo deles. De modo geral, mesmo tendo efeito oposto, suas imposições visavam evitar a carestia e garantir a regularidade do abastecimento aos habitantes de São Paulo. O já mencionado Rodrigues de Brito, ao se referir às restrições e regulamentos criados pela câmara da cidade de Salvador, afirmou: “não duvidamos da pureza das intenções: como, porém, ela não basta

para se alcançar o bem público" (Brito, 1923, p. 54).

Ocorre que essa era a maneira pela qual aqueles homens encaravam o mundo e concebiam a administração pública. Em seu entendimento, a única forma de lidar com problemas como a carestia, a escassez e a má fé dos comerciantes seria a intervenção do poder público, controlando, regulando e fiscalizando as atividades ligadas ao abastecimento da cidade. Essa postura, que não se questionava, era natural para eles; era o que estava em seus horizontes.

Lembre-se que os princípios liberais defendidos por Adam Smith vieram a público apenas no ano de 1776, com *A Riqueza das Nações*, e que, na própria Europa, na passagem do século XVIII para o XIX, eles ainda não haviam se consolidado como uma prática econômica.

No entanto, mesmo não se configurando como uma prática generalizada, é necessário salientar que, naquele período, esses novos pressupostos já haviam chegado à América portuguesa. Isso se evidencia nas colocações de Rodrigues de Brito e seus interlocutores (personagens importantes da época), que em seus escritos fizeram citações literais de Smith, a exemplo do próprio Rodrigues de Brito e do renomado Visconde de Cairu.

Os próprios oficiais da câmara já haviam entrado em contato com esses novos princípios econômicos, como se observa em um trecho do termo de vereança de 17 de abril de 1793. Mesmo sem citar explicitamente Smith ou algum de seus interlocutores, eles demonstraram ter conhecimento de que "é certo que conforme o melhor sistema de política que se tem adotado pelas nações mais civilizadas se deve conceder toda a liberdade ao comércio" (Atas da Câmara, vol. XIX, p. 370).

Contudo, independentemente de os princípios do pensamento liberal terem aportado no Brasil e chegado ao conhecimento dos colonos letrados, inclusive daqueles ligados ao poder público e responsáveis pela organização e funcionamento do universo colonial, é certo que as práticas mercantilistas[4] ainda

[4] Utiliza-se aqui o conceito de "mercantilismo" desenvolvido por Pierre Deyon (1969). Mesmo problematizando o termo e contextualizando-o no tempo e no espaço, Deyon procurou atribuir-lhe uma significação e o definiu "como o conjunto das teorias e das práticas de intervenção econômica que se desenvolveram na Europa moderna desde a metade do século XV" (Deyon, 1969, p. 11).

eram, ao menos aqui, a concepção de política econômica vigente. Na sequência do trecho citado anteriormente, onde os oficiais camarários mostram conhecer as novas discussões acerca da liberdade de comercio, encontram-se as seguintes observações:

> Porém esta liberdade deve ter sua limitação e não se deve estender àqueles gêneros, que são indispensavelmente necessários para o consumo do país, porque pelo que pertence a estes só se deve admitir o comercio tão somente daqueles efeitos de que no país se não necessite para sustentação de seus habitantes, em razão de não ser lícito socorrer a uns para vexar a outros (Atas da Câmara, vol. XIX, p. 370).

Ressalte-se, mais uma vez, que as autoridades das vilas e cidades da América portuguesa, mesmo submetidas ao disposto nas Ordenações Filipinas e às eventuais interferências diretas dos governadores, tinham grande poder decisório em assuntos relacionados à vida comum da população. Já o comércio transatlântico, esse sim, ficava sob ordem direta das autoridades metropolitanas.

Para melhor explicitar essa ideia, é interessante observar outras situações nas quais os oficiais da câmara conduziam os problemas partindo de uma perspectiva em que a intervenção e o controle da administração local eram imperativos.

Como já mencionado, as crises de abastecimento foram constantes no período colonial, inclusive em São Paulo. Em um desses episódios, a forma encontrada pela câmara para remediar a situação foi intervir nos pesos e medidas dos gêneros comercializados.

Em 1786 (Atas da Câmara, vol. XVIII, p. 288), a câmara deliberou que toda a farinha de trigo a ser introduzida na cidade pelos mercadores fosse acondicionada em “sírios de farinhas a serem medidos tendo dez alqueires cada sírio”, ou seja, a farinha a ser comercializada deveria ter uma medida específica. No entanto, diante da quantidade de farinha disponível no mercado e da consequente oscilação de seu preço, não só ela era regulamentada, como também os produtos dela derivados, como o pão, por exemplo.

Encontra-se na documentação o registro de outro episódio ocorrido em 1782: a câmara, ao constatar o baixo preço da farinha, lançou um edital determinando que se aumentasse o peso do pão e “mandaram que o pão de

quatro vinténs se taxasse com o peso de vinte e oito onças, e o de dois com quatorze, e o de vintém com sete" (Atas da Câmara, vol. XVII, p. 455).

Em 1789, ocorreria o contrário: estando o preço da farinha em alta, as "padeiras da cidade" - mulheres que vendiam pão pelas ruas mediante as devidas licenças - apresentaram uma petição à câmara para que pudessem diminuir o peso do pão, que se encontrava regulado por posturas. Os oficiais atenderam à solicitação das padeiras, mas não deixaram o peso livre: "como o trigo se acha em preço exorbitante, concedemos que as suplicantes possam fazer o pão de vintém com peso de cinco onças" (Atas da Câmara, vol. XIX, p. 67).

Essas mudanças no preço e no peso do pão foram constantes e acompanharam a virada do século. No ano de 1815, em vereação de 26 de abril (Atas da Câmara, vol. XXI, p. 495), estando dessa vez "as farinhas de trigo por preço muito diminuto", os oficiais camarários acharam por bem fazer novas alterações no pão, "sendo necessário pôr o peso em mais de dez onças para depois de cozido ficar com o peso líquido de oito onças". Note-se que os oficiais chegaram a estabelecer o peso que o pão deveria ter antes e depois de assado! Quanta precisão era necessária às padeiras e às balanças!

Outro gênero controlado de perto pelas câmaras era a carne. Embora em todo o império português o direito de vender carne à população fosse um monopólio real, a arbitragem de sua execução competia às câmaras, que tiravam daí parte de sua renda.

Os cortes do açougue, juntamente com as casinhas, a aguardente e os estancos das freguesias formavam, segundo Denise A. Soares de Moura (2005, p. 263), os quatro principais ramos do comercio vicinal em São Paulo e geravam as receitas destinadas tanto à manutenção das despesas ordinárias da câmara quanto ao pagamento do subsídio literário para o Erário Régio.

Além de promover os meios para abastecer de carne o mercado, à câmara cabia decidir de que maneira isso seria feito. Para Avanete Pereira de Souza (1996, p. 149), que estudou a câmara municipal de Salvador, "o estabelecimento de açougues públicos e o controle da venda da carne demonstram a forma como a Câmara administrava e organizava uma esfera importante da vida do povo da cidade". É certo que alguns procedimentos estavam legalmente previstos, mas

muitos deles eram forjados sempre que a necessidade exigia e de acordo com a situação, propondo os camaristas "inúmeros arranjos disciplinadores" (Souza, 1996, p. 149).

Como não podia deixar de ser, a exemplo da postura adotada em relação ao abastecimento de outros gêneros, como a farinha, a conduta da câmara era orientada pelo princípio da necessidade de intervenção; para os camaristas, intervir era mais que um direito do poder público, era uma obrigação.

O funcionamento do comércio da carne na cidade foi descrito por Denise A. Soares de Moura da seguinte maneira:

> Um negociante arrematava o direito do corte das rezes no açougue público da cidade, pagava um valor determinado para a câmara na ocasião do arremate. Todo criador deveria levar suas rezes para serem cortadas nesse local, pagando meia a uma pataca por cabeça de rês cortada [...] Toda a carne gerada do corte das reses no açougue era arroubada, ou seja, pagava o imposto correspondente ao subsídio literário cobrado pelo escrivão do Senado (Moura, 2005, p. 269).

Para a autora, essa determinação nem sempre era cumprida e acabava gerando reclamações por parte do arrematante, que, uma vez contratado o negócio do açougue, tinha a responsabilidade de prover o mercado com a quantidade necessária de carne, estando sujeito a multas e penas. Por esse motivo, era comum nas reuniões do conselho surgir representações dos arrematantes para que a câmara coibisse aqueles que cortavam a carne fora do açougue, sob a alegação de que esse procedimento lhes causava grandes prejuízos e desestímulo. Procuravam, assim, levar a câmara a buscar medidas que incentivassem as arrematações.

Convém colocar que, em alguns períodos, não surgiam interessados no arremate desse negócio, o que obrigava a câmara a franquear o corte da carne, ou seja, excluir a figura do arrematante do processo. Quando isso acontecia os criadores adquiriam as licenças junto à própria câmara e davam entrada com suas reses no açougue.

É importante apontar que, mesmo na ausência do arrematante, muitos criadores interessados em adquirir essas licenças não o podiam fazer, pois a câmara limitava o número delas, raramente ficando o açougue verdadeiramente franco. Ou seja, ao invés de adotar medidas que atraíssem maior número de

criadores para aumentar a oferta de carne, limitava as licenças, restringindo a disponibilidade do produto e prejudicando ainda mais o abastecimento.

Numa reunião de outubro de 1792, por exemplo, em razão de uma dessas crises travou-se um acirrado debate entre os oficiais camarários e o povo para decidir se a câmara abriria um novo processo de arremate do açougue ou manteria as licenças então concedidas. Representada pelo Procurador, a câmara defendia a suspensão das licenças e acenava para a necessidade de se colocar o açougue em praça e buscar novo arrematante, utilizando como argumento que as oito licenças concedidas por semana não eram adquiridas por criadores, mas sim por atravessadores (Atas da Câmara, vol. XIX, p. 316).

Antes de dar início à votação, o procurador solicitou que o povo ponderasse bem a questão, alertando que não se devia "sustentar o pernicioso abuso das licenças" ou ainda "requerer que o açougue se ponha franco, do que seguem mil inconvenientes perniciosos, tanto para o público, como para o conselho" (Atas da Câmara, vol. XIX, p. 317).

Dentre os motivos apresentados pelo procurador, um chama especial atenção: com o açougue franqueado, seria grande a probabilidade de uma crise de abastecimento. Ele temia que "por causa da inconstância do tempo, ou por outro algum incidente não previsto", logo faltasse "a carne no açougue diariamente para se distribuir pelo povo", pois sem o arrematante não existia ninguém responsável pelo seu abastecimento (Atas da Câmara, vol. XIX, p. 318).

A preocupação do procurador era legítima, uma vez que a carne - juntamente com a farinha - era a base da dieta da população. Porém, note-se que, em seu entendimento, nem se cogitava a possiblidade do mercado se autorregular, ou seja, que os criadores de gado, ao perceberem a demanda pela carne e a possibilidade de lucro, encaminhariam por livre iniciativa suas reses ao açougue, fazendo valer a velha lei da oferta e da procura proclamada por Smith. Para o procurador, a intervenção do poder público no negócio da carne para garantir o abastecimento do mercado era um movimento natural e necessário.

Realizada a votação, ficou decidido pelo povo que ficasse franco o açougue; decisão da qual recorreu o procurador. Coube ao corregedor da comarca arbitrar o impasse: ele deu razão ao oficial da câmara, ordenando que se colocasse o açougue em praça. Para contornar a situação até que se

efetivasse o arremate, o mesmo corregedor estabeleceu que se concedessem quinze licenças por semana aos criadores, como consta na mesma ata.

Durante todo o período compreendido entre 1780 e 1820, encontram-se o registro de muitas dessas situações. Em todas elas, a câmara agiu no sentido de regular e controlar o mercado de carne, na maioria das vezes agravando o problema da escassez e da carestia.

Com efeito, a tutela do poder público local não se fazia presente apenas no açougue, mas era exercida também sobre outros ramos; as atividades desenvolvidas junto às casinhas, por exemplo, estavam constantemente sujeitas às ingerências da câmara.

Em abril 1793, durante uma crise de abastecimento, os oficiais da câmara intensificaram seus esforços para controlar as casinhas e passaram a exigir de seu arrematante um relatório diário da entrada e saída de alguns gêneros considerados essenciais para a alimentação do povo, que eram o feijão, a farinha e o toucinho. Para controlar o comércio desses produtos, limitaram a compra deles à quantidade necessária ao consumo do comprador, não mais (Atas da Câmara, vol. XIX, p. 373).

Nesses termos, seria o Estado que decidiria o quanto de feijão, farinha ou toucinho cada indivíduo teria necessidade de consumir. Entre tantas questões relacionadas a essa determinação, uma é bastante expressiva: a câmara é que determinaria as necessidades dos compradores. É certo que nem todos precisariam das mesmas quantidades de feijão, farinha ou toucinho, e quando surgisse um consumidor que precisasse de mais feijão do que a média geral, por exemplo, criar-se-ia logo um impasse e ele seria acusado de estar contrariando a referida determinação, ficando sujeito ao arbítrio do presidente da câmara.

Determinação mais impressionante ainda ocorreu em 1814. Como consta em um ofício enviado ao Juiz de Fora pelo almotacel da câmara, as casinhas estavam fechando as portas por falta de certos produtos, como o toucinho, e que ele - o almotacel - tinha conhecimento da existência de certa quantidade desse mantimento em algumas propriedades rurais que visitara. Confirmada a informação, o Juiz ordenou que fosse tudo “recolhido” e levado às casinhas para ser vendido, obrigando os proprietários a dispor de seus gêneros naquela ocasião e “que se vendesse ao povo que já se achava amotinado por causa da

pouquidade de mantimentos que havia nas ditas casinhas" (Registro Geral da Câmara, vol. XV, p. 48/49).

Como é possível perceber, o produtor não tinha a liberdade de negociar seus gêneros quando julgasse mais conveniente, estava à mercê das disposições do poder público que, convencido de sua obrigação de controlar e intervir, partia do princípio de que cabia ao Estado dirigir a sociedade, principalmente no que tange às relações comerciais. Nesse sentido, o que habitava a mente dos administradores municipais do período em análise estava na contramão do pensamento emergente segundo o qual "o interesse particular entregue a si mesmo propiciará sempre mais seguramente o bem geral do que as ações governamentais, sempre equivocadas e necessariamente informadas por uma teoria vaga e incerta" (Turgot, [1759] 2001, p. 233).

Esse tipo de ingerência por parte da administração pública era entendida pela nova corrente de pensamento como prejudicial tanto ao produtor quanto ao consumidor. O primeiro, tendo seus interesses tolhidos, não encontraria estímulo para dar continuidade à produção, fazendo com que a oferta do produto diminuísse; o segundo, consequentemente, pagaria mais caro pelo pouco produto ofertado. Isso formava um círculo vicioso, gerando cada vez mais a falta de gêneros e a subida dos preços, pois, como colocou Adam Smith (1996, vol. I, p. 110), o preço de mercado dos produtos "é regulado pela proporção entre a quantidade que é efetivamente colocada no mercado e a demanda daqueles que estão dispostos a pagar o preço natural da mercadoria".

Ainda segundo Smith (1996, vol. I, p. 436), além de prejuízos para produtor e consumidor, o excesso de controle do poder público local prejudicava toda a sociedade, pois "de maneira alguma há certeza de que essa direção artificial possa trazer mais vantagens à sociedade do que aquela que tomaria caso as coisas caminhassem espontaneamente"; cada indivíduo, na busca de seus próprios interesses, serviria melhor aos interesses do conjunto do Estado, pois "todo indivíduo empenha-se continuamente em descobrir a aplicação mais vantajosa de todo capital que possui" e, assim, "a procura de sua própria vantagem individual natural ou, antes, quase necessariamente, leva-o a preferir aquela aplicação que acarreta as maiores vantagens para a sociedade" (Smith, 1996, p. 437). Contudo, essa nova maneira de conceber a administração pública

ainda não figurava como possibilidade para aqueles homens.

Ao se analisar as discussões travadas à época em torno da falta de sal, observa-se mais um exemplo de que, na postura da câmara diante das questões econômicas, é possível identificar características da concepção mercantilista.

No ano de 1796, a cidade de São Paulo enfrentava muitas dificuldades no abastecimento de sal - gênero de primeira necessidade. Diante do impasse, a câmara escreveu uma carta ao Governador Bernardo José de Lorena, informando a situação e sugerindo uma possível solução para o problema. Como o comércio do sal era um monopólio real (abolido em 1801) e negociado em Santos, a câmara não tinha jurisdição sobre o assunto e por isso consultou o Governador; caso contrário, provavelmente aplicaria as mediadas sugeridas.

Cabe aqui um parêntese. Um estudo mais aprofundado sobre as disputas entre a câmara e o Governador acerca do comércio do sal foi desenvolvido por Bruno Aidar Costa (2012). Para este, em função da indefinição de jurisdições, as duas instâncias administrativas atuavam no mesmo campo de poder, no qual se identificaria muitos conflitos e, ao mesmo tempo, uma espécie de relação simbiótica, na qual a ação de uma ou outra acabava por fortalecer e legitimar ambas. No entendimento de Costa, impunha-se aos poderes local e regional a necessidade de construir estratégias que articulassem suas ações. No que diz respeito à relação entre a administração dos governadores e os assuntos mercantis na capitania de São Paulo, vale mencionar a investigação feita por Ana Paula Medicci (2010); para ela, existia uma estreita ligação entre a política administrativa dos governadores e os interesses de grupos ligados à produção e ao comércio.

Voltando à carta enviada pela câmara de São Paulo ao Governador Lorena, observa-se que a câmara identificava como causa do problema o fato de o sal ser vendido por atacado em Santos. Isso incentivava os negociantes a comprar o produto em grandes quantidades e revender em outras capitanias, onde, também em razão da escassez, os preços eram melhores e proporcionariam maiores lucros. Para contornar a situação, a câmara sugeria que se nomeasse um responsável para adquirir o sal em Santos e vendê-lo em São Paulo, ao preço previamente estabelecido (Registro Geral da Câmara, vol. XII, p. 4).

Como se pode imaginar, a intervenção não resolveu o problema e a cidade continuou com dificuldades no abastecimento do sal. Porém, para a câmara, isso ocorreu porque a administração pública não interveio com a intensidade necessária. Então, fez nova sugestão ao Governador: todo o sal que entrasse na cidade deveria ser depositado em um armazém que pudesse ser controlado de perto: no próprio prédio da câmara! Além disso, a câmara solicitava que o Governador proibisse o administrador do sal em Santos de vender o produto para os habitantes comuns de "serra acima" e que só fizesse negócio com um responsável enviado por seus oficiais; e mais, que todas as vilas do planalto procedessem da mesma maneira (Registro Geral da Câmara, vol. XII, p. 142).

Note-se que as sugestões e os apontamentos eram orientados pela ideia de controle, pela necessidade de regular. Todos os problemas que surgiam na cidade eram resolvidos dessa maneira pelos oficiais da câmara, com regulação, tabelamento e intervenção.

Nos dois casos relatados, como em outros, a resposta do Governador foi positiva quanto às sugestões, pois ele acreditava que a câmara conhecia melhor tanto o problema quanto sua solução. Desse modo, a câmara paulistana acabava interferindo em questões que, apesar de serem do interesse dos habitantes da cidade, não eram de sua competência. Além disso, participava de decisões concernentes a outras câmaras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise da documentação contemporânea ao período em questão e do que foi exposto, observa-se que o governo político, administrativo e econômico das localidades estava a cargo da municipalidade, e que a administração metropolitana exercia uma influência relativa sobre as relações então estabelecidas.

Verificou-se, também, que a despeito do que a vertente historiográfica que compreende as relações entre Brasil e Portugal a partir de uma perspectiva de rivalidade leva a entender, grande parte das restrições e obstáculos responsáveis pelo engessamento da economia local da América portuguesa

partia não da Coroa ou de instâncias administrativas superiores ao poder municipal, mas sim das próprias câmaras municipais.

Disso desdobra-se um raciocínio paralelo: os conflitos e tensões que marcaram a sociedade colonial no final do século XVIII e início do XIX não se restringiram à polaridade colônia *versus* metrópole, mas giraram também em torno da intervenção do Estado na economia colonial – efetivada em âmbito local nas ações das câmaras municipais, mas comumente interpretada como imposição da política metropolitana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. **Capítulos de História Colonial***:* 1500-1800. 7ª ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

Atas da Câmara Municipal de São Paulo. Publicação Official do Archivo de São Paulo. Vol. XVIII a XXII.

BICALHO, Fernanda. As Câmaras Municipais no Império Português: o exemplo do Rio de Janeiro*.* **Revista Brasileira de História**. nº 36, vol. XVIII, 1998.

BOXER, Charles. **O Império Marítimo Português**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2002.

BRITO, João Rodrigues de, *et al*. **Cartas econômico-políticas sobre a agricultura e comércio da Bahia (1807)**. Maringá: EDUEM, 2012.

COSTA, Bruno Aidar. **A Vereda dos Tratos**: fiscalidade e poder regional na capitania de São Paulo, 1723-1808. 2012. 517 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DEYON, Pierre. *O Mercantilismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder***:* formação do patronato brasileiro. 10ª ed. Sao Paulo: Globo/ Publifolha, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Aguilar, 1977.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto***:* o município e o regime representativo no Brasil*.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1999.

MATTOS, Renato de. **Política e negócios em São Paulo***:* da abertura dos Portos à Independência (1808/1822). 311 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MEDICCI, Ana Paula. **Administrando Conflitos***:* o exercício do poder e interesses mercantis na capitania/província de São Paulo (1765-1822). 287 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOURA, Denise Soares de. Poder Local e o Funcionamento do Comércio Vicinal na Cidade de São Paulo (1765-1822). **Revista História**. Vol. 24, nº 2. Franca, 2005.

PEREIRA, Lupércio Antônio et al. Estudo Introdutório. In: Brito, João Rodrigues de et al. **Cartas econômico-políticas sobre a agricultura e comércio da Bahia (1807)**. Maringá: EDUEM, 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

RAMINELLI, Ronaldo. Monarquia e Câmaras Coloniais - sobre a comunicação política 1640-1807. **Prohistoria**, Año XVII, num. 21, p. 13-26, ene-jun, 2014.

Registro Geral da Câmara Municipal de São Paulo. Publicação Official do Archivo Municipal de S. Paulo. São Paulo: Typografia Piratininga, 1920. Vol. XI ao XV.

RUSSELL-WOOD, A. Centros e Periferias no Mundo Luso-Brasileiro, 1500-1808. **Revista Brasileira de História**, vol. 18, nº 36. São Paulo, 1998.

RUSSELL-WOOD, A. J. Brazilian Archives and Recent Historiography on Colonial Brazil. **Latin American Research Review**. Vol. 36, number 1, 2001.

SILVA, Karla Maria da. **O Poder Municipal e as Práticas Mercantilistas no Mundo Colonial***:* um estudo sobre a câmara municipal de São Paulo (1780-1822). 2011. 148 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis/SP, 2011.

SILVA, Maria B. Nizza da (coord.). **Nova História da Expansão Portuguesa** – império luso-brasileiro, 1750-1822. Vol. VIII. Lisboa: Editorial Estampa, 1986.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Coleção Os Economistas. Vol. I e II. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Avanete Pereira de. **Poder Local e Cotidiano**: a Câmara de Salvador no século XVIII. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade da Bahia, 1996.

SOUZA, George Félix Cabral de. Câmaras Municipais e Fiscalidade: Negociação, resistência e conflito (Pernambuco, primeira metade do século XVIII). **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 37, nº. 73, p. 85-118, jan/abr 2021.

SOUZA, Laura de Mello e. Política e Administração Colonial: problemas e perspectivas. In: Souza, Laura de Mello e; Bicalho, M. Fernanda (orgs.). **O Governo dos Povos**. São Paulo: Alameda, 2009.

TAUNAY, Affonso de Escragnolle. **História da Cidade de São Paulo**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

TOURGOT. Elogio de Vicent de Gournay (1759). *In:* Figueira, Pedro de Alcântara (org.) **Economistas Políticos**. São Paulo: Musa Editora; Curitiba: Segesta Editora, 2001.

VIANNA, Hélio. **História Administrativa e Econômica do Brasil**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1955.

ZENHA, Edmundo. **O Município no Brasil (1532-1700)**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ipê, 1948.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

A INSTRUÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NO PERÍODO FINAL DO IMPÉRIO

BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION AND SCIENCE TEACHING IN THE FINAL PERIOD OF THE EMPIRE

EDLANI SANTOS ARAÚJO NAZARÉ[1]

DAVID ANTÔNIO DA COSTA[2]

MARIA CONSUELO ALVES LIMA[3]

RESUMO

Faz-se uma discussão, em torno da obra *Primeiras Lições de Coisas*, traduzida por Rui Barbosa, e sobre as ideias pedagógicas que circulavam no Brasil, no fim do século XIX, sobre o ensino de ciências no cenário educacional brasileiro, do ano de 1880 ao de 1890. O estudo foi norteado pelos questionamentos: Quais as principais características da instrução pública brasileira no período imperial? De que forma a difusão do ensino de ciências corrente, na época, em outros países, influenciou as propostas pedagógicas do ensino de ciências nas escolas primárias brasileiras? Na tentativa de obter respostas, referentes ao recorte temporal em estudo, investigou-se o contexto de circulação e a implementação de propostas de renovação pedagógica nas escolas primárias da época e buscou-se identificar possíveis concepções pedagógicas sobre o ensino de ciências. As análises foram desenvolvidas no âmbito da História do Ensino de Ciências e com o aporte teórico e metodológico da História Cultural. Nesse quadro educacional brasileiro, observou-se que o processo de modernização da nação teve o desenvolvimento industrial como o principal aspecto que desencadeou um ciclo intenso de debates sobre a renovação da instrução pública brasileira, em que a escola passa a assumir um papel totalmente diferente do que exercia nos anos anteriores.

Palavras-chave: Escola primária e secundária. Educação científica. Rui Barbosa. Métodos de ensino de ciência.

[1] Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: edlanesantosnazare@gmail.com

[2] Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: david.costa@ufsc.br

[3] Doutora em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Física e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: mca.lima@ufma.br

ABSTRACT

A discussion is held around the work Primeiras Lições de Things, translated by Rui Barbosa, and about the pedagogical ideas that circulated in Brazil, at the end of the 19th century, about the teaching of science in the Brazilian educational scenario, from the year 1880. to 1890. The study was guided by the questions: What were the main characteristics of Brazilian public education in the imperial period? How did the diffusion of current science teaching in other countries at the time influence the pedagogical proposals for science teaching in Brazilian primary schools? In an attempt to obtain answers, referring to the time frame under study, the context of circulation and the implementation of proposals for pedagogical renewal in primary schools at the time were investigated and we sought to identify possible pedagogical conceptions about science teaching. The analyzes were developed within the scope of the History of Science Teaching and with the theoretical and methodological support of Cultural History. In this Brazilian educational framework, it was observed that the nation's modernization process had industrial development as the main aspect that triggered an intense cycle of debates about the renewal of Brazilian public education, in which the school began to assume a totally different role from the that he held in previous years.

Keywords: Primary and secondary school. Science education. Rui Barbosa. Science teaching methods.

INTRODUÇÃO

Desde 1823, quando, na Assembleia Constituinte e Legislativa, o imperador Dom Pedro I declarou preocupação com o ensino público e enfatizou a prioridade de uma legislação particular para versar sobre a questão, os debates em torno da instrução pública ganharam lugar de destaque nos discursos do governo brasileiro. No mesmo ano foi criada a Comissão Constituinte para tratar da instrução pública, e sobressaiu-se a urgência de um sistema de ensino no Brasil, que abrangesse uma organização sistemática para a educação, com vistas a atender às necessidades da época. Os discursos oficiais posteriores ganharam ênfase, mas sempre em nuanças de avanços e retrocessos, o que evidenciou problemáticas de responsabilidade sobre a instrução pública. Anos depois das atividades da Assembleia Constituinte e Legislativa, na perspectiva de implementar um sistema de ensino nacional, o plano inicial não passou de um discurso vago e deixou margens para interpretações sobre sua concretização, principalmente, no que se refere à educação como direito do

cidadão e dever do Estado. A ênfase pairava sobre a instrução pública, mas havia muita resistência para sua efetivação, uma vez que o Estado deveria se responsabilizar pela sua oferta (Moacyr, 1936).

No ano de 1826, em uma tentativa frustrada de estruturar a educação nacional, foram especificadas as pedagogias a serem usadas no funcionamento de liceus, ginásios e academias, com conhecimentos básicos destinados a todos e destaque especial para o método lancasteriano (Peres, 2005). Esse método de ensino, formulado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), foi adotado no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827). O professor o colocava em prática ensinando as lições a um grupo de alunos considerados mais "amadurecidos", os chamados "monitores", que depois se dividiam e formavam novos grupos com outros alunos para ensinar o que haviam aprendido com o mestre. Um único professor poderia, assim, instruir muitas centenas de crianças (Neves, 2003). A partir dessa tentativa de estruturação da educação nacional, a responsabilidade de lidar com os assuntos da instrução pública passou a ser das Assembleias Legislativas Provinciais, com o Ato Adicional de 1834, proclamado pela Lei de 12 de agosto de 1834, que delegava às províncias a tarefa de comandar o ensino primário e o secundário. Essa iniciativa descentralizou a instrução pública ao criar sistemas paralelos de ensino em cada província. Entretanto, a criação dos sistemas provinciais deu origem a certas dificuldades, devido à incapacidade das províncias de arcarem com os custos da instrução pública mediante a falta de recursos financeiros próprios (Cabral, 1982).

A criação, em 1854, da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte – cujo objetivo era fiscalizar e orientar o ensino público, em particular, do Rio de Janeiro – foi um marco para a instrução pública primária. Através dessa Inspetoria, estabeleceu-se a instrução primária gratuita a todos e constatou-se a necessidade de um sistema que preparasse o professor primário (Peres, 2005). Nas províncias foram criadas instituições reguladoras com o objetivo de garantir a ordem social e o desenvolvimento moral e intelectual das camadas populares. Dentre essas instituições, a Inspetoria de Instrução Pública era o principal órgão de regulação e controle do ensino nas escolas públicas e nas particulares (primárias e secundárias). Nesse papel, a Inspetoria estabelecia o modo como os professores deveriam desempenhar suas funções (Castro;

Castellanos; Coelho, 2015).

Pouco tempo depois, em 1856, houve a descentralização do ensino, e a responsabilidade de ofertar e regulamentar a instrução pública volta para a Corte. Essa iniciativa gerou impactos na educação brasileira devido à omissão da Corte em relação ao ensino provincial; e à expansão da iniciativa privada sob a pretensiosa defesa da liberdade de ensino. Foi somente nas décadas posteriores, 1870 e 1880, que o governo central passou a atuar mais fortemente na instrução do País, ao conceder auxílio financeiro para as escolas criadas pelas províncias e pela iniciativa privada. Durante esse período, estabeleceu-se um impasse sobre quem deveria custear e/ou se responsabilizar pela instrução provincial, se o governo central ou os governos provinciais. Esse entrave abriu caminho para a expansão da iniciativa privada, que, em 1874, mediante as ações de José Alfredo Correia de Oliveira, na ocasião Ministro do Império, sancionou a abertura para as atividades privadas de ensino (Peres, 2005).

Houve novas alterações no ensino primário e no ensino secundário da Corte – assim como no ensino secundário e no Ensino Superior de todo o país –, realizadas com as reformas de 1878 e 1879, pelo então Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho. Essas reformas e as possíveis mudanças que elas poderiam ocasionar na instrução pública brasileira, apesar de apresentarem inovações que atendiam aos interesses liberais, pouco foram, de fato, concretizadas (Almeida Júnior, 1956).

A Reforma do ensino primário e do secundário no município da Corte e do Ensino Superior em todo o Império, estabelecida pelo Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879 (Brasil, 1879), adotou, nas Escolas Normais, o Ensino Intuitivo ou "Lições de Coisas". Na interpretação de Carvalho (1942), as Lições de Coisas resumiam-se a uma disciplina incorporada ao currículo das Escolas Normais. Entretanto, nas ideias pedagógicas de Rui Barbosa – que se espalharam após o ano de 1886, com sua tradução do livro do professor norte-americano Calkins (1886), intitulado *Primary Object Lesson for training the senses and developing the facultis of children. A manual of elementar instrucion for parents and teacher* –, as Lições de Coisas não foram compreendidas em uma disciplina específica, mas sim como um método de ensino que deveria estar presente em todo o currículo (Carvalho, 1942).

No contexto educacional deste estudo, situa-se a história do ensino de ciências no Brasil, no espaço temporal de 1880 a 1890 – destaca-se a atuação de Rui Barbosa na defesa da renovação da instrução pública mediante reformas realizadas no ensino primário e no ensino secundário. O estudo constitui-se de parte da pesquisa de mestrado da primeira autora, que teve por objetivo lançar um olhar sobre a história do ensino de ciências no Brasil e as ações educacionais, como a circulação de ideias pedagógicas.

1. A INSTRUÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA ENTRE 1880 E 1890

Após um longo e intenso período de discussão do Estado sobre a quem cabia atribuir a responsabilidade com a instrução popular, inicia-se, nos anos de 1880, o que parece ter se estabelecido como consenso sobre o assunto. Embora a instrução pública não tenha se configurado como uma questão nacional durante quase todo o Império, nas décadas finais no século XIX, especificamente entre os anos de 1880 e 1890, houve uma efervescência de discussões sobre o tema, com o jurista baiano Rui Barbosa como figura de destaque. Os pareceres elaborados por Barbosa em 1882 reafirmam a responsabilidade do Estado pela oferta da educação em todo o território nacional. Nesses pareceres a educação é posta como solução para os problemas sociais enfrentados pela sociedade e meio para alcançar o progresso e a modernização do País (Nagamatsu; Gomes, 2020).

O jurista baiano, defensor do ensino gratuito, laico e obrigatório, apesar de não ter formação pedagógica, defendeu incansavelmente a criação de um sistema nacional de ensino público que atendesse a população do jardim de infância à universidade (Machado, 2002). Naquela época, o fato de não existir um sistema nacional de ensino configurava um obstáculo para o processo de modernização do País. As propostas pedagógicas de Rui Barbosa e todas as discussões sobre os caminhos a serem tomados para prevalecer a instrução pública nacional eram reflexo dos acontecimentos internacionais, das mudanças que vinham ocorrendo em países desenvolvidos, como Estados Unidos, França, Inglaterra e Alemanha. Muito do que foi realizado no contexto brasileiro seguiu exemplos de nações europeias, como o próprio Sistema Nacional de Ensino

(Guimarães, 2015).

A necessidade de uma instrução pública era justificada como defesa da modernização da sociedade brasileira em consonância com os acontecimentos internacionais da época:

> [...] o movimento da sociedade brasileira, induzido pelo movimento mais geral que a crise de superprodução imprimia no mundo, com plena consciência do passo a ser dado por esta sociedade que, mais cedo ou mais tarde, deveria acontecer na perspectiva do que já existia nos países mais desenvolvidos (Machado, 2005, p. 2).

As mudanças discutidas, seguindo os exemplos internacionais, não se restringiram à educação, mas abrangeram outros setores da sociedade, como a economia e a política. Pode-se compreender que a educação defendida na época tinha como foco principal alavancar o desenvolvimento do país para iniciar o processo de industrialização, considerada a característica da economia brasileira, que, até a segunda metade do século XIX, era agrária. De acordo com Machado (2002), o trabalho escravo não conseguia mais competir com o mercado mundial, e era necessário ampliar e melhorar a mão de obra nacional, de forma a modificar os processos produtivos. Segundo Nagamatsu e Gomes (2020), para o País atingir o desenvolvimento econômico e social, seria necessário formar cidadãos para o trabalho remunerado, visto que a escravidão entrava em declínio definitivo.

As reformas educacionais, compreendidas entre os anos de 1880 e 1890, dialogavam com outros acontecimentos da época, como o projeto de emancipação dos escravos; a mudança do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado; a mudança do regime monárquico para a república; e a industrialização do País (Souza, 2000). Todos esses fatos, enfaticamente tratados durante esse período, idealizava-se que a Reforma educacional daria suporte para a sua concretização. Por essa razão, a difusão da instrução pública ocupava as discussões da época com a ambição de promover a escolarização popular e desenvolver o País política e economicamente:

> Rui Barbosa acreditava que, por meio da instrução, o homem seria preparado para exercer seu trabalho; portanto a escola deveria ser oferecida para todos, e essa ideia foi defendida por

> muitos representantes desse período. Certamente, na organização do sistema nacional de ensino, a criação da escola primária gratuita, obrigatória e laica representou não só a etapa mais difícil como a mais decisiva, por intermédio dela se reorganizariam os demais graus de ensino existentes (Mormul; Machado, 2011, p. 2).

A escola acessível a todos e atuante na preparação do trabalhador solucionava diretamente os interesses da burguesia, na medida em que a educação escolar proporcionava ao escravo liberto condições de se tornar um trabalhador livre, o que atendia aos novos requisitos e às novas exigências do capital (Guimarães, 2015). A escola passou a ser vista como a instituição responsável pelo desenvolvimento industrial da nação ao fornecer educação para as massas populares.

Em contraponto ao que se considerava como necessidade da instrução pública brasileira antes de 1880 – quando estava centrada no ler, no escrever e no contar –, as novas aspirações pedagógicas da década vislumbravam um quadro totalmente diferente: a busca do progresso mediante a renovação do ensino. Durante esse período, a escola incorporou uma dupla funcionalidade para, segundo Machado (2002, p. 8-9), "preparar o cidadão com vistas a uma sociedade fraterna e solidária, e o homem egoísta que cuidava de seus interesses". Fica evidente, nos pareces elaborados por Barbosa em 1882 e em 1883, que a Reforma do ensino primário e do ensino secundário seria condição primordial para esse novo entendimento de homem e cidadão. Essa concepção de escola idealizada, na década de 1880, atuou diretamente na formação de um novo homem para se alinhar com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de modernização do Brasil.

2. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO ENSINO PRIMÁRIO E DO ENSINO SECUNDÁRIO

A renovação do ensino e a forma como ocorreu a organização escolar na década de 1880 proporcionaram ênfase a conteúdos novos, considerados essenciais para a formação do homem trabalhador que seria qualificado para lidar com as exigências da industrialização.

O período de 1880 a 1890, que corresponde à atuação de Rui Barbosa na educação brasileira, foi marcado por intensas renovações do ensino em todo o país. Familiarizado com as mudanças ocorridas fora do Brasil, Barbosa participava das discussões sobre as inovações pedagógicas, que aconteciam no âmbito global, como as difundidas em exposições internacionais, congressos de instrução e livros publicados. Ao considerar o impacto dos debates internacionais e as mudanças promovidas no cenário nacional, acredita-se que

> os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica: métodos de ensino, a ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, a classificação dos alunos, a distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, o mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, a arquitetura, a formação de professores, a disciplina escolar (Souza, 2000, p. 11).

A Reforma do ensino primário e do secundário, promovida por Barbosa, abarcava vários pontos que se centravam em diálogos internacionais – em especial, em novos conteúdos escolares defendidos como base para a formação do "novo homem" –, e o método de ensino era defendido como o único capaz de suprir as deficiências deixadas pelo método anterior. A escola primária moderna, defendida por Barbosa (1947), p. 58, grifo do original), apresentava um ensino renovado com programas que direcionavam o país ao progresso e à modernização, almejados naquele contexto:

> [...] o que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem [...] Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à **educação científica do homem**, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie.

Destaca-se a inserção de novos programas do ensino primário, com a introdução das ciências ou da "educação científica do homem", como as próprias palavras de Barbosa sugerem. Constata-se que o desenho e a educação física também compunham o quadro de conteúdos que contribuiriam para a projetada modernização (Souza, 2000).

Para alguns pesquisadores, a defesa das ideias científicas, nos pareceres de Barbosa,

> era a defesa de um sistema escolar amparado nas ideias científicas que estavam em circulação naquele momento, com oferta do ensino público a todas as classes sociais. Em síntese, nos pareceres, reforçou a importância do ensino científico para o desenvolvimento social e econômico do país (Nagamatsu; Gomes, 2020, p. 7).

Em outras palavras, o desenvolvimento político e econômico e a modernização do Brasil eram ideias que andavam lado a lado com a renovação da instrução pública e exigiam também a inclusão de conteúdos referentes a história, geografia, economia e política moral e cívica. Esse era um fenômeno global que ocorria no final do século XIX, como descreve Souza (2000, p. 14) ao afirmar que havia "a substituição de uma cultura literária pela cultura científica no ensino primário [...]". A defesa pela incorporação desses novos conteúdos nos programas escolares correspondia ao interesse de uma educação integral do trabalhador, uma vez que esses novos conteúdos foram atestados e aprovados em países desenvolvidos e serviram de exemplos a outros que queriam se elevar política e economicamente.

A ciência tornava-se palavra de ordem da modernização por estar vinculada diretamente ao desenvolvimento tecnológico, à reconfiguração do trabalho e à aceleração do processo produtivo (Machado, 2002). Acreditava-se na difusão de conteúdos científicos considerados fundamentais para o desenvolvimento do país, o que justificava a configuração de um currículo moderno para a escola primária, com intensas adaptações das ciências naturais e das ciências sociais para a aprendizagem infantil. Entre as ideias de renovações pedagógicas, defendia-se que as ciências fossem introduzidas no jardim de infância e levadas até o Ensino Superior (Machado; Melo; Mormul, 2014).

Para entender o papel da ciência na configuração daquela sociedade moderna, Spencer (1884, p. 67) faz um questionamento e a sua resposta leva à compreensão do valor da ciência para a época:

> Assim, para a pergunta que formulamos – quais são os conhecimentos de maior valor? – há uma resposta uniforme – a

> Ciência. É o veredicto para todas as interrogações. Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência. Para o justo desempenho das funções da família, o guia mais próprio só se encontra na Ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem o qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência, e para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é, ainda, uma vez, a Ciência.

Como apresentada, a ciência é o conhecimento útil aplicável em diversos espaços – como a indústria, o trabalho, a vida moral e política e a conservação da saúde – e mostra ser um conhecimento fundamental para a vida moderna.

A Inglaterra foi um dos primeiros países a se preocupar com o ensino de ciências na organização escolar e inspirou outras nações nessa condução. Foi no contexto da experiência inglesa que Barbosa buscou elementos das ciências físicas e naturais a serem inseridos no programa de ensino brasileiro da época (Machado; Melo; Mormul, 2014). No entanto, os desafios da educação científica eram enormes. Para Barbosa (1947), havia a necessidade da preparação de professores com formação científica sólida, que os habituasse às investigações da realidade natural. A contribuição da ciência dava-se essencialmente no ensino primário, mediante o desenvolvimento intelectual da criança, em que o professor deveria atuar diretamente – estimular a curiosidade, a observação e a investigação e desenvolver as habilidades intelectuais básicas (Souza, 2000). O ensino primário versava sobre conhecimentos científicos, mas também sobre valores morais e cívicos, educação física, língua materna, matemática, canto, desenho, geografia, história e outros conteúdos. Esse modelo de ensino, que incluía diferentes conteúdos, correspondia aos princípios da educação integral, adotados pelos países desenvolvidos (Machado; Melo; Mormul, 2014).

A educação brasileira, entre os anos de 1880 e 1890, tentava se adequar ao processo de modernização que a nação vislumbrava a partir do desenvolvimento industrial. A necessidade de formação de pessoal para a nova condição do país provocou um ciclo intenso de debates sobre a renovação da instrução pública brasileira, uma vez que a escola passava a assumir um papel

central para a qualificação de pessoal, em uma condição totalmente diferente da que exercia nos anos anteriores.

3. O ANTAGONISMO ENTRE O MÉTODO LANCASTERIANO E O MÉTODO INTUITIVO

Os métodos de ensino acompanham as transformações sociais e são utilizados como instrumentos para materializar os objetivos da educação. No entendimento de Larroyo (1974, p. 586), "o princípio do método descreve qual é o processo da formação humana", e, para compreender os impactos dos métodos, faz-se necessário entender quais são esses objetivos, qual o papel da escola nesse processo e qual o perfil de cidadão que se pretende formar.

No Brasil, durante as primeiras décadas do Império, o método de ensino lancasteriano era o mais utilizado nos espaços educacionais e ajustava-se à estrutura educativa vigente. Nesse período, existiam "poucas escolas elementares isoladas na província nos primeiros anos do Império, crianças apinhadas em salas de aulas ocupadas nas casas dos professores, parcos recursos pedagógicos" (Resende; Souza, 2005, p. 2). Não havia uma regulamentação efetiva sobre a instrução brasileira, os recursos financeiros não supriam as necessidades reais e a formação dos professores ainda era uma questão relegada a segundo plano. Nesse quadro geral, o método de ensino lancasteriano propagava-se, e ampliava-se o acesso da população à educação, mesmo com um número insuficiente de professores. Lancaster, seu criador, enfatizava que se poderia ter um só mestre para mil alunos. Nesse sistema de monitoria o professor não ensinava a todos os alunos, apenas preparava os melhores para que estes atendessem aos demais grupos, dado que

> o sistema consistia em reunir um grande número de alunos em um galpão - Lancaster chegou a reunir 1000 - e agrupá-los de acordo com seu adiantamento e leitura, ortografia e aritmética. Antes das aulas, o professor ensinava os mais adiantados, que seriam os monitores e deviam se incumbir dos diversos grupos de acordo com seu nível de conhecimento. À medida que cumpriu uma etapa, eram transferidos para grupos de graus mais elevados e assim por diante. As "classes" não eram as mesmas para leitura e aritmética, porque um aluno podia estar bem adiantado em uma delas e não na outra (Aranha, 2006, p.

203).

Depois de ser adotado no Brasil, em 1827, o método ganhou notoriedade nos espaços educativos por se ajustar à estrutura das escolas de primeiras letras, uma vez que

> os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculos e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre hora antes. Estes alunos auxiliares se denominam monitores (donde o nome também de sistema monitorial). Além dos monitores há na classe outro funcionário importante: o inspetor, que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos. Um severo sistema de castigo e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejem converter-se em professores (Larroyo, 1974, p. 594).

A quantidade insuficiente de professores era um problema para a instrução pública, tendo em vista que as poucas escolas de primeiras letras, espalhadas pelo país, sofriam pela ausência de professores para o atendimento das camadas populares. Para algumas províncias, a utilização desse método garantia o funcionamento das aulas, que, “nesse período, era defendido como um dos principais recursos para solucionar o problema da difusão do ensino elementar a uma maior clientela de homens livres possíveis” (Cabral, 1982, p. 26), como ocorria na província do Maranhão. No entanto, a partir de 1879, mediante a circulação das ideias pedagógicas de Barbosa, que aspirava a renovações educacionais que garantissem a melhoria do ensino e a promoção de uma cultura científica, verifica-se um abandono do método lancasteriano – também conhecido por método de ensino monitorial – para a adoção de outro método de ensino.

Barbosa (1942) considerava o método lancasteriano incapaz de fornecer ao educando as necessidades básicas para o aprendizado porque se ocupava exclusivamente de desenvolver hábitos mecânicos de decorar e repetir e inibia a capacidade de pensar da criança. O método produzia empecilhos para a

aprendizagem das crianças e não era condizente com os preceitos científicos que os sujeitos deveriam aprender. O autor argumenta que,

> de feito, o que até hoje se distribui em nossas escolas de primeiras letras, mal merece o nome de ensino. Tudo nelas é mecânico e estéril; a criança, em vez de ser o mais ativo colaborador na sua própria instrução, como exigem os cânones racionais e científicos do ensino elementar, representa o papel de um recipiente passivo de fórmulas, definições e sentenças, embutidas na infância a poder de meios mais ou menos compressivos. O Mestre e o compêndio afirmam, o aluno repete com a finalidade do autômato; e o que hoje aprendeu, sem lhe deixar mossa mas que memória, amanhã desabará, sem vestígios, na inteligência, ou no caráter, da mínima impressão educativa (Calkins, 1886, p. 8).

Para Barbosa, a metodologia de apoio ao ensino de ciências era o método intuitivo – Lições de Coisas. Nos projetos de reformas educacionais elaborados por Leôncio de Carvalho, em 1879, as Lições de Coisas foram estabelecidas pela primeira vez no ensino primário brasileiro pelo Decreto n.º 7.247 (Brasil, 1879), como Prática do Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas (Lourenço Filho, 2001), e foram o ponto inicial para as discussões, posteriores, sobre a implementação e expansão do método de ensino intuitivo, difundido por Barbosa. Diferentemente da compreensão de Leôncio de Carvalho – que resumia as lições de coisas a uma disciplina a ser incorporada no currículo (Peres, 2005) –, a partir de 1880, o método intuitivo foi compreendido de forma ampliada, e passou a ser adotado em todas as disciplinas, independentemente dos conteúdos, de modo que "o processo de ensino haveria de seguir as leis que presidiam o próprio conhecimento científico, isto é, a observação e a experimentação" (Souza, 2000, p. 21).

A utilização dos sentidos como instrumento para a aprendizagem mediante a observação dos fatos e dos objetos – resultando em ideias, em reflexões e expressões de conceitos (Machado; Melo; Mormul, 2014) – tem origem nos estudos de Pestalozzi, que defendia que o método deveria ser concreto, geral, orgânico, genético e positivo. O ponto inicial para a aprendizagem sobre as leis da natureza era reconhecer a importância dos sentidos (ver, ouvir, sentir, tocar e cheirar) como instrumentos para a aprendizagem (Guimarães, 2015).

Rui Barbosa atuava na defesa das Lições de Coisas como um método de ensino que utilizava a intuição como base e que proporcionava às crianças experiências sensíveis por meio da observação. Nos seus pareceres sobre a educação, a reformulação da instrução escolar deveria ser baseada nesse novo método de ensino, considerado como o elemento mais formidável para a renovação educacional da época. Nos pressupostos de Barbosa,

> a educação ocorre pelos sentidos, pois é por intermédio dos sentidos que os conhecimentos do mundo material podem ser assimilados; a percepção é considerada a primeira fase da inteligência, razão pela qual deve ser estimulada; o contato com os objetos é importante, uma vez que pode proporcionar noções de percepção, bem como a capacidade associativa e classificatória das coisas; as matérias, os conteúdos e as atividades precisam ser coerentes com a capacidade natural de aprendizagem das crianças, ou seja, devem ser adequados à faixa etária (Machado; Melo; Mormul, 2014, p. 325).

Três elementos principais destacam-se quando se fala sobre o ensino intuitivo: a observação, a associação de ideias e a expressão. Resende e Souza (2005, p. 8) pormenorizam o funcionamento do método, ao afirmarem que

> as Noções de Coisas eram, portanto, detalhadamente apresentadas e tinham por objetivo tornar a criança ativa no processo de aprendizagem. Tal aprendizagem deveria-se fazer a partir de três operações básicas: a observação, a associação de idéias e a expressão. A observação seria o momento de se apresentar à criança um fato ou objeto, despertando-lhe a curiosidade. O segundo momento, associação de idéias, seria o de generalização, em que a criança deveria associar todos os fatos ou objetos conhecidos ao que lhe foi anteriormente apresentado. No terceiro momento, a expressão, o desenho da criança acerca do que lhe foi apresentado auxiliaria a fixar a lição e ainda revelaria as dificuldades de aprendizagem sobre o objeto, as quais o professor deveria, então, sanar.

O ensino intuitivo influenciou fortemente a pedagogia brasileira, em especial, nas décadas finais do século XIX. Pode-se considerar que, mesmo antes dos pareceres de Barbosa e de sua enfática defesa de renovação do método de ensino, já se percebia, nos discursos, a defesa por esse método. No entanto, é a partir da divulgação das ideias pedagógicas de Rui Barbosa que esse método se populariza no Brasil como Lições de Coisas, e passa a ser

considerado o mais adequado à instrução das camadas populares (Lourenço Filho, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discutiu medidas educacionais adotadas durante o Brasil Imperial e revelou duas fases de desenvolvimento da instrução brasileira. Nas primeiras décadas do Império, os documentos oficiais raramente mencionavam a implementação e a expansão da educação nacional, caracterizadas por discursos vagos que não geravam impactos na realidade vivida pela população. A partir do ano de 1870 foram perceptíveis as preocupações com a instrução em proporções maiores, em defesa da educação igualitária que atendesse a todas as camadas da população.

A formação para o trabalho e para a cidadania, de acordo com as exigências dos contextos industrial, urbano e mundial, no fim do século XX, foi o marco que conduziu a nova maneira de pensar sobre o ensino, os conteúdos, a organização escolar, a formação dos professores e a responsabilidade do Estado com a formação para o trabalho. Considerando todos esses aspectos, a escola passa a ser compreendida como pública, obrigatória e laica, com novo método e novo conteúdo de ensino, para preparar as camadas populares para o desenvolvimento industrial do país, o que marcou a configuração do pensamento educacional da época.

A Reforma educacional, defendida por Rui Barbosa, buscava o desenvolvimento do País mediante o processo de industrialização e as descobertas científicas, atreladas às novas tecnologias de produção industrial, e ressaltava a difusão do conteúdo científico durante o final do século XIX. A ciência, entendida nesse contexto, relacionava-se ao uso de tecnologias e à robotização da produção (automação do trabalho) e gerava a aceleração do processo produtivo e o aumento da lucratividade.

A concepção que norteou a seleção dos novos conteúdos escolares, nos anos de 1880 a 1890, teve forte influência internacional na construção de um currículo atualizado com tendências e práticas internacionais. A educação científica, nos moldes compreendidos na época, deveria ser trabalhada desde a

infância, quando a aquisição de conhecimentos se daria pelos sentidos e pela observação. A introdução da ciência no ensino primário era o elemento mais importante da Reforma, visto que somente ela poderia concretizar as aspirações de uma sociedade moderna e industrializada.

Bastante difundido em outros países, o *Manual de Lições de Coisas*, de Calkins (1886), quando adotado no Brasil, já havia sido mencionado em pareceres e reformas educacionais, a exemplo do Decreto n.º 7.247 de 1879 (Brasil, 1879). No entanto, sua circulação no país só se deu a partir de 1886, quando Rui Barbosa traduziu a obra e fez adequações para as necessidades do contexto nacional. Aprovadas pelo Conselho Superior de Instrução Pública, as Lições de Coisas foram adotadas pelo Governo Imperial para o uso dos educadores nas escolas primárias e passaram a influenciar a pedagogia brasileira. O método considerado apropriado para o ensino de ciências era o método de ensino intuitivo, elevado a instrumento pedagógico e que tornaria o ensino mais eficiente.

Ao investigar o contexto de circulação e a implementação de propostas de renovação pedagógica nas escolas primárias da época, observa-se que os pareceres de 1882 (Barbosa, 1942) e 1883 (Barbosa, 1947) são considerados um marco para a história da educação brasileira e aparecem como fonte em diversos trabalhos voltados à compreensão do processo de escolarização no Brasil e do desenvolvimento da instrução pública no século XIX. O pensamento pedagógico de Rui Barbosa exerceu forte influência nas práticas escolares da época e propiciou a reorganização de programas escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. **Problemas do Ensino Superior**. São Paulo: Nacional, 1956.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior (1882)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. (Obras Completas).

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)**. Rio de Janeiro: Ministério da

Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas).

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do império. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, v. 1, pt. 1, p. 71, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 6, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834**, v. 1, p. 15, 1834. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879**, v. 1, p. 196, pt. II, 1879. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html Acesso em: 19 out. 2023.

CABRAL, Maria do Socorro. **As propostas educacionais maranhense no Império (1834 – 1889)**. 1982. 203 p. Tese (Doutorado em) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

CALKINS, Norman Alisson. **Primeiras Lições de Coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Rio de Janeiro: Impr. Nacional. 1886. 616 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227357. Acessado em: 17 jan. 2022.

CARVALHO, Leôncio de. Decreto n.º 7.247 de 19 de abril de 1879. *In*: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. p. 273-303.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; COELHO, Josivan Costa. Inspetoria da instrução pública e profissão docente no Maranhão Império. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 58-73, jan./abr. 2015.

GUIMARÃES, Marcos Denilson. Os saberes matemáticos no parecer sobre a instrução pública primária de Rui Barbosa. **Interfaces científicas – Educação**, Aracaju, v. 3, n. 2, p. 23-32 , fev. 2015.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Rui Barbosa e a lição de coisas. *In*: LOURENÇO FILHO. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Brasília: Instituto Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. p. 164.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Pensamento e ação.** Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Fontes e história das instituições escolares: O projeto educacional de Ruy Barbosa no Brasil. *In*: LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores associados, 2005. p. 228. v. 1.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva; MORMUL, Najla Mehanna. Rui Barbosa e a educação: as Lições de Coisas e o ensino da cultura moral e cívica. **Educação Unisinos (Online)**, São Leopoldo, v. 18, p. 320-330, 2014.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1936. v. 3. Disponível em: http://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/148 Acesso em: 3 jan. 2023.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduaçao em Educação da UCDB,** Campo Grande, n. 32, p. 261-277, 2011.

NAGAMATSU, Meire Keiko; GOMES, Marco Antônio Oliveira. **Rui Barbosa e os Pareceres de 1882 sobre a Reforma do Ensino Primário.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2020.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889).** 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

PERES, Tirsa Regazzini. Educação brasileira no Império. *In*: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara, 2005. p. 29-47.

RESENDE, Fernanda Mendes; SOUZA, Rita de Cássia. Método Intuitivo e Escola Nova: discussões educacionais em fins do século XIX e início do século XX. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2005, São João del Rei. **Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais.** São João del Rei: UFSJ, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos-Cedes**, Campinas, v. 20, n. 51, 20 p, 2000.

SPENCER, Herbert. **Educação**: intellectual, moral e physica**.** Porto: Alcino Aranha, 1884.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

O QUE PRECISA SABER UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NA SOCIOEDUCAÇÃO?

WHAT DOES A HISTORY TEACHER NEED TO KNOW IN SOCIO-EDUCATION?

ALLAN RIBEIRO[1]

RESUMO

Analisamos saberes docentes no ensino escolarizado de história junto a adolescentes e jovens em internação socioeducativa. Selecionamos os relatos de dois professores de história efetivos e lotados em escolas públicas no interior de Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs), instituições voltadas à execução da medida de internação no Estado de Pernambuco. Em diálogo com Tardif (*et al*, 1991), Monteiro (2010) e Onofre (2019), mobilizamos as compreensões de "saber a ensinar", "saberes para ensinar" e "saberes do aprender", desenvolvidas pela historiadora Flávia Eloisa Caimi (2015). Consideramos que essa abordagem permitiu reconhecer algumas especificidades das ações docentes na história escolar socioeducativa. No interior dos "pavilhões" (e apesar deles) – em salas de aula improvisadas, atravessadas por práticas e sentidos prisionais –, a história escolar se constitui na interação e intercâmbio entre docentes e discentes. Os conhecimentos históricos percorreram caminhos na privação de liberdade, reelaborando saberes, formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino de História. História escolar. Socioeducação. Internação.

ABSTRACT

We analyzed teachers' knowledge in the school-based teaching of history with adolescents and young people in socio-educational detention. We selected the reports of two effective history teachers working in public schools within Socio-Educational Service Centers (CASEs), institutions dedicated to the execution of detention measures in the State of Pernambuco. In dialogue with Tardif (et al, 1991), Monteiro (2010) and Onofre (2019), we mobilize the understandings of "knowledge to teach", "knowledge to teach" and "knowledge to learn", developed by historian Flávia Eloisa Caimi (2015). We consider that this approach allowed us to recognize some specificities of teaching actions in socio-educational

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail do autor: allan_mata@hotmail.com.

school history. Inside the “pavilions” (and despite them) – in improvised classrooms, crossed by prison practices and meanings – school history is constituted in the interaction and exchange between teachers and students. Historical knowledge followed paths in the deprivation of liberty, re-elaborating knowledge, ways of teaching and learning.

Keywords: Teaching knowledge. History Teaching. School history. Socioeducation. Deprivation of Liberty.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisou saberes docentes no ensino escolarizado de história junto a adolescentes e jovens em privação de liberdade. Selecionamos os relatos de dois professores de história efetivos e lotados em escolas públicas no interior dos Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs) – unidades de trabalho da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), entidade responsável pela execução de medidas restritivas e privativas de liberdade no Estado de Pernambuco[2].

Seguindo os protocolos sanitários estabelecidos entre 2020 e 2021, devido à pandemia de covid-19, todas as entrevistas foram realizadas *online*[3]. Os depoimentos dialogaram com os marcos normativos que, a partir da instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em 2012, orientaram a educação escolar na medida estadual: Lei nº 12.594/2012; Resolução CNE/CEB 03/2016, que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; e Currículo de Pernambuco para a Educação de Jovens e Adultos (Pernambuco, 2021)[4].

[2] Instituída pela Lei nº 132, de 11 de dezembro de 2008, em substituição à Fundação da Criança e do Adolescente de Pernambuco (César, 2014), atualmente, a FUNASE conta com 10 unidades de internação, atendendo a Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão do Estado. Estão previstas na Lei nº 8.069/1990 as medidas de advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; regime de semiliberdade; e internação (BRASIL, 2019a, p. 69).

[3] Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo pandemia designa a disseminação mundial de uma nova doença, com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia. Acesso em 25 set. 2021. Covid é a sigla em inglês para *Corona Virus Disease*. Já o número 19 é uma alusão ao ano de 2019, momento de divulgação dos primeiros casos da doença. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19. Acesso em: 1 jan. 2022.

[4] No Estado de Pernambuco, a partir de 2011, a Gerência de Políticas Educacionais de Jovens,

Inspirados por Ana Maria Monteiro (2010, p. 34), compreendemos esses docentes enquanto sujeitos de uma prática "[...] que implica um domínio de saberes que são resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultantes de um quadro de referências social e culturalmente construídas". Assim, embora resultem de interações entre múltiplas instâncias – políticas curriculares, reflexões acadêmicas e demandas sociais, por exemplo –, é no cotidiano e nas relações entre docentes e discentes que as disciplinas escolares são desenvolvidas (Bittencourt, 2018).

As falas docentes ofereceram perspectivas do contexto escolar socioeducativo enquanto instância de produção de conhecimentos próprios. Em diálogo com Flávia Caimi (2015), discutimos relatos dessa história escolar. No "pavilhão" (e apesar dele) – em salas de aula improvisadas, atravessadas por práticas e sentidos prisionais –, os conhecimentos históricos percorrem os caminhos "da cela para chegar na sala de aula" (Miranda, 2021, p. 376), dialogando com vivências, reelaborando saberes, formas de ensinar e aprender[5].

1. ENTREVISTAS *ONLINE* E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)

Num contexto de restrição do convívio social, nossas interações e relatos foram desenvolvidos de forma síncrona *online*. Inicialmente, os contatos com as instituições escolares nos CASEs foram intermediados por e-mail e aplicativo de mensagens instantâneas. O desafio consistiu em realizar uma apresentação abrangente da pesquisa: filiações institucionais, metodologias, objetivos, termos de consentimento, sigilo e segurança de dados, riscos e benefícios da

Adultos e Idosos (GEJAI) é responsável pelo desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à ampliação e à consolidação dessa modalidade de ensino. Assim, adotamos a nomenclatura EJAI nesse artigo. Ver: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5171. Acesso em: 12 dez. 2020.

[5] O termo "pavilhão" esteve presente em diversas pesquisas voltadas ao sistema socioeducativo pernambucano (César, 2014; Silva, 2018). Segundo Silva (2018, p. 148), a naturalização do termo, na identificação de espaços institucionais de convivência, remonta ao período da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), "[...] na qual havia estreita relação com as práticas prisionais das penitenciárias para adultos". Como salientado por Humberto Miranda (2014, p. 328), os tempos das FEBEMs resistem na lógica punitiva e coercitiva do Sistema de Justiça. Nesse sentido, preservamos o termo entre aspas ao longo do texto.

participação de caráter voluntário.

Como discutido por Beatriz Schmidt *et al*. (2020), entrevistas *online* demandam precauções: estabilidade nas conexões de *internet*; familiaridade com tecnologias da informação e comunicação (TICs); além de acesso às plataformas selecionadas para comunicação.

Em junho de 2021, iniciamos as entrevistas semiestruturadas, atentos às condições de interlocução em ambientes virtuais. Entendemos que essa abordagem parte de questionamentos básicos, "[...] apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes" (Triviños, 1987, p. 146). Mobilizamos, como plataforma de comunicação, o Google Meet, serviço de comunicação audiovisual da empresa Google.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2019a, p. 79), em seu artigo 173, é vedada a "[...] divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional". Considerando evitar a possibilidade de divulgação, não identificamos unidades socioeducativas e/ou instituições escolares. No interior dos CASEs, funcionam "anexos" da rede pública. As chamadas "escolas certificadoras" atuam na organização administrativo-pedagógica, planejamento docente e oferta de materiais didáticos (Silva, 2018).

Localizamos nossas análises na Região Metropolitana do Recife, capital do Estado. Identificamos nossos participantes através das atividades laborais exercidas. Objetivando exemplificar essa estratégia, apresentamos o Quadro 1:

Quadro 1 – Entrevistas: professores de História (2021)

Unidade	**Módulos e séries ofertadas na data da entrevista**	**Profissional entrevistado**	**Data da entrevista**	**Quantitativo populacional interno na data da entrevista**
A	5º, 6º, 7º e 8º módulo EJAI; 1º, 2º e 3º ano	Professor de História A	16/07/2021	25

	do Ensino Médio;			
B	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º módulo EJAI; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio;	Professor de História B	22/07/2021	187

Fonte: O autor, 2023.

Segundo a Resolução 03/2016 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2016), docentes lotados em unidades socioeducativas devem pertencer, prioritariamente, aos quadros permanentes dos órgãos próprios dos sistemas de ensino. Em contato com as instituições, entretanto, constatamos que alguns CASEs não apresentaram docentes para o componente curricular história. Ou, mobilizaram profissionais temporários licenciados em Geografia, Filosofia e Ciências Sociais para atuar na disciplina. A ausência de profissionais, somada à atuação docente em áreas distintas da sua formação inicial, restringiu o número de entrevistas.

Selecionamos docentes efetivos e lotados nas unidades escolares dos CASEs há, no mínimo, três anos. Entrevistamos, assim, profissionais atuantes em suas áreas de formação inicial no contexto anterior e contemporâneo à pandemia.

Estendemos nossas observações às questões escolares em duas unidades de internação. Salientamos que essa análise não objetivou – nem poderia – uma abordagem exaustiva da escolarização nessas comunidades. Quando evidenciada, a contextualização dos depoimentos e atuações profissionais foi desenvolvida a partir dos relatos – e seria melhor precisada através de pesquisas locais, escapando aos nossos objetivos. As entrevistas envolvendo professores de história buscaram refletir sobre os saberes e práticas pedagógicas no contexto incerto e complexo das salas de aula (Borges, 2001).

2. SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES NA INTERNAÇÃO

Segundo Monteiro (2010), os primeiros programas de pesquisa voltados às relações entre docência e saberes datam dos anos 1950 e 1960. Essas produções, inicialmente, objetivaram avaliar desempenhos profissionais, associando eficiência no ensino à determinados comportamentos e características. Receberam destaque aspectos pessoais como "[...] vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o domínio dos conteúdos" (Monteiro, 2010, p. 174).

A partir de 1970, a análise de desempenho foi atravessada pelo "paradigma da racionalidade técnica". Nessa concepção, a prática docente é reduzida ao domínio de técnicas na gestão de conhecimentos externos, produzidos no meio acadêmico. E a sala de aula seria o espaço de "transmissão", com maior eficiência e eficácia possíveis. Ainda nos anos 70, em meio às limitações impostas por esse instrumental teórico, outros programas de pesquisa passaram a investigar os saberes docentes, deslocando o enfoque analítico, da avaliação de desempenho para os processos cognitivos nos momentos de atuação, "planejamento, ação, avaliação, reflexão na e sobre a prática" (Monteiro, 2010, p. 175).

No cenário norte-americano, em 1980, teve origem o movimento de pesquisa conhecido como *knwledge base*. Esse projeto objetivou "[...] identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de novos programas de formação de professores" (Monteiro, 2010, p. 176). O tema dos saberes docentes – próprios, especializados e profissionais –, passou a ocupar os esforços de pesquisa, vivenciando uma expansão na década de 1990 (Nunes, 2001; Almeida, Biajone, 2007). Na literatura educacional brasileira desse período, referências diversas acompanharam a temática no campo da formação de professores.

Uma importante contribuição para o debate foi o artigo "Professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente", assinado por Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991). A pesquisa objetivou apresentar um esboço da problemática dos saberes docentes, identificando e caracterizando diferentes tipos: saberes da formação profissional, advindos das instituições de formação docente e da prática pedagógica; saberes das disciplinas, correspondentes aos diferentes campos do conhecimento; saberes

curriculares, presentes nos programas escolares e seus objetivos, conteúdos e métodos; e saberes da experiência, desenvolvidos no exercício profissional (Tardif *et al*, 1991, p. 221).

Nas unidades socioeducativas, como será apresentado, os saberes adquiridos na prática profissional informam as decisões docentes na constituição dos conteúdos históricos. Nos termos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esses saberes da experiência encontram fundamento e validação nas práticas cotidianas, "[...] são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)" (Tardif *et al*, 1991, p. 228). O campo profissional se destaca como dimensão de aprendizagens, onde professoras e professores elaboram e avaliam outros saberes, submetidos às condições limitadas do cotidiano.

Já no debate nacional voltado ao Ensino de História, destacamos a tese de Ana Maria Monteiro (2010), "Ensino de História: entre saberes e práticas". Apresentada em 2002 ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), a pesquisa objetivou "[...] investigar como professores de História experientes e bem-sucedidos mobilizam, justificam e avaliam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam" (Monteiro, 2010, p. 16). Monteiro (2010) defendeu – a partir de depoimentos docentes e observações em sala de aula – que esses profissionais produzem, dominam e mobilizam saberes plurais e heterogêneos. Os docentes são autores do trabalho que realizam.

Ao abordar a atuação docente em programas de atendimento socioeducativo, aprendizes da historiadora, assumimos a possibilidade de autoria e produção de saberes pelos docentes dentro dos CASEs.

Ainda no campo do Ensino de História, salientamos a reflexão da historiadora Flávia Caimi (2015). Para a autora, a ação docente mobiliza três conjuntos de saberes fundamentais: 1) os saberes a ensinar, relativos ao campo historiográfico; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito ao currículo, práticas docentes e didáticas; e 3) os saberes do aprender, referentes ao pensamento histórico e à mobilização intelectual discente. Nesse sentido, a atividade demanda abandonar compreensões, "[...] que defendem a supremacia

do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente" (Caimi, 2015, p. 121).

Na perspectiva da formação docente em espaços de restrição e privação de liberdade, destacamos as reflexões da pesquisadora Elenice Maria Cammarosano Onofre (2010; 2011). As dinâmicas escolares em espaços repressivos apresentam conflitos e dilemas próprios – para os quais esses profissionais não foram preparados em suas vivências formativas. Em consonância com a autora, compreendemos a impossibilidade da simples "transposição" da escola convencional para o interior das unidades. O desafio teórico e político consiste, assim, em "[...] pensar a educação, a escola, o currículo, as práticas de ensino com o outro – com os pares, com o cotidiano singular, com as realidades, com as histórias de vida, com os anseios" (Onofre, 2019, p. 53).

Essas reflexões permitiram reconhecer algumas particularidades das ações docentes na internação, seus conhecimentos, habilidades e atitudes plurais. Nesse sentido, interrogamos saberes históricos "a ensinar", "para ensinar" e "do aprender" no interior dos CASEs. Através das falas, observamos perspectivas e decisões pedagógicas frente aos conteúdos, metodologias e sentidos atribuídos ao ensino de história.

3. PROFESSORES DE HISTÓRIA: BREVE PERFIL PROFISSIONAL

Nosso primeiro entrevistado é professor na rede pública estadual há 16 anos. Graduado em Engenharia Florestal e licenciado em História, realizou especialização *latu sensu* em Ensino de História. Também apresenta experiência como docente no Projeto Travessia[6]. Em 2018, devido a indisponibilidade de carga horária na escola sede, foi direcionado ao quadro "anexo" no interior da Unidade A, na Região Metropolitana do Recife – mesmo

[6] Instituído por meio da Instrução Normativa nº 07, de 15 de outubro de 2008, o Programa Travessia foi implantado em Pernambuco pelo governo Eduardo Campo em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM). Para uma análise recente dos impactos dessa política educacional, ver: ANDRADE, Edson Francisco de; AGUIAR, Silvana Galvão de. Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia. **PRÓ-POSIÇÕES** (UNICAMP. ONLINE), v. 31, p. 1-25, 2020.

não apresentando experiência ou formação na área. Além de história, atualmente, leciona o componente curricular geografia.

Sua opção pela licenciatura foi influenciada pela atuação de uma docente:

> Na época, entrei na universidade, se eu não me engano, tinha 17 para 18 anos e queria entender algumas questões em relação à vida, no geral. E mais voltado para questão da religiosidade. E eu disse: 'Vou tentar história'. Até porque minha história realmente começou pela paixão pela ciência história, eu tive uma professora na época do Americano Batista chamada Sílvia e a mulher não dava aula não, dava um show de história! Então me apaixonei pela matéria, mas não pensava a nível profissional, a princípio. Eu não pensava, era mais a nível de conhecimento. Aí, juntando a questão de querer entender algumas coisas que se passaram na minha vida, no contexto geral, eu disse: 'Vou fazer história!' (Professor A, 2021).

Quanto a contribuição da licenciatura nas suas práticas profissionais, o entrevistado realizou algumas ressalvas. Destacamos a interlocução entre teoria e prática:

> A academia é espetacular, essas teorias, diversos pensadores que a gente estuda no decorrer, é espetacular. Mas, quando a gente vai para a realidade, os alunos, a situação, a estrutura do ensino do Brasil, e quando volta pra Pernambuco, a gente vê muita deficiência. Muitas lacunas. Lacunas, não. Crateras, né? E o professor ele tem que criar estratégias para o que você aprende na academia, colocar de uma outra versão para o aluno. Aí, digo um exemplo: me lembro que eu fui dar um assunto de história, na época do estágio, não era concursado, e fui levar umas músicas de Chico Buarque de Holanda, era "verde" na área. O pessoal só faltou me apedrejar lá, os alunos e as alunas. Hoje eu entendo pela minha experiência. Acho que deveria ter mais a proximidade, academia junto com as escolas, seja privada ou pública, para haver essa interação. Porque só teoria não dá não. Tem que ser os dois juntos, andar junto teoria e prática (Professor A, 2021).

Segundo o docente, a socioeducação possibilitou uma reavaliação do ofício. Em seu relato, o participante estabeleceu equivalências entre formação inicial e cotidiano escolar:

> Se eu voltar para a escola do mundão – que elas falam mundão, ou eles falam mundão –, hoje já vou com uma outra visão de como ir para a sala de aula. Eu na época em que fazia parte da

> escola do mundão, eu sou um pouco, na linguagem pejorativa, caxias, muito metódico, assim, muito de chegar junto com o aluno. Não tinha essa habilidade pra conversa, esse diálogo, eu não tinha, vou ser muito franco: ou o aluno seguia o que eu penso, ou senão [...]. Mas, quando entrei no CASE, o CASE está me dando uma outra visão, entendeu? Porque hoje eu começo a ver [...], porque existem histórias pessoais. Para você entender, entrar no mundo de um aluno, de uma aluna, quando você analisa são coisas impactantes, entendeu? Então, hoje eu consigo ter essa visão. Se eu voltar para escola no mundão, olhar para o aluno, eu vou ter um olhar diferenciado. Sem dúvida, sem dúvida. Aprendo muito com as alunas e os alunos lá do CASE, é uma universidade espetacular (Professor A, 2021).

Em suas primeiras atividades na unidade, o docente vivenciou situações de medo e insegurança. Cumpre salientar que não buscamos reforçar um estigma de "presunção de periculosidade" (Silva, 2018) discente – presente no corpo social, nos meios de comunicação e nas práticas educativas majoritárias. Consideramos relevante destacar o posicionamento do profissional e os "choques" (Onofre, 2010) que caracterizaram o início da atuação em espaços repressivos:

> Entrevistador: O senhor já chegou a se sentir com medo, ou de alguma forma ameaçado, ao entrar em sala de aula nessa nova experiência dentro do CASE?
>
> Professor A: **Hoje eu não tenho medo, hoje entro em sala de aula, não tenho medo.** Eu passei por uma situação no primeiro ano, eu que digo foi a primeira vez que uma aluna praticou *bullying* comigo, né? Foi pesado. Eu dando aula e ela praticou *bullying* pesado comigo mesmo, palavras de baixo calão mesmo. E eu fiquei tranquilo, por incrível que pareça. Fique tranquilo. E depois jogaram uma bola de papel nas minhas costas, pra me testar. Aí eu também não tive dúvida, chamei o agente [...] que sempre tem um agente observando. Aí eu falei, disse: "Olhe, o princípio de qualquer interação entre pessoas: respeito. Eu respeito você, você me respeita, então, pronto, a gente vai caminhando. Vai dar tudo certo". Aí depois desse dia, entendeu? (Professor A, 2021, grifo nosso).

Vivências e experiências profissionais configuram uma trama de saberes contextualizados (Monteiro, 2010). Lotado em 2017 na escola da Unidade B, nosso segundo entrevistado atua num dos maiores CASEs da Região Metropolitana. Ao todo, apresenta dez anos de experiência como docente, na rede pública e privada. Além do ensino de história, é responsável pelas

disciplinas de sociologia e filosofia. Sobre a opção pela Licenciatura em história:

> Bom, sendo sincero, eu não me via sendo um professor de história. Sinceramente. Eu sempre tive uma curiosidade muito grande, desde novo, desde o Ensino Fundamental, ou até antes. Eu sempre fui fã de esporte. Meu sonho era ser professor de educação física, o que não bate nada a ver com a questão de história. Mas, por questão de curiosidade, após a minha formação científica, comecei a procurar o que fazer, até que então eu fui fazer. Já fui um estudante de direito, já fui um estudante de turismo e hotelaria, até que apareceu uma oportunidade de fazer o curso de história. Eu vou fazer como hobby, até então era hobby. Mas, a situação financeira pesou um pouco na questão da mulher e meus filhos, meu primeiro filho, na verdade, então eu parti para lecionar. E me descobri como professor de história, literalmente, na primeira vez que eu pisei dentro de uma sala de aula e é isso. Até hoje ainda lembro lá. Foi em 2007, a primeira vez que eu pisei na sala de aula, aí foi no Ginásio Pernambucano (Professor B, 2021).

O docente avaliou que a formação inicial contribuiu para a atuação na unidade. Especificamente, a formação em história foi identificada como uma oportunidade de escuta e aproximação em relação aos discentes:

> Me facilita muito no trabalho, pois a gente viu a vivência dos jovens que estão lá reclusos, eles são muito carentes de tudo, assim, no aspecto psicológico, principalmente. Eles são muito carentes, então, eles vem às vezes com problemas e pedem uma solução: "Como é que eu posso fazer isso?". Aí eu chego para eles: "Se você acha que isso é certo fazer, o que você fez é certo, como você poderia mudar daqui para frente? O que é que você poderia fazer para mudar? E essa mudança vai ser positiva para você, vai ser positiva para quem está perto de você?" Então, tudo isso faz com que o professor, além de ensinar, de passar informações e conhecimentos aos alunos, a gente também vai para ouvi-los, para tentar sanar a maior parte dos problemas que a gente puder (Professor B, 2021).

Esse docente também narrou situações de insegurança no contexto escolar. Entretanto, diferentemente da situação de ameaça e intimidação apresentada pelo Professor A, o evento – segundo o relato – aproximou o entrevistado da classe:

> Professor B: Foi até um medo recente. Mas, um medo que, assim, que eu posso falar sinceramente, não é um medo: "Ah,

> porque eu estou dentro da instituição" [...]. Mas, um medo porque a violência está vigente, cada vez mais aumentando na nossa sociedade, tanto lá dentro como aqui fora. Então, houve sim uma preocupação, até ano passado muito grande, que foi a questão de fuga de jovens, e houve até troca de tiros. Então, foi muito, foi muito assustador para alguns, mas, eu sinceramente encarei até bem. E também me sinto, eu me senti até, voltando uma das perguntas, **eu me senti uma pessoa importante para os jovens pelo fato de que, quando isso ocorreu, a primeira preocupação dos jovens não foi se proteger, e sim a primeira preocupação dos jovens foi: "Professor, se joga no chão". E, quando eu me joguei no chão, os jovens ficaram sobre mim, pra me proteger, pra que eu não fosse alvejado.**
>
> Entrevistador: Foi no contexto da sala de aula, foi no momento da aula?
>
> Professor B: Isso, no momento da aula.
>
> Entrevistador: Na sua percepção, e a partir dessa experiência, quais seriam os principais desafios da atuação do professor no campo socioeducativo?
>
> Professor B: **Eu acho que o principal desafio do professor é superar esse medo** [...] (Professor B, grifo nosso)[7].

Como apresentado por Jamires Silva (2018, p. 47), a atuação profissional nos CASEs foi perpassada por diferentes sensações, "[...] como o medo, a insegurança, a incapacidade, a injustiça". Já para Jedivam Silva (2020, p. 120), o medo é um aspecto constitutivo das dinâmicas cotidianas na socioeducação estadual, "[...] é como um 'batismo' para quem adentra o sistema". Nos relatos, situações de tensão marcaram as salas de aula e o ensino de história.

Em linhas gerais, a experiência no interior das instituições é significativa nos percursos dos entrevistados, influenciando nos conhecimentos que constituem a profissão. Como afirmou Tardif (2000, p. 15), os saberes docentes são personalizados, "[...] saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho". Na complexidade das ações pedagógicas, como processo interativo e dinâmico, a formação profissional é indissociável das especificidades do campo de atuação (Nóvoa, 2019).

[7] Segundo o entrevistado, um Agente Socioeducativo (ASE) foi ferido na ação. O entrevistado, entretanto, não detalhou a causa dos disparos, ou o desfecho do evento. Nenhum dos discentes foi ferido.

4. SABERES A ENSINAR

O que deve ensinar a história escolar na privação de liberdade? Quais os sentidos atribuídos aos conhecimentos históricos nesses espaços? Ao discutir os saberes "a ensinar", àqueles referentes aos critérios de seleção e organização dos conteúdos, Caimi (2015) salientou a tarefa de uma reflexão voltada à responsabilidade social e o compromisso ético-político do ensino de história. Para os nossos interlocutores, a ação docente deve dialogar, necessariamente, com as vivências discentes. Tendo em vista a centralidade dos relatos, selecionamos e reunimos alguns fragmentos:

> Docente A: Infelizmente, ou felizmente, a gente tem que trabalhar naquela questão da história um pouco eurocêntrica, alguns pontos. **Mas, a gente trabalha, de acordo com o contexto social do aluno.** Com temas atuais, sempre estamos trabalhando com temas atuais, sempre [...].
>
> Entrevistador: Você considera a história uma disciplina difícil de ensinar?
>
> Docente A: Tem situações que alguns assuntos, sim. Aí eu tento, às vezes, fazer comparação com o mundo delas, entendeu? Tem assunto que fala sobre a questão de guerra [...]. Deixa eu lembrar aqui que eu dei no terceiro ano [...] Não tô lembrado. Foi sobre guerra de poder [...]. **Então, eu sempre associo fazendo a comparação com as comunidades, a questão da guerra do tráfico, a questão do poder do dinheiro.** Eu sempre faço essas comparações para tentar, para ver se elas entendem o assunto. Porque se for entrar no assunto, no sentido literal, não, elas não captam não, muito pouco. **Você tem que fazer um link com a realidade, o contexto que elas vivem, se não conseguir é meio complicado** [...] (Professor A, 2021, grifo nosso).
>
> A questão do desenvolvimento das sociedades. Questões também religiosas, o desenvolvimento da religião nas sociedades. A política, eles gostam muito das questões políticas, temas históricos ligados à política. Eu acho que poderia ir até mais além na escola. Seria uma [...] questão voltada mais para o empreendedorismo ou um ensino histórico dos benefícios do jovem se tornar empreendedor, questões econômicas. Porque nas aulas que ministramos, a gente tem nos nossos conteúdos a questão da economia. Como era o desenvolvimento da economia mundial e coisas do gênero. **Mas, os jovens não se sentem, não sentem aquilo próximo a eles** (Professor B, 2021, grifo nosso).

A história "a ensinar" não se restringe à mobilização de conteúdos disciplinares convencionais ou acadêmicos. Tornar esses conhecimentos próximos aos interesses discentes demandou, segundo o Professor A, questionar paradigmas eurocêntricos – fundados em múltiplas formas de opressão; na invisibilidade de determinados grupos nas narrativas históricas; e na naturalização de desigualdades sociais, raciais e de gênero, por exemplo (Priori *et al*., 2020). A criação desses *links* ofereceu indícios das relações discentes e docentes, das inquietações de "coletivos empobrecidos" (Arroyo, 2013) e privados de liberdade frente aos currículos escolares.

Também marcante na abordagem anunciada pelo Professor B, compreendemos que essa inquietação redimensionou os desafios teóricos e políticos das competências propostas para a EJAI – por exemplo, a análise e compreensão das "[...] relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo" (Pernambuco, 2021, p. 334).

A inquietação relatada pelo profissional – "Mas, os jovens não se sentem, não sentem aquilo próximo" – evocou ainda reflexões da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, p. 99) quanto ao direito à educação escolar para grupos antes invisibilizados, desconsiderados enquanto sujeitos de conhecimento: "Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias".

Como apresentado por Onofre e Menott (2016), conteúdos significativos são aqueles vinculados às condições sociais e culturais, capazes de habilitar para uma intervenção significativa nas realidades discentes. Nas falas de nossos interlocutores, um ensino significativo de história é sensível ao cotidiano como objeto analítico. Deve ensinar outras formas de ver, pensar e se posicionar.

Em linhas gerais, essas histórias "a ensinar" mobilizaram sentidos semelhantes àqueles discutidos por Albuquerque Júnior (2012, p. 31). Segundo o historiador, entre as tarefas contemporâneas do campo, merece destaque a de ensinar "[...] e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana". Dentro dos "pavilhões",

observados através das falas docentes, é vivenciado o desafio da produção de um ensino de história atento às trajetórias discentes, trajetórias atravessadas pela negação de direitos fundamentais (Miranda, 2021).

5. SABERES PARA ENSINAR

No tratamento dos saberes "para ensinar", Caimi (2015) discutiu interfaces entre formação disciplinar e o trabalho em sala de aula. Para a autora, a ação docente produz "saberes escolares ensináveis", "[...] pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são aprendentes" (Caimi, 2015, p. 115). Assim, o ensino de história figurou como atividade contextualizada de mediação entre teorias e práticas. Ações e decisões docentes expressam relativa autonomia, numa "mediação condicionada" por aspectos internos e externos ao ambiente escolar.

Considerando essa dimensão prática da docência, questionamos nossos interlocutores. A defesa de aprendizagens significativas nas aulas de história foi atrelada a conteúdos e formas pedagógicas que "façam diferença" nas vivências de alunas e alunos:

> **Então, eu tenho um planejamento, eu tenho uma ação em sala, que ela é menos "padrão" e mais [...] de uma forma mais prática! Eu faço muito com meus alunos abordagens dos temas na questão de leitura, incentivando mais a questão da leitura – que é um déficit muito grande, a leitura e escrita dos alunos – então no meu trabalho eu incentivo muito a questão da leitura.** Trabalhamos mesas redondas, entre o que você conhece e o que você não conhece. E, assim, a gente vai discutindo, fazendo uma leve discussão sobre os temas em sala de aula (Professor B, 2021, grifo nosso).

Segundo o documento curricular para o Ensino Fundamental na EJAI, o ensino de história deve valorizar a heterogeneidade do público discente e de suas vivências (PERNAMBUCO, 2021). Nesse sentido, a história escolar foi identificada à promoção da pluralidade e cidadania. É pertinente a citação, no corpo do texto, do pesquisador Miguel Arroyo quanto aos sentidos políticos do currículo escolar:

> Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (Arroyo, 2013, *apud* Pernambuco, 2021, p. 332).

Saberes e práticas docentes são tecidos a partir de contextos históricos e sociais (Nunes, 2001). Nas salas de aula da internação, não fechar as "grades" significou mobilizar a escuta e a discussão como práticas pedagógicas. O Professor B, salientou as inserções de práticas de leitura e escrita nas atividades em debate. Pensar a tarefa de ensinar, portanto, demandou atentar aos espaços onde se inscreve esse trabalho. Questionados sobre as condições da escola pública no interior dos CASEs, os participantes descreveram aspectos cotidianos, como horários de funcionamento, oferta de materiais didáticos e salas de aula:

> Antigamente, chegou a ser uma forma, como posso falar, abusiva ao professor, pois, temos cinco salas, nessas cinco salas a gente chegou a colocar em torno de 45 a 50 alunos por sala. E o turno que tinha mais alunos era o da manhã, chegava a ter algumas salas até 60 alunos. A tarde fica na média entre 30 e 50 alunos por sala, mas todas as salas cheias. Agora, na atualidade, a gente tá com a outra gestão e, tendo uma outra gestão, a gente tá tendo um acesso bem diminuído. Então, era antigamente um trabalho muito difícil, mas a gente dava o suporte possível para tentar [...] ajudar não, mas, como posso dizer a palavra [...] concluir o nosso serviço da melhor maneira possível, devido ao número de estudantes. **E hoje a gente chegar a ter salas que, quando estão cheias, tem 20 alunos. Então, hoje é muito mais fácil a questão das aulas. Na questão de horários, por conta do horário das próprias alas da instituição, a gente começa o nosso horário, nosso turno, às 8 horas, e vai das 8 às 11:50. E, a tarde, das 1 até às 4 horas, porque os jovens têm que estar nos espaços de 5 horas da tarde, no máximo, para poder bater as trancas, fechar as portas, e eles ficam em seus aposentos** (Professor B, grifo nosso).

> O nono ano tem aproximadamente 10 alunas. 10 a 9 a média de alunas que aparece em sala aula de aula. E no segundo ano entre 8 e 7. Mas também tem turmas que eu tenho duas alunas,

> ou um aluno. Entendeu? E, assim, o diferencial é que 90% dos alunos e alunas participam da aula. **O CASE é uma estrutura totalmente diferente, como falei. Por exemplo, a gente não pode ter acesso à internet, lá dentro não pode, a gente trabalha muito com [...] trabalha com livros, com música, cartolina, faz cartazes** (Professor A, grifo nosso).

Atentas às normas do SINASE, Lei nº 12.594/2012, unidades socioeducativas devem oportunizar o desenvolvimento de atividades de cunho preferencialmente pedagógico (Ramidoff, 2017). As falas, entretanto, apontaram fragilidades já identificadas, em 2013, na elaboração do Plano Nacional do SINASE (BRASIL, 2013). Segundo o documento, além da inadequação material, também devem ser superadas: superlotação; falta de alinhamento entre instituições; histórico de violações de direitos; permanência das/dos adolescentes em instituições distantes de seus familiares e comunidades; entre outros fatores.

O direito fundamental, público e subjetivo à educação no âmbito da privação de liberdade, como ensinam Ferreira e Motta (2018), não se restringe ao acesso à escolarização. São necessárias instalações adequadas ao ambiente escolar, garantia (em quantidade e qualidade) de materiais didáticos, e destinação de recursos que assegurem condições de trabalho. Aspectos que, necessariamente, envolvem toda comunidade socioeducativa, incluindo setores técnicos, administrativos e de segurança.

Nas entrevistas, debater situações de ensino e aprendizagem em história envolveu considerar as taxas de ocupação, superlotações, disponibilidade de salas de aula, limitações na oferta de materiais didáticos e tempo escolar – interrompido pelo "bater das trancas". Tempos e espaços escolares específicos da privação de liberdade, influenciados por uma lógica de encarceramento, negação de direitos e aprofundamento de vulnerabilidades (Borges, 2019).

Como defendido por Onofre (2011), embora inserida em espaços repressores, a educação formal deve promover redes afetivas, pautadas no respeito, reciprocidade e dialogicidade. De acordo com os entrevistados, para ensinar história é preciso contextualizar conteúdos e práticas na realidade social vivenciada pelos estudantes, a partir e apesar dos "pavilhões". Nessa perspectiva, a atividade envolveu ainda questionar as diferentes formas de

aprender.

6. SABERES DO APRENDER

Segundo Caimi (2015), o sentido primordial da história escolar é a promoção da capacidade de pensar historicamente, considerando: compreensão de conceitos históricos; análises de fontes em sala de aula; solução de problemas, realizando aproximações com abordagens historiográficas; e o questionamento das narrativas históricas escolares, problematizando suas contradições. Assim, umas das demandas que se impõem à construção do conhecimento escolar é a análise das possibilidades e dificuldades de aprendizagem que se apresentam em sala de aula.

Na internação, pensar as aprendizagens no ensino de história envolveu um planejamento voltado à comunidade socioeducativa. Salientamos alguns fragmentos:

> **A gente encontra dificuldade é no sentido de que a escolarização desses adolescentes, ela é muito baixa.** Boa parte dos adolescentes que chegam para nós são analfabetos ou semianalfabeto, no sentido de letramento, né? Tem uma vivência de vida imensa às vezes maior que a nossa [...]. Justamente movidos por uma exclusão criada pela família, pelo ambiente onde viviam (PROFESSOR A, grifo nosso).

> **A gente vê também que o próprio sistema meio que coíbe você: "Ah, não é para fazer isso. Sala de aula não é para isso. Sala de aula é para o aluno copiar, você escreve, o aluno copia e tudo certo".** Você não consegue ter um [...] Você não consegue passar uma aula boa, um material bom para os alunos sem ser julgado: "Ah, você tá facilitando demais para eles.". Tá entendendo? **É a uma marginalização dentro daquele próprio ambiente, eles marginalizam muitos os jovens** (Professor B, grifo nosso).

As falas docentes estão em consonância com as normativas. Segundo as diretrizes do Plano Nacional do SINASE, é preciso reconhecer a escolarização como elemento estruturante do atendimento socioeducativo. A garantia do direito a educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas deve respeitar sua condição singular enquanto estudante (BRASIL, 2013, p. 10). Já na perspectiva curricular da EJAI, a compreensão das habilidades e

competências referentes à escrita e suas convenções é um direito: "[...] o exercício pleno desse direito significa para os sujeitos da EJA uma relevante ampliação das suas inserções em práticas de leitura e de escrita com autonomia" (Pernambuco, 2021, p. 19).

Cumpre salientar, entretanto, o depoimento do Professor B. Em sua pesquisa, Silva (2018) problematizou os relatos de educadores em uma unidade de internação no interior pernambucano. A partir de entrevistas envolvendo a gestão escolar, coordenação pedagógica e parte do corpo docente, a autora defendeu a necessidade perceber os estudantes para além dos atos infracionais. Para Silva (2018, p. 181): "Ao sobrepor valores e crenças individuais e relacionais (preconceitos e estigmas) nas práticas escolares, esses profissionais podem corroborar para a manutenção de ações que não privilegiam o educativo e para a manutenção de práticas excludentes".

O relato do Professor B reafirmou essa necessidade. Necessidade que não é restrita ao atendimento escolar. Ao comentar a recepção, por parte da equipe, das ações em sala de aula, o docente ofereceu indícios dos desencontros entre as práticas escolares e o programa de atendimento da unidade. Quais os impactos para a promoção da capacidade de pensar historicamente? A compreensão das/dos adolescentes e jovens como sujeitos de direitos é fundamental para um ensino escolarizado de história dinâmico, problematizador das assimetrias de poder e sensível aos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica (Caimi, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou os saberes docentes no ensino escolarizado de história junto a adolescentes em internação socioeducativa. Mobilizamos os relatos de dois professores experientes, efetivos e lotados em escolas públicas no interior dos Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs), instalações da FUNASE voltadas à execução da medida em Pernambuco. Os depoimentos dialogaram com os marcos normativos que orientaram a educação escolar no atendimento.

Partimos da apresentação dos docentes entrevistados. Os participantes

não apresentavam experiências prévias (formativas e/ou profissionais) na privação de liberdade. Como discutido por Onofre (2011; 2010) e presente nos relatos, os "choques de realidade" marcaram as relações com as especificidades desses contextos.

A partir das reflexões desenvolvidas por Caimi (2015), discutimos relatos de práticas dessa história escolar e suas particularidades. Pensar o ensino de História na internação demandou considerar a (e saber da) dimensão histórica e social em que é elaborada a privação de liberdade – marcada pela punição e encarceramento. As experiências profissionais no interior das unidades são significativas nas trajetórias formativas dos entrevistados, influenciando saberes e valores do ofício. Na interação e intercâmbio entre docentes e discentes, saberes históricos foram elaborados – nos "pavilhões" e apesar dos "pavilhões".

Defendemos a necessidade de pensar o aspecto formativo nessa/dessa atuação. Para António Nóvoa (1995, p. 28), o desenvolvimento profissional docente deve estar articulado com o espaço escolar e seus projetos: "[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham". Na socioeducação, discutir esses processos formativos envolve considerar as dinâmicas de ocupação; condições físicas dos espaços destinados ao atendimento escolar; oferta de materiais didáticos e tempo em sala de aula; situações de trabalho e bem-estar docente.

Investigar a escolarização no sistema socioeducativo não significa justificar a intervenção estatal no sentido da privação de liberdade. A desestabilização de discursos em defesa da redução da maioridade penal – de 18 para 14 anos, segundo a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 32/2019 – configura um desafio teórico e político do tempo presente[8]. E esse desafio envolve docentes e discentes no ensino de história.

REFERÊNCIAS

[8] A PEC 32/2019 prevê redução da maioridade penal de 18 para 14 anos em casos de tráfico de drogas, associação criminosa, organização criminosa, entre outros. Ver: SENADO FEDERAL. Proposta de emenda à constituição nº 32, de 2019. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7933774&ts=1594004660648&disposition=inline. Acesso em: 15 dez. 2020.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al. (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 33, p. 281-295, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2022.

ANDRADE, Edson Francisco de; AGUIAR, Silvana Galvão de. Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia. **PRÓ-POSIÇÕES** (UNICAMP. ONLINE), v. 31, p. 1-25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/PBDBJPGkSjnFQZtTXtjyzDN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In. SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BORGES, Cecilia. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 59-76, 2001.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. E-book Kindle.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf. Acesso em: 22 de set. 2020.

BRASIL. Lei do Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo Lei Nº 12.594, 18 de janeiro 2012. In: BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf.

Acesso em: 22 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/33/Documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2003_2016.pdf. Acesso: 26 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:** Diretrizes e eixos operativos para o
SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p. Disponível em: http://www.mpgo.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano_NACIONAL_Socioeducativo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853. Acesso em: 02 mar. 2020.

CÉSAR, Isaura de Albuquerque. **A Funase e a formação cidadã.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Recife, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2022.

MIRANDA, Humberto da Silva. Ensino de História, adolescentes privados de liberdade e direitos (nem sempre) humanos. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa.** 2. ed. [e-book]. Porto Alegre: Oikos, 2021, v. 1, p. 375-389.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História:** entre saberes e práticas. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Mauad X, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2022.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 27-42, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, v. 7, p. 219-238, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051604008.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Docência na prisão: professores duplamente iniciantes, aprendendo com os pares e com o contexto. In: **II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docência**, 2010, Buenos Aires, 2010. v. 1. p. 1-11. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/texto_elenice_onofre. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTTI, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. FORMAÇÃO DOCENTE, v. 09, p. 149-162, 2016. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/146. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Entre chaves, portões e grades: qual currículo para as escolas nas prisões? In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana. (Org.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões.** 1ed.Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 41-58.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: educação de jovens e adultos:** ensino fundamental/Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Recife, 2021. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/Curr%C3%ADculo%20de%20Pernambuco%20do%20Ensino%20Fundamental%20para%20EJA%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso: 12 jun. 2022.

PRIORI, Angelo; SILVA, Ana Lúcia; BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni. Introdução: Ensino de História, diversidade e as Epistemologias do Sul: por uma educação antirracista e decolonial. In: PRIORI, Angelo; SILVA, Ana Lúcia; BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni (Org.). **Ensino de história, diversidade e educação antirracista.** 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. 483p.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas Online: Potencialidades e Desafios para Coleta de Dados no Contexto da Pandemia de COVID-19. **REVISTA FAMÍLIA, CICLOS DE VIDA E SAÚDE NO CONTEXTO SOCIAL**, v. 8, p. 960-966, 2020. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877/0. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, Jamires Pereira da. **Tempo da tranca, tempo da sala:** A educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2018.

SILVA, Jedivam Maria da Conceição. **Quando uma luz se apaga e outra se acende:** O menino Geydson e a Liberdade Assistida no sertão de Pernambuco. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade. Recife, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYLE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação:** Porto Alegre: n. 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação.** Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, p.5-24. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s141324782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jun. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

A RETOMADA CULTURAL NO CONTEXTO DA INDEPENDÊNCIA DE ANGOLA

Uma Literatura de Combate na *Revista Mensagem*

THE CULTURAL RETURN IN THE CONTEXT OF ANGOLA'S INDEPENDENCE

A Combat Literature in the *Mensagem Magazine*

RANNYELLE TEIXEIRA[1]

RESUMO

O presente artigo reflete sobre uma literatura de combate que tem como foco principal evidenciar a luta do povo angolano em prol de uma independência fazendo uso tanto dos corpos como das letras para quebrar com o domínio colonial português em Angola. As fontes que serão utilizadas fazem parte da revista *Mensagem* por meio dos contos e poesias em suas dimensões sociais, culturais e simbólicas. O recorte temporal do artigo delimita-se aos anos em que a revista foi publicada entre 1950-1952. A abordagem metodológica de leitura e análise dessa fonte tem como influência a abordagem da autora Suely Rolnik. Para melhor articulação deste artigo, será mantido um diálogo com as proposições teóricas de Michel Foucault, David Le Breton e Yi-Fu Tuan. Diante disso, a revista *Mensagem* foi um dos mecanismos essenciais para a transformação do contexto cultural angolano, ao passo, que evidencia o cotidiano de uma população que sofreu com a colonização portuguesa. Podendo ser vista também como a construção de um novo espaço territorial e simbólico na geografia dos afetos que valoriza através de falas denunciantes toda uma realidade estereotipada pelos olhos do colonizador português.

Palavras-chave: Angola. Independência. Cultura. Espaço-corpo.

ABSTRACT

This article reflects on a combat literature that has as its main focus to highlight the struggle of the Angolan people for independence, using both bodies and letters to break the Portuguese colonial rule in Angola. The sources that will be used are part of the *Mensagem* magazine through stories and poetry in their social, cultural and symbolic dimensions. The time frame of the article is limited to the years in which the magazine was published between 1950-1952. The methodological approach of reading and analyzing this source is influenced by

[1] Doutoranda em História e Espaços pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ranny-elly@hotmail.com.

the approach of the author Suely Rolnik. For a better articulation of this article, a dialogue with the theoretical propositions of Michel Foucault, David Le Breton and Yi-Fu Tuan will be maintained. Therefore, the magazine *Mensagem* was one of the essential mechanisms for the transformation of the Angolan cultural context, at the same time that it highlights the daily life of a population that suffered from Portuguese colonization. It can also be seen as the construction of a new territorial and symbolic space in the geography of affections that values through denouncing speeches a whole stereotyped reality through the eyes of the Portuguese colonizer.

Keywords: Angola. Independence. Culture. Body-space.

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o longo período colonial em que a África portuguesa ficou sob domínio português, é preciso, primeiramente, dar vozes aos novos sujeitos históricos, sobretudo no que diz respeito à luta armada contra o controle colonial. Os sujeitos históricos retratados nos poemas apresentados no presente texto são homens e mulheres que viviam um cotidiano envolto na miséria, na violência e a na exploração do regime colonial. Assim, irei analisar a colônia portuguesa em África, Angola, no período equivalente à segunda metade do século XX.

Tendo como objetivo conhecer uma literatura de combate que se configura através de uma literatura de apelo para a formação de grupos militantes no campo cultural e social. Ou seja, originava-se uma literatura de combate pelo povo que esteve ligada à guerrilha. Assim, desenvolvia-se em Angola um fenômeno literário idealizado por um grupo de jovens que faziam da literatura uma das suas principais armas de combate contra o regime colonial.

Ao passo que quebra em grande parte com a produção historiográfica daquele continente que por muitos séculos viveu na obscuridade e que suas escritas estavam restritas ao colonizador - o homem branco que era visto como o único detentor de conhecimento. Grande parte da literatura angolana precisamente do final do século XX tem se revelado de forma significativa sobre o processo de independência nacional naquele país. O recorte espacial e temporal equivale ao território angolano entre os anos de 1950 - 1952.

Para a elaboração deste artigo será aplicada a abordagem metodológica da autora Suely Rolnik em sua, *Cartografia sentimental* (2014), tanto para a análise quanto para as leituras das fontes. A revista *Mensagem,* como uma das

fontes essenciais aqui apresentada, propunha-se a realizar uma compilação das tradições culturais africanas, além da busca por uma identidade e ancestralidade que se daria por diversas vias de representações.

Tinha também uma pretensão de abrir novos caminhos dentro de movimento de conotação literária para exaltar o sentimento do povo negro. Portanto, será por meio das análises dessas rubricas, desses relatos que poderemos enxergar o corpo negro como resistente ao domínio branco. A atuação do homem negro por meio dos versos pode ser lida como e, por consequência, da formulação, assim como, a demarcação dos espaços angolanos nos quais estariam em evidência toda a retomada cultural angolana e a valorização de seu povo.

Partindo desses elementos cruciais em que se identificam os primeiros passos para que esses países africanos, por fim, alcancem a independência. Assim, será através da literatura que um desses caminhos se concretiza e se torna um dos mais eficazes para alcançar êxito. Não pretendo focar nesse artigo um olhar do colonizador perante o colonizado ou vice-versa, mas sim me deter aos aspectos específicos, ao cotidiano de angolanos e angolanas em que a literatura de combate nos permita conhecer. Será pela revista *Mensagem*[2] o local de fonte onde irei explorar três contos sobre essas realidades. Serão analisados os contos correspondentes aos Anos 1 e 2, Números 1-2/4, outubro de 1952 sendo eles Eme Ngana Eme Muene do Mário Pinto de Andrade[3]; Namoro de Viriato da Cruz[4] e Cipaio de Mário António Fernandes de Oliveira[5].

Para uma breve apresentação, a revista *Mensagem* foi idealizada pelos

2 Revista *Mensagem* – Órgão mensal da Casa dos Estudantes do Império de periodicidade trimestral, possuía em torno de 15 páginas era impressa em Lisboa, pois em Angola as condições ainda eram deficitárias em questões tipográficas.

3 Mário Pinto de Andrade - nasceu em Angola, no Golungo Alto, em 21 de agosto de 1928, no seio de uma das mais antigas e respeitadas famílias de Luanda, sendo filho de Cristino Pinto de Andrade, funcionário público e um dos fundadores da Liga Nacional Africana. Em 1953 organiza o "Primeiro Caderno de Poesia Negra de Expressão Portuguesa". No ano seguinte, em resultado do seu crescente empenhamento político, exila-se em Paris. Posteriormente, foi redator da "Presence Africaine" (após 1955), e um dos organizadores do I Congresso de Escritores e Artistas Negros. Em 1958, juntamente com Viriato da Cruz, representou Angola na I Conferência de Escritores Afro-Asiáticos em Taschkent, URSS. Com a criação do MPLA em 1960, assume a sua presidência, que ocupa até 1963. Entre 1965 e 1969 coordenou a Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas, tendo papel preponderante na denúncia do colonialismo e nas tentativas de definição de estratégias concertadas por parte da FRELIMO, MPLA e PAIGC.

4 Viriato da Cruz - foi um político, escritor angolano e membro do MPLA.

5 Mário António Fernandes de Oliveira – foi um poeta angolano.

membros intelectuais de 1950, a revista foi inscrita no campo literário e, sobretudo foi defensora da poesia como instrumento de análise e de crítica a respeito do cenário da época, propondo-se a cumprir uma função social de manter uma postura progressiva. Seus colaboradores faziam parte do grupo de escritores basilares da literatura angolana tais como Viriato da Cruz, Mário Pinto de Andrade, Eduardo Castelbranco, Agostinho Neto, Alda Lara, António Jacinto, Mário António Fernandes de Oliveira, José Craveirinha, Bandeira Duarte, António Neto, Noémia de Sousa, José Mensurado, Ermelinda Pereira Xavier, Óscar Ribas, entre outros. Esse conjunto de intelectuais, anos mais tarde, seriam consagrados como os grandes ícones do cenário cultural africano. Mesmo que o periódico tenha tido curta duração (1950-1952), ele foi capaz de influenciar o desenvolvimento cultural de Angola, assim como toda sua política.

Os poucos anos de publicação da revista se justifica pela forte repressão de censura imposta pelo Estado Novo que foi um regime autoritário e antiparlamentarista implementado em Portugal entre 1933 - 1974 por António Salazar, período chamado de salazarismo. O material publicado era um denunciante por parte dos seus colaboradores. Segundo Ramos (2017), a revista foi lançada em 1951 partindo do objetivo de se construir a "Nova Cultura de Angola". Assim, passando a assumir as propostas do movimento, *Mensagem* teria como missão a revelação da angolanidade subjacente. Seria, a revista, pois, a porta-voz das aspirações, dos anseios e dos desejos que partiam dos angolanos, pois esse poder simbólico estava inserido no corpo intelectual da revista.

A geração dos intelectuais escritores da década de 50 concentraram suas temáticas no plano da crítica conduzida pelo olhar sensível as causas coloniais, políticas, sociais e econômicas, como também, as elites de poder, procurando deixar de lado a herança do tardio colonialismo europeu. Os intelectuais escritores daquele país testemunharam uma viragem histórica participando direta ou indiretamente do processo revolucionário.

A consciência da africanidade foi um passo importante para o esclarecimento das atitudes face ao continente europeu, pressupondo novos caminhos a favor de uma construção de identidade, de uma nacionalidade. Essa afirmação da africanidade que nutre a partir dos principais conceitos da

Negritude os quais irei me concentrar pelos formulados por Aimé Césaire que apresenta homens e mulheres a partir do enaltecimento das suas qualidades e potencialidades perante a negação que delas faziam os europeus. Dessa forma, a africanidade, a Negritude combate ao etnocentrismo e a dominação colonial.

O diálogo com os teóricos que fundamentam o texto proporciona reflexões importantes para entender os principais conceitos trabalhados como: espaço, corpo. Assim como, o contexto colonial angolano. A obra da autora Amanda Palomo Alves (2015), *"Angola segue em frente"*: um panorama do cenário musical urbano de Angola entre as décadas de 140-1970, lança novos olhares para a história recente de Angola que valoriza novas fontes que até então eram pouco valorizadas pela historiografia que trata do estudo daquele país.

Outro autor que ganha destaque é Yi-Fu Tuan (2013), *Espaço e lugar*: a perspectiva da experiência, o autor nos convida a analisar categorias geográficas e nos convida a refletir sobre como espaço e lugar estão interligados e devem ser tratados como elementos do ambiente. Entra em cena também Michel Foucault (1994), *O corpo utópico, as heterotopias*, a obra traz contribuições emblemáticas para o debate sobre corpo e espaço. Ao passo que evidencia o corpo no centro do mundo.

No que se refere a contextualização irei considerar como a postura literária presente nos intelectuais e na política passou a ganhar contornos importantes no contexto de independência dos países africanos. As lutas em prol da liberdade foram criadas por um grupo de negras e negros colonizados, ganhava notoriedade aqueles africanos e africanas que tinham algum destaque social quer pela formação educacional, quer pela família de prestígio que tinham conscientização e engajamento nas lutas anti-imperialistas. É preciso citar alguns dos principais partidos que deram o ponta pé inicial para uma organização das ideias e das posturas que deveriam ser respeitas. Cito o MPLA[6] (Movimento Popular de Libertação de Angola) que não muito diferente dos demais movimentos presentes em outros territórios africanos teve como seus representantes, mulheres e homens comprometidos com o projeto nacionalista

6 MPLA – Conhecido como Movimento Popular de Libertação de Angola é um partido político Angolano, que governa o país desde sua independência de Portugal em 1975. Foi, inicialmente, um movimento de luta pela independência de Angola, transformando-se num partido político após a Guerra de Independência de 1961-74. Um dos seus fundadores foram Agostinho Neto e Viriato da Cruz.

e na formação político-intelectual. Surge então uma geração de intelectuais que seria conhecida como Geração de 1950 e logo em seguida emerge o Movimento " Vamos descobrir Angola[7]".

1. ANGOLA: UM ESPAÇO VIVO NAS CARNES E NAS LETRAS

O ano era 1950 e com ele as transformações foram sentidas literalmente na pele, nas carnes dos angolanos e angolanas. O mundo de uma forma geral vivia a busca por novos ares e eclodia em determinadas sociedades o surgimento de movimentos sociais como, por exemplo, o movimento gay, o movimento feminista, o movimento negro. Em Angola, o clima também era de tensão. O despertar por uma identidade, uma nacionalidade, uma liberdade fez dos angolanos e angolanas donos de sua própria história. Seguindo os passos do resto do mundo as transformações no espaço angolano passaram a ser reivindicadas mesmo que por uma iniciativa da elite e se daria o ponta pé inicial para a sua independência.

A Angola da década de 50 estava marcada por estratificações sociais onde os espaços estavam demarcados entre brancos, negros, assimilados, indígenas e tudo isso vai refletir em conflitos externos e internos. Os confrontamentos das etnias estavam presentes na sociedade, na base dos movimentos nacionalistas angolanos que ganham relevância naquele momento durante a guerra anticolonial, por exemplo, MPLA[8], UNITA[9], FNLA[10], entre outros. Essa crise social contribuiu para a construção da nação em Angola e

7 Em 1948 aqueles jovens negros, brancos e mestiços que eram filhos da terra, filhos do país, iniciavam em Luanda o movimento cultural "Vamos Descobrir Angola!", com o intuito de estudar a terra que lhes fora berço, aquela terra que eles tanto amavam e mal conheciam. Este movimento "Vamos Descobrir Angola!" incitava os jovens a redescobrir o país em todos os seus aspetos, através de um trabalho coletivo e organizado; apelava à produção literária dirigida ao povo; exigia a expressão dos sentimentos populares e da autêntica natureza africana, mas sem que se fizesse qualquer concessão à sede de exotismo colonial.

8 MPLA - O Movimento Popular de Libertação de Angola é um partido político Angolano, que governa o país desde sua independência de Portugal em 1975. Foi, inicialmente, um movimento de luta pela independência de Angola, transformando-se num partido político após a Guerra de Independência de 1961-74. Foi fundado em 10 de dezembro de 1956 por Viriato da Cruz e Agostinho Neto.

9 UNITA - A União Nacional para a Independência Total de Angola, mais conhecida por seu acrónimo UNITA, é um partido angolano, fundado em 1966, por dissidentes da FNLA e do GRAE, de que Jonas Savimbi, fundador da UNITA, era ministro das relações exteriores.

10 FNLA - A Frente Nacional de Libertação de Angola é um movimento político fundado em 1954, com o nome de União das Populações do Norte de Angola, assumindo em 1958 o nome de União das Populações de Angola, sendo fundado por Holden Roberto. Em 1961, a UPA e um outro grupo anticolonial, o Partido Democrático de Angola, constituíram conjuntamente a FNLA.

essas mudanças repercutiram na prática social e na modelação cultural. Mas aqui cabe um questionamento: Até que ponto essa construção de nação beneficiou a população mais carente? Esse projeto nacionalista da elite angolana se aproximava daquilo que os portugueses estavam a todo momento querendo impor?

Os portugueses também faziam parte desse espaço angolano e durante o colonialismo seu papel não foi apenas político e militar, mas também econômico e social. Com a instalação da PIDE (Polícia Política Portuguesa) em 1950 todos os tipos de violências e repressões eram direcionados aos angolanos que iriam de contra ao regime político do Estado Novo português. Com o passar do tempo o que era considerado colônia passou a ser chamado de província por volta de 1955. Ciente dos acontecimentos, muitos angolanos e angolanas, principalmente, os que estavam localizados nos centros urbanos passaram a sentir na carne a necessidade de lutar e foi por meio das letras que essa luta se iniciaria consolidando uma revolução feita por canetas, por papeis e não em trincheiras.

Para a autora Alves (2015), a sociedade angolana foi um resultado do processo de colonização. Em seu território o impacto da presença portuguesa foi sentido de diversas maneiras e em distintos espaços. Luanda foi fundada em 1576 pelo português Paulo Dias de Novais. A região onde se estabeleceu a cidade era ocupada pelos Quimbundos. Angola fica na costa oeste do continente africano, banhado pelo oceano Atlântico, ponto de passagem para as embarcações que seguiam para o comércio ultramarino da Europa para a Ásia.

A localização geográfica de Angola possibilitou durante muitos séculos a ser vista como uma formação de um centro militar, onde chegavam novas tropas da metrópole e de onde partiam para o interior. Além de servir como abastecimento de escravos que em sua maioria eram enviados ao Brasil e todo esse tráfico de escravo marcou a fisionomia da cidade. Segundo Pepetela (1997), a formação do espaço territorial de Angola no século XVII estava dividida entre Cidade Alta e Cidade Baixa. Na Cidade Alta se concentrava as pessoas que tinham um certo poder aquisitivo, poder político, militar, religioso junto aos serviços administrativos e judiciais. Esse espaço também era o centro de poder espiritual em que continha grande número de igrejas e conventos. Na parte Baixa

da Cidade se concentrava a área comercial, as tabernas, algumas oficinas, as atividades do porto e, sobretudo onde ficavam as residências dos traficantes. Fica claro que essa divisão da cidade entre Cidade Alta e Cidade Baixa representava o projeto colonial reforçando a estratificação social que o projeto visava.

Visando povoar a cidade de Luanda, a coroa portuguesa percebe que o interesse dos cidadãos da metrópole em ir até Angola não foi tão procurado e buscando solucionar esse problema a coroa enviava para lá criminosos de delitos comuns e os de caráter religioso, no caso, os judeus e protestantes. Identificamos que a ida de mulheres foi quase inexistente e esse fato teve como consequência a grande mestiçagem desde o início da colonização que vinham a ter implicações culturais importantes. Vários elementos podem estar relacionados ao fato da pouca ou quase inexistência de mulheres portuguesas em Angola, por exemplo, as doenças, o clima, os colonos que embarcavam em Angola mal possuíam condições financeiras.

O início do século XX foi de intensa dominação colonial europeia na África. As características próprias do colonialismo português estavam no poder desde 1926 e suas colônias apresentavam um certo atraso com uma economia limitada ao monopólio, nenhuma estrada ou linha férrea. Segundo Valter Silvério (2013), ao longo dos anos até 1950, Portugal considerava suas colônias africanas como províncias portuguesas de além-mar. Assim, os portugueses mantinham uma política que consistia em preservar por todos os meios a integridade do seu Império. E, como os portugueses estavam determinados a conter qualquer agitação anticolonial, foi somente nos anos de 1950 que começaram a surgir os partidos políticos em prol da independência em Angola.

Como se sabe, Angola foi território português, *província* ou *colônia,* segundo os termos que eram aceitos em certas épocas. Seus habitantes naturais eram tratados como indígenas pela origem e pretos pela cor (negro – era pouco falado), sem que isso tivesse, para além do mero e exato sentido descritivo, qualquer intenção depreciativa.

Existiu, em Angola, o "mundo dos pretos" e o "mundo dos brancos" e todas essas disparidades de mundos comprovam que eles viviam realmente separados refletindo perfeitamente as vivências nos dias de hoje de todos os

reflexos da guerra colonial. Entre o "mundo dos pretos" e o "mundo dos brancos", floresceu a mestiçagem, uma probabilidade alta diante do comportamento do homem português em todos os lugares em que se fixaram. Os grupos formados pelos negros e mestiços ganhavam força com o decorrer do tempo e Angola vai se formando por entre ruelas, guetos, musseques[11] toda essa mestiçagem faz do espaço angolano significativo para se pensar na independência. Mas é preciso frisar que todas as raças presentes vão se aproximando e por hora se afastando.

Dessa forma, o posicionamento político assimilacionista de Salazar em negar a existência da criação de espaços segregados em território angolano entra em conflito, pois ao observar a conjuntura social desses espaços, por exemplo, os bairros que foram criados pelas autoridades portuguesas tinham como objetivo aumentar o controle sobre a população angolana. Os espaços de regras, os códigos costumeiros, a violência da codificação social mediante as vestimentas, religião, alimentação e de outros pontos da esfera cultural dão provas da violência simbólica exercida por um viés racista.

O conceito de espaço trabalhado nesse texto envolve as ponderações do autor Yi-Fu Tuan, pois nos convida a confrontar espaço e espaciosidade, tratando da relação entre espaço e tempo na construção do lugar. Para Tuan (1983, p. 198), "O lugar é um mundo de significado organizado [...]". Espaço é um conceito mais abstrato que o de lugar. Esse espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e designamos valores. "Lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais. [...] Sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos [...]. (Tuan, 1983, p. 203)".

Assim, será possível pensar no espaço angolano ele estando repleto de vida que transcende seu espaço territorial evidenciando um povo repleto de significados, particularidades em busca de sua independência, pois quebrar o domínio português deixa de estar presente apenas no campo da imaginação e na prática ele ganha formas. Sendo por meio da literatura que tudo poderá se concretizar. Nesse sentido, Angola ganha força, vitalidade e seu povo ganha voz,

11 Musseque – foi um bairro ou uma aglomeração de residência pobres em Luanda, Angola.

suas carnes ganham um corpo nação. Na literatura angolana podemos reconhecer as raízes de cada indivíduo dentro da sociedade e como ele vai se condicionado a um espaço social e a sua formação de construção de pertencimento do ser negro.

2. A LITERATURA DE COMBATE NA FORMAÇÃO DO JOVEM ESCRITOR ANGOLANO

A poesia angolana é repleta de significados e é por meio dela que visualizamos o cotidiano das pessoas que lá se encontravam. Nessa literatura de combate passamos a conhecer um contexto histórico que evidencia a luta de um povo por espaços negados. Essa literatura de combate tem como definição o enaltecimento de uma história de resistência à dominação imposta pelos portugueses, de uma luta, entre outras, da palavra contra o esquecimento. É pela memória que se conhece a crença na utopia e vislumbra-se a possibilidade de ultrapassar a barbárie colonial.

As reflexões sobre os problemas da nacionalidade na literatura angolana ganha ênfase a partir de 1950 e nesse momento a revista *Mensagem,* propunha-se a realizar uma compilação das tradições culturais, da busca por uma identidade e ancestralidade angolana que se daria por diversas vias de representações. É importante destacar a revista *Mensagem* como fonte promissora e um local considerável de análise como porta-voz das aspirações de toda uma sociedade que, por muito tempo, teve sua história contada pelos olhos daqueles que eram considerados vencedores, nunca pelos olhos dos derrotados. Existia uma dificuldade de libertação em relação às representações forjadas pela literatura colonial, pois se pode observar um gosto pelas causas coloniais. Foi através da revista na qual a literatura serviria como um meio de reconstrução da história cultural, social e histórica de Angola que esteve sob a sombra da história colonial, ou seja, uma maneira de mergulhar em um mundo com histórias não contadas. Há, na revista, ilustrações, desenhos, caricaturas, vinhetas, retratos que estão dispersos em suas páginas e que provocam ressonância com o conteúdo abordado em sua parte textual. A sua estrutura organizacional está nos poemas, contos, seções fixas, por exemplo, panorama,

iniciações e questões de linguística Bantu e intercâmbio. As temáticas giram em torno do processo de urbanização de Luanda, questões sociais, raciais, de gênero, da colonização, entre outros.

É necessário frisar que o material, como um todo, incitava reflexões não apenas para um viés literário e cultural, mas também sobre a realidade social de Angola. Isso a tornou alvo da censura oficial e do aparato de vigilância. Todos os aspectos da revista indicam uma recolocação do lugar do negro e de suas representações por meio de uma perspectiva crítica. Os mensageiros produziram um material a fim de impugnar a lógica e doutrina perpetuada pelo assimilacionismo.

O exercício literário dessa poesia de combate tem como um dos seus fundamentos a relação entre experiência e literatura. A aventura da escrita parece estar entrelaçada com a singularidade da vida onde não se pode mais banir a dor, o sofrimento e o sacrifício apresentando-se como um fator a ser transformado pela linguagem.

Segundo Chaves (1994) em terras angolanas com a chegada do colonizador é que entra em vigor as leis do silêncio, cuja quebra vai precisar do recurso da memória. Só através dela que a reconstrução de uma identidade aconteceria. O poderoso recurso da memória perfaz o projeto da identidade cultural que, no caso angolano, não pode ser una, mas múltipla. E é nessa perspectiva poética que ganha voz: o corpo do guerrilheiro, o povo marginalizado pelo cativeiro da desigualdade, o posicionamento do jovem escritor angolano que não teme em suas escritas literárias ao abordam a vida simples de um povo que clama por liberdade. tendo como exemplo, o conto “Eme Ngana Eme Muene”, podemos selecionar a seguinte passagem:

> Na palhota do Manuel Carpinteiro, a companheira preparava funji, lançando, de vez em quando, olhares inquietantes para fora. O companheiro ainda não pagara o imposto e ela sabia o quanto isso podia significar. Ultimamente, ela via-o lançar-se no vinho, levado pelos amigos. Aos sábados, aparecia-lhe embebedado e apenas com uma pequena parte da feira recebida, e era ela quem tinha de manter a casa, lavando para a senhora da baixa. (...) Era dura a vida nas obras! Logo às 7 horas começava a faina, ao apito do chefe branco. E depois era trabalhar, trabalhar sem parar para não ouvir os ralhos do mestre ou suportar suas violências. (Andrade, 1952, p.15)

Em só um trecho podemos vislumbrar o olhar pontual do escritor angolano Mário Pinto de Andrade que transcorre sobre o dia a dia de uma determinada localidade em que se compõe hábitos sociais, práticas alimentares, condições trabalhistas e as possíveis violências a qual seus corpos estavam expostos. Esse conto em particular chama a atenção porque ele exerce uma função social, política, e sobretudo pedagógica. Esses três elementos estão diretamente ligados a trajetória do próprio autor a partir de sua atuação intelectual e militante.

A escolha do conto de Mário Pinto de Andrade reflete tanto na narrativa literária quanto pela fala das suas personagens que contribuem para construir os espaços sobre a realidade social de Angola. Trata a questão da desigualdade racial e social proporcionando profundas reflexões. A interação do leitor na narrativa, no drama do enredo, instiga uma verdadeira consciência da realidade na intenção de modificá-la, pois sua escrita não tem apenas uma função de denúncia. As personagens criadas (Zuzé, Carlota, entre outras) retratam a vida real de Angola, a vida no musseque é exatamente isso que transmite humanidade ao texto.

A exemplo de Mário Pinto de Andrade os demais escritores angolanos que faziam parte do seleto grupo da revista *Mensagem* partiam da escrita literária para se conquistar espaços perdidos de uma sociedade que foi sendo substituída e subordinada aos olhos do outro. A maioria desses escritores acreditavam que essa literatura de combate serviria como denúncia de um sistema de opressão a que estavam sendo submetidos. Dessa forma, esses escritores desempenhavam uma função primordial ao elencar as tradições culturais, preservar as raízes de um povo para que a revolução fosse possível implantando na consciência da população os anseios por uma nova vida a favor da independência dos seus territórios. Para isso seria necessário contemplar do imaginário para que pudesse se constituir uma nova nação.

3. O IMAGINÁRIO DA NAÇÃO: O CORPO DA MULHER E DO HOMEM ANGOLANO

Para falar em corpo antes de tudo será preciso compreender a relação de submissão em que os angolanos estavam sujeitos dentro de uma realidade

vivida, que se sedimentava e marcava seus corpos, por meio da exploração e da violência. Dessa forma, o corpo do homem e da mulher angolana sempre foi visto e posto historicamente como um objeto de exploração laboral, sexual, político. Toda essa situação provocou, na população angolana, a busca por caminhos de reconstrução da sua identidade, por meio da sua desterritorialização dos espaços em favor de uma ancestralidade como direito que fora negado à medida que o controle português ganhava força em Angola.

Os corpos dos angolanos estavam a todo momento sendo menosprezado e condicionado a um único lugar: o subalterno ou selvagem. As carnes angolanas transformadas em corpos eram narradas e representadas pelo olhar do colonizador. E toda essa situação passa a ser modificada a partir do momento em que os próprios negros e negras acentuavam novos olhares sobre seus povos. Imagens que vão muito além de pessoas que sofreram, dos seus corpos mutilados, feridos devido as relações entre colonos e nativos, onde o negro sempre foi diminuído e menosprezado.

Passa então a ganhar força no imaginário angolano aqueles corpos negros que nunca desistiram da sua luta. Os espaços que esses corpos estão ocupando representam uma função, em sua maioria são pessoas comuns, trabalhadoras, donas de casa, empregadas domésticas, ou seja, essas personagens vivem os reflexos de uma realidade social angolana. O corpo do negro é retratado de forma pejorativa em relação ao branco. Assim, é por meio da literatura que se verifica a luta desses sujeitos negros por uma tentativa de reconstrução de sua memória, pois denuncia os abusos do sistema e das estruturas sociais que prevaleceram durante todo período colonial.

Para conceitualizar corpo as análises de Michel Foucault (2013) são primordiais, pois é preciso compreender o corpo como utopia, ou seja, como uma linguagem que constrói espacialidades. O conceito de utopia é por ele definido como um lugar fora de todos os lugares e uma utopia para apagar os corpos. Sabendo então que o corpo interage com o espaço faz dele um protagonista relevante para a construção do imaginário que visualiza um nação angolana. Uma nação onde se prevalece as singularidades de um povo com toda sua complexidade. O movimento dos corpos sentidos nas narrativas literárias nos permite romper com a visão imóvel do espaço. As relações conflituosas, as

amorosas, as violências, as mutações de sensibilidades coletivas produzem espaços flexíveis nas formações dos desejos no campo social, na geografia em que os códigos, as regras se confrontam com as impostas pelos portugueses em Angola e no qual os corpos angolanos passam a se ressignificar com base nos afetos, transformando um território no momento em que se compunha com o corpo.

As escritas literárias favorecem as passagens das intensidades que percorrem os corpos nos encontros com outros corpos com os quais pretendem se entender. Mergulhar na geografia dos afetos, das resistências permite a recriação de pontes para fazer sua travessia e, de certa forma, realizar pontes de linguagens. É possível constatar que as escritas que foram produzidas eram atravessadas por diferentes espaços de códigos costumeiros, público e privado, nas estratégias de produção de subjetividade, por uma perspectiva ideológica que transparece os desvelamentos dos problemas sociais e passa a enxergar a revista *Mensagem* não apenas na dimensão literal, mas em um espaço demarcado pela política crítica, fazendo conexões entre a história e a literatura.

A postura literária da revista *Mensagem* vai de contra aos olhos do colonizador, seus escritos possuem uma postura de denúncia que serve de alerta aos abusos que a população sofria. Nesse espaço narrativo o corpo do trabalhador angolano é explorado, o corpo que chora por sentir as dores físicas e emocionais aos quais estavam subordinados. Temos como exemplo a personagem Carlota no conto “Eme Ngana Eme Muene”:

> ....“<<Carlota, meu amor, é preciso pensar que há milhões de costureiras como tu; é preciso aprender a razão por que você costura para a <sinhora> e ganha uma esmola. Você também é gente e ainda não compreendeu que é. Se você ler, verá que a costureira, o tipógrafo, o cozinheiro, o pedreiro e a lavadeira – nós todos temos olhos fechados, estamos ainda cegos e é preciso começar a ver, que estamos ainda dormindo e é preciso acordar. A <sinhora> é você mesmo. Se julga <infirior> porque a <sinhora> necessita de ter < inferiores>? O trabalho não serve a você, você serve aos outros. Assim não. Você não está vivendo>>. (Andrade, 1952, p. 27)

No trecho acima o autor direciona a narrativa para Carlota e deixa claro como seu corpo precisa ser valorizado primeiramente por ela. Nessas condições de trabalho seu corpo maquínico é facilmente substituído por outro qualquer.

Dessa forma, Mário Pinto de Andrade procura evidenciar uma identidade que foi alterada pela relação entre colonizador e colonizado. Não apenas Carlota, mas toda uma camada de trabalhadores parecem permanecer cegos diante de tanto abuso de poder. Seus corpos fragilizados são colocados a todos os tipos de situações degradantes e que é preciso acordar, como alerta o autor.

Tomando como referência o conceito de corpo-território do autor Rogério Haesbaert (2020) identificamos que ele estabelece uma análise sobre território que ultrapassa aos espaços geográficos sobre as relações de espaço-poder, especialmente entre os grupos subalternos ampliando a concepção de poder através de sua dimensão simbólica atribuída a sua construção identitária. Fica claro, que o corpo ganha relevância dentro das relações de poder, pois ele está mergulhado num campo político e totalmente interligado a economia. Passam a se sujeitar aos trabalhos disponíveis fazendo com que eles fiquem suscetíveis as relações de poder e dominação. Como no conto o corpo de Carlota torna-se útil ao mesmo tempo que é um corpo produtivo e também um corpo submisso.

Para Foucault (1994) há uma instrumentalização política do corpo que inclui inúmeras táticas e estratégias que perpassam os corpos e seus agrupamentos. Relacionando a íntima implicação entre o saber e o poder no corpo político submetendo eles a objetos de saber. O que buscam na verdade são um controle desses corpos que fazem parte de uma sociedade e que em sua maioria tentam torná-los invisíveis negando espaços legítimos para que possam proteger sua tradição e raízes. Ou mesmo negando espaços para que seu corpo tradicional lute por uma independência que por muitos anos lhe fora negada. De forma mais ampla ele afirma: “O controle da sociedade sobre os indivíduos não é feito apenas por meio da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo. Para a sociedade capitalista, a biopolítica é o que mais importa, o biológico, o somático, o físico.” (Foucault, 1994, p. 210)

É necessário reconhecer o controle que os portugueses mantinham sobre os indivíduos em Angola não apenas por ideologias, línguas, religião, mas sobretudo o corpo negro como objeto de exploração. A luta colonial proporcionou aos angolanos e angolanas uma oportunidade de usar seu corpo ao seu favor e utilizar o corpo desterritorializado para obter a independência.

É sintomático, contudo, que os principais protagonistas a tratar o corpo

como território foram os angolanos de forma geral, pois o corpo passa a ter um papel decisivo nas relações e na conquista por espaços. Enquanto que os europeus reconheciam o outro corpo (o angolano) como um ser sem alma já que para eles a concepção de corpo estava diretamente relacionada a presença ou ausência de alma.

As análises de David Le Breton (2012) não só atualizam o debate acerca da construção cultural do corpo, mas também procura estabelecer diálogos com os quais buscam lidar com as tensões entre natureza e cultura que atravessam a discussão acerca do corpo. Dessa maneira, os corpos angolanos são postos como emissores e receptores, pois produzem sentidos continuamente no interior de dado espaço social e cultural.

No conto, Namoro, de Viriato da Cruz ganha destaque o enaltecimento de um amor por uma mulher. Seu corpo é descrito dentro dos versos evidenciando um corpo intocável, doce, desejado, que dentro dos seus detalhes o autor se fixa em valorizar o corpo da mulher negra que tanto era objetivado e sexualizado pelo homem branco. A cena poética evidenciada por Viriato da Cruz traz também os elementos da flora angolana e os aproxima da vivência na esfera social, como também descreve pontos exóticos pertencentes à geografia angolana. “Namoro” reuni atributos da cultura popular angolana como a dança, a religião fazendo com esses elementos se complementem de forma natural ao contexto social da época.

A poesia de Viriato da Cruz vai muito além do simbolismo idealizado pela conquista, pelo amor, pelo riscar o céu, ela transcende o lugar concreto, ou seja, explora as particularidades do Bairro Operário:

> Andei barbado, sujo e descalço, como um mona-ngama (...) Para me distrair levaram-me ao baile do sô Januário mas ela lá estava num canto a rir contando o meu caso às moças mais lindas do Bairro Operário Tocaram uma rumba – dansei com ela e num passo maluco voámos na sala qual uma estrela riscando o céu! (Cruz, 1952, p. 7)

Todos os contos aqui apresentados fornecem um caminho em que cada singularidade angolana é celebrada e que por meio dessas escritas literárias é que o imaginário de uma nação passar a ser concretizado. A questão do retorno a sua ancestralidade para se reconstruir uma espiritualidade do passado, faz

parte de uma poética em que se afirma o social e o cultural. Para além de uma retomada aos elementos da natureza, é perceptível na revista o surgimento dos outros elementos do campo cultural, sendo eles, música, arte, religião. É interessante perceber que na revista *Mensagem* mesmo colocando em destaque os elementos tradicionais isso não reduz a realidade do contexto em que a obra foi produzida.

Nas páginas da *Mensagem* é possível perceber a construção de uma angolanidade literária em que revelaria sua função social por meio dos contos, poemas, poesias contidos nela. Essa literatura regionalista lança representações sociais centradas no sujeito enquanto agente transformador do meio. Dessa forma, passamos a sentir uma sociedade que é representada pelas narrativas em que exaltam os elementos internos como verdadeiros testemunhos sociais de lugares obscurecidos pelo subdesenvolvimento.

É dentro desse contexto, que Mário Antônio Fernandes de Oliveira nos apresenta – Cipaio – um poema que revela uma sociedade repleta por desigualdade social, racial, em corrupção e também representa uma crítica sobre a questão laboral em Angola. O poema trata dos elementos atualizados a partir do contexto social e da realidade que as experiências eram vividas pelos angolanos.

> No dia seguinte, a companheira pediu à patroa que fosse falar ao Chefe do Posto, no Manuel. Ela recusou-se, porém.
> Sim. Porque não pagara ele o imposto? Os pretos eram mesmo assim; por isso não adiantavam. Em vez de pagar o imposto, gastava o dinheiro em vinho. Agora que se arranjasse! Que ela não deixava de ter pena da rapariga! Mas esta que sossegasse: que homens como o seu, que gastavam todo o seu dinheiro no vinho não eram precisos...
> A rapariga ficou desolada, chorou. E todo aquele dia, sentava à celha, a esfregar a roupa branca da patroa, cantou, numa lamurienta melopeia por onde se escoavam todos os seus sofrimentos. (Oliveira, 1952, p. 16)

Por meio do poema fica claro que os espaços na sociedade angolana entre brancos e negros estavam a todo momento sendo demarcados. Os corpos negros que para os brancos não tinham valor estariam sempre condicionados aos trabalhos mais árduos, a um estigma que era associado ao que não prestava. E que o homem branco deveria estar a todo momento sendo o interlocutor de apropriação desses espaços. A construção dos espaços

corpóreos indica que o corpo também pode ser utilizado para se pensar nação. Nesse sentido para Homi Bhabha:

> O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização - a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias política e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna (Bhabha, 1998, p. 228)

O sujeito é constituído através dos lócus do outro sendo visto como objeto de identificação ambivalente, onde sua identificação não é pura, ela é sempre construída em um processo de substituição, deslocamento e projeção. Essa diferenciação cultural indaga formas de identidades que por causa da sua implicação ininterrupta em outros sistemas simbólicos passam a ser sempre incompletas e mesmo abertas à tradução cultural.

Essa postura corporal para pensar a nação se coloca em confronto com a língua racista. Parece surgir através do processo de disseminação, de tempo, significado, povos, tradições históricas e fronteiras culturais que a alteridade provinda da cultura angolana proporcionaria novas formas de viver e escrever.

Assim, nas páginas da revista *Mensagem* encontramos contextos sociais que envolve uma busca por espaços físicos, simbólicos. Espaços esses que foram usurpados pelos portugueses em sua chegada e que através das relações de poder os angolanos foram sendo colocados as margens em sua própria terra.

Em Angola, o advento da Negritude está presente em vários artigos contido na revista *Mensagem* como, por exemplo, a publicação de “Mamã Negra” em 1950 de Viriato da Cruz. Também encontramos a chegada dos sopros negritudinistas a partir de 1952 com António Jacinto. É importante ressaltar que Mário Pinto de Andrade articula essa comunicação entre os mensageiros a favor de uma fala sobre denúncias em que os expoentes do movimento negritudinista possibilitem novos caminhos para uma revitalização da herança cultural, social negra africana e é justamente dentro desse enredo que a *Mensagem* sugere esse cruzamento literário.

A poesia passa então a ser o domínio privilegiado e o mais imediato da expressão literária de liberdade nacional. Essa criação literária constitui para as

gerações futuras uma referência à sua conscientização da poesia africana. Esses poetas narram uma realidade que seriam ultrapassadas pela evolução do combate político. Os acontecimentos políticos provam o caráter interdimensional das lutas dos povos em sua marcha para a libertação do domínio colonial. E a consequência de toda essa engrenagem de liberdade no imaginário das pessoas através da literatura passam a refletir sobre seus corpos concretizando ao evento que aconteceu no dia 11 de novembro de 1975, quando o então primeiro Presidente de Angola, Agostinho Neto, proclamou a independência de Angola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Angola é feita por diversos corpos, sendo eles: negros, brancos e mestiços. A população angolana sentiu em suas carnes todos os reflexos negativos de uma relação de poder imposta pelos portugueses que buscavam enriquecer e explorar suas riquezas sejam elas naturais ou humanas. E foi nesse espaço urbano angolano tão segregado e estratificado que tudo aconteceu e que se configurou as situações de caráter social, econômico e cultural. O que estimula o desenvolvimento de uma cultura política de cunho nacional provinda de uma elite negra africana. Assinalando em seu imaginário a valorização de um passado consolidando espaços que retratam um novo mundo angolano pautado na resistência.

O papel da literatura foi de suma importância para que o imaginário da população fosse estimulado e orientado em favor de uma luta para se conquistar a independência. Através da revista *Mensagem* com suas narrativas literárias se confirma o quão é necessário abrir espaços para novas discussões, pensamentos, análises de uma história contada pelos vieses dos vencedores e não pelo dos vencidos. A ideia de uma visão particular sobre as vivências de um povo que por muito tempo foi menosprezado, anulado e silenciado pelo outro passa a ser exaltado pelos seus. É preciso dar vozes a esses povos na tentativa de se obter uma vida mais digna e justa. Neste sentido, podemos afirmar que a revista *Mensagem* idealizada pelos escritores e escritoras negras emitiam vozes afim de um caráter humanista confirmando uma angolanidade literária que teria como consolidação um caráter totalizante, sobretudo na construção de um novo

espaço angolano não só territorial, mas também simbólico.

A percepção dos corpos angolanos como uma superfície moldada provisoriamente seja em seus aspectos físicos e materiais, simbólicos e discursivos se propõe a ressaltar as posturas, as línguas, os gestos, os posicionamentos evocados pelos angolanos nas narrativas literárias como resultados de inscrições históricas ligadas a um contexto sociocultural. Dessa forma, o artigo em questão vai além da abordagem em torno de um espaço dado como natural ou estático. E foca no movimento dos corpos sentidos nas narrativas literárias que nos permite romper com a visão imóvel do espaço.

As relações conflituosas, amorosas, as violências, as mutações de sensibilidades coletivas produzem espaços flexíveis nas formações dos desejos no campo social, na geografia em que os códigos, as regras se confrontam com as impostas pelos portugueses em Angola e no qual os corpos angolanos passam a se ressignificar com base nos afetos, transformando um território no momento em que se compunha com o corpo.

Em suma, é preciso ter atenção para que possamos refletir sobre a história da colonização e entendermos que não existe uma história absoluta sobre esse processo. E que hoje mais do que ontem temos que dar vozes aos povos que foram silenciados. É necessário um novo olhar para o pós-colonialismo proporcionando novos espaços e lugares de falas para quem de fato sentiu em suas carnes os abusos dessa relação. A literatura se mostra como um dos caminhos seguros para situarmos tais questões e conhecermos a luta, a força, o corpo e o desejo de toda uma comunidade sedenta por liberdade em construção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Amanda Palomo. ***"Angola segue em frente"*:** um panorama do cenário musical urbano de Angola entre as décadas de 140-1970. Tese (Doutorado em História - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense) Rio de Janeiro, 2015, 216 p.

ANDRADE, Mário Pinto de. **Mensagem – A Voz dos Naturais de Angola,** Eme Ngana Eme Muene - Luanda, ano 2, nº 2/4, p. 15, 1952.

ANDRADE, Mário Pinto de. **Mensagem – A Voz dos Naturais de Angola,** Eme

Ngana Eme Muene - Luanda, ano 2, nº 2/4, p. 27, 1952.

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

BITTENCOURT, Marcelo. ***As linhas que forma o "EME":*** um estudo sobre a criação do Movimento Popular de Libertação em Angola. Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Antropologia. Universidade de São Paulo, 1996.

CHAVES, António Jacinto. A poesia angolana: contra a corrente, a favor da esperança. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos,** USP – São Paulo, vol. 16-17, p. 183-193, 1993/1994.

CRUZ, Viriato da. **Mensagem – A Voz dos Naturais de Angola,** Namoro - Luanda, ano 1, nº 2/4, p.7, 1952.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits.** Vol. 3, Paris, Gallimard, 1994.
FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias.** São Paulo: n-1 Edições, 2013.
HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia,** Rio de Janeiro, vol. 22, n° 48, 2020.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
OLIVEIRA, Mário António Fernandes de. **Mensagem – A Voz dos Naturais de Angola**, Cipaio - Luanda, ano 1, nº 1, p.16, 1952.

PEPETELA. Breve resenha do crescimento de Luanda. **Estudos Afro-Asiáticos**, n° 32, p. 237-244, 1997.
RAMOS, K. H. A angolanidade literária nas páginas da Revista *Mensagem* (1951-1952). **Revista Transversos.** "Dossiê: Áfricas e suas diásporas". Rio de Janeiro, nº. 10, pp.277- 296, Ano 04. ago. 2017. Disponível em: ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2017.29973.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo**.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.
SILVÉRIO, Valter Roberto. **História Geral da África:** século XVI ao século XX. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCAR, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

O TARÔ COMO OBJETO DE PESQUISA

Uma análise dos últimos 10 anos de publicações nacionais listadas no *Google Acadêmico*

THE TAROT AS A RESEARCH OBJECT

An analysis of the last 10 years of national publications listed on *Google Scholar*

JOSÉ LUCAS VILAS-BOAS OLIVEIRA[1]

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a produção acadêmica brasileira sobre tarô, delimitando um espaço de dez anos de publicações – entre 2012 e 2022 – e baseando-se nos resultados de pesquisa encontrados através do mecanismo de busca *Google Acadêmico*, que visa listar e organizar toda sorte de conteúdos acadêmicos. Através dessa análise, observam-se as principais abordagens do oráculo, que figura como um dos mais utilizados no mundo ocidental, popularizando-se mais nos últimos anos com o aumento de sua presença no ciberespaço e com a espiritualidade da Nova Era, que dialoga com conceitos de religião, religiosidade e espiritualidade desenvolvidos por Droogers (1983), Siqueira (2013), Durkheim (2001), Eliade (1992) e Coutinho (2012). Evidencia-se uma lacuna em relação à produção historiográfica e teológica voltada ao tema, ressaltando a importância em estabelecer o campo da História do Tarô no Brasil e expandir os estudos nacionais sobre o oráculo nesses âmbitos.

Palavras-chave: Tarô. Google Acadêmico. Espiritualidade. Produção acadêmica brasileira.

ABSTRACT

This work aims to analyze the Brazilian academic production on tarot, delimiting a space of ten years of publications – between 2012 and 2022 – and based on the search results found through the *Google Scholar* search engine, which aims to list and organize all sorts of academic content. Through this analysis, the main approaches of the oracle are observed, which is one of the most used in the western world, becoming more popular in recent years with the increase of its presence in cyberspace and the spirituality of the New Age, which dialogues with concepts of religion, religiosity and spirituality developed by Droogers

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe. Professor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. e-mail do autor: joselucasvbo11@gmail.com

(1983), Siqueira (2013), Durkheim (2001), Eliade (1992) and Coutinho (2012). A gap is evident in relation to the historiographical and theological production focused on the theme, emphasizing the importance of establishing the field of Tarot History in Brazil and expanding national studies on the oracle in these areas.

Keywords: Tarot. Google Scholar. Spirituality. Brazilian academic production.

INTRODUÇÃO

A conjuntura atual de recuperação das sociedades do mundo quanto ao impacto da pandemia de coronavírus, que teve início em dezembro de 2019 e eclodiu como um episódio de proporção global em fevereiro do ano seguinte, traz variados vieses de pesquisa sobre o período vivido principalmente entre 2020 e 2022, quando as consequências da doença foram mais catastróficas. No campo dos estudos religiosos, vieram à tona discussões acerca da espiritualidade em tempos de crise, principalmente relacionadas a contextos cristãos e neopentecostais, associando a prática espiritual como forma de superação do sinistro e como palco de expansão das ideias negacionistas propagadas pelo governo vigente durante o período.

Paralelo a essas religiões, outras religiosidades não convencionais também se fizeram presentes no contexto supracitado, figurando como formas de orientação espiritual em meio ao caos pandêmico. Dentre essas doutrinas esotéricas, destacou-se a prática do tarô, oráculo mais utilizado no mundo ocidental. Apesar de não se estabelecer como uma doutrina em si ou estar relacionada a algum movimento religioso específico, a leitura das cartas do tarô é uma das práticas esotéricas mais realizadas por adeptos das mais diferentes religiões e religiosidades, de modo que funciona como uma aglutinadora de cosmovisões espirituais distintas, sendo o tarô um elemento esotérico central para a orientação espiritual e o autoconhecimento das pessoas que o utilizam.

A presença desse oráculo no ciberespaço foi significativamente ampliada durante o surto de COVID-19, com o surgimento e expansão de perfis e canais em redes sociais voltadas ao tema e à leitura de cartas. Profissionais do tarô migraram para o meio virtual, fortalecendo esta comunidade em torno do oráculo. Tal movimento foi observado no mundo todo, especialmente nos

Estados Unidos e no Brasil. Neste, nos meios acadêmicos, o tarô, principalmente a partir de 2010, já figurava como um objeto de pesquisa, algo que parece estar se ampliando nos últimos anos.

A fim de estabelecer um panorama sobre a composição do campo de estudos nacionais voltados ao tarô e a sua prática, além do intuito de estabelecer possibilidades de pesquisas a serem desenvolvidas sobre o oráculo, este trabalho busca realizar uma pesquisa bibliográfica das publicações sobre a temática, realizadas nos últimos dez anos – entre 2012 e 2022 –, que se encontram elencadas no *Google Acadêmico*, mecanismo de pesquisa que lista e organiza conteúdos de literatura acadêmica em diversos formatos, presentes em sites e repositórios institucionais virtuais de todo o mundo. Por meio dessa investigação, busca-se observar quais são as principais áreas do conhecimento que abordam o tarô no contexto acadêmico nacional, enfatizando os estudos existentes nos campos da História, da Teologia e das Ciências da Religião, para deslindar possíveis lacunas quanto à abordagem da prática do tarô pela historiografia brasileira e pelos estudos teológicos nacionais, visto que há uma aparente carência de artigos e trabalhos voltados a este tema.

Inicialmente, será abordada a relevância do tarô enquanto elemento espiritual para a sociedade brasileira, como uma forma de justificar a importância de abordar o baralho academicamente. Em seguida, serão analisadas e pontuadas as publicações sobre o tema encontradas no *Google Acadêmico* e realizadas no Brasil durante os últimos dez anos, estabelecendo suas abordagens centrais e suas devidas áreas de conhecimento. Por fim, com base nos resultados da pesquisa bibliográfica, será feita uma breve discussão dos estudos históricos e teológicos sobre o oráculo realizados em território nacional nos últimos dez anos e as lacunas encontradas, com a finalidade de explorar a concepção de uma historiografia da prática do tarô no Brasil e de provocar uma dilatação de enfoque do tema pelos acadêmicos de Teologia brasileiros.

1. O TARÔ ENQUANTO OBJETO ESPIRITUAL E DE AUTOCONHECIMENTO.

No contexto ocidental, a religião é compreendida como uma forma de mediação entre a humanidade e a divindade transcendente, distinta do caráter panteísta e imanente das sociedades orientais (Coutinho, 2012), e busca o contato com o sagrado – uma dimensão expressa na realidade em fenômenos inexplicáveis, diferenciados do mensurável pela racionalidade e pelo materialismo, que revelam a existência de uma realidade não-visível, metafísica (Eliade, 1992). Desse modo, a definição dada por Durkheim (2001, p. 46), de que religião seria um sistema de práticas e de crenças relacionadas ao sagrado, unindo seus crentes numa unidade moral qualificada como igreja, exclui uma série de crenças não hierárquicas, estruturadas e normativas. Entretanto, tal entendimento pode ser visto como uma descrição das religiões institucionalizadas, que ainda hoje são as mais praticadas pela sociedade brasileira e os principais alvos de investigação acadêmica.

A partir de meados do século XX, com a expansão da Nova Era, movimento da expansão do misticismo secular, surgida como resultado das movimentações contraculturais sessentistas que ocorreram nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil e que trazia tendências espirituais desassociadas de dogmas, hierarquias internas, textos sagrados e organizações fechadas (Siqueira, 2003), as religiões institucionalizadas passaram a dividir espaço com religiosidades não convencionais, marcadas por um contato pessoal e relativo com o divino. Ainda que ambas se tratem de expressão da espiritualidade – relação de vivência coletiva ou individual com o sagrado que produz um conjunto de interpretações simbólicas da realidade (Droogers, 1983) –, distingue-se conceitualmente a religião da religiosidade, sendo a primeira relacionada à instituição, normatização, igreja, hierarquia, dogma, doutrina, enquanto a segunda seria individual, subjetiva, sincrética, dispersa, independente (Siqueira, 2013).

Nessa conjuntura de mudanças provocadas pela Nova Era, surge também um novo mercado de consumo voltado à satisfação das necessidades individuais desses sujeitos espiritualizados, conferindo um caráter comercial e pragmático às suas práticas (Amaral, 2000). Dito isso, destaca-se que, desde finais do século XX, e principalmente durante o século XXI, as religiosidades

não convencionais ganharam espaço na sociedade brasileira, tendo forte presença na mídia tradicional – com leituras astrológicas, oraculares e horoscópicas em colunas jornalísticas, em programas de rádio e na TV aberta –, no mercado de artigos esotéricos – com lojas de grande porte, como a *Simbólika*[2], a *Caldeirão Místico*[3] e a *Brasil Esotérico*[4] –, no mercado editorial – a exemplo de editoras e selos especializados em publicações sobre misticismo, espiritualidade e esoterismo, como o *Selo Pensamento*, da *Editora Pensamento-Cultrix*[5], a *Editora Madras*[6] e a *Editora Alfabeto*[7] – e, mais recentemente, no ciberespaço – com perfis, grupos e canais em diversas plataformas e redes sociais, como *Facebook, YouTube, Instagram* e *TikTok*, voltados a temas místicos e esotéricos. Dentre esses componentes do universo sincrético esotérico da Nova Era, o tarô ocupa uma posição de destaque.

O baralho de tarô, que surgiu como uma variação do baralho de cartas tradicional para presentear as aristocracias italianas do final da Idade Média, adquiriu novos significados no decorrer dos séculos: jogo de azar medieval, método de educação familiar e ferramenta deontológica e doutrinária para elites e grupos maçônicos da Idade Moderna, como também portador de ensinamentos místicos milenares para os ocultistas da Inglaterra vitoriana e França napoleônica e, por fim, oráculo divinatório, ponte com o mundo espiritual e objeto de cura, autoconhecimento e autotransformação para os adeptos da religiosidade da Nova Era (Farley, 2009; Sosteric, 2014). Para autores como Jodorowsky e Costa (2016), o tarô é uma unidade complexa simbólica que simboliza a totalidade da estrutura da alma, sendo um instrumento pessoal de autoconhecimento, revelador de várias verdades distintas, de acordo com a visão de quem lê as cartas, em relação aos símbolos ali presentes. Assim, é possível observar o oráculo enquanto uma série de representações de arquétipos do inconsciente coletivo identificados pelo psicanalista Carl Gustav Jung, trazendo um esquema simbólico que

[2] Disponível em: https://loja.simbolika.com.br. Acesso em: 18 dez. 2022.
[3] Disponível em: https://www.caldeiraomistico.com.br. Acesso em: 18 dez. 2022.
[4] Disponível em: https://brasilesoterico.com. Acesso em: 18 dez. 2022.
[5] Disponível em: https://www.grupopensamento.com.br/vitrine/pensamento. Acesso em: 18 dez. 2022.
[6] Disponível em: https://madras.com.br. Acesso em: 18 dez. 2022.
[7] Disponível em> https://editoraalfabeto.com.br. Acesso em: 18 dez. 2022.

projeta conteúdos inconscientes alegóricos na psique de seus usuários, contribuindo num processo de autognose (Nichols, 2007).

Embora o tarô não componha ou consista em uma religiosidade exclusiva, tratando-se, na verdade, de um sistema oracular aglutinador de distintas cosmovisões espirituais, ele serve como um elemento esotérico multiespiritual que agrega adeptos de incontáveis religiões e religiosidades. Cada crença, coletiva ou individual, determina funcionalidades, estruturas e simbolismos distintos aos baralhos de tarô por ela utilizados, o que culmina numa multiplicidade de *decks*, pensados e desenvolvidos de acordo com os objetivos e convicções de seus criadores e usuários. Logo, a despeito de não ser um movimento espiritual por si, o tarô funciona no nível de relevante prática mística para as diversas religiosidades que o têm como objeto constituinte de sua estrutura simbólica.

No Brasil, a presença da cartomancia foi observada desde a segunda metade do século XIX (Maia, 2020; Del Priore, 2014), sendo a existência de baralhos de tarô na sociedade brasileira um pouco mais incerta, com algumas investigações datando sua aparição em território nacional durante as primeiras décadas do século XX (Naiff, 2002; Souza, 2016). A partir dos anos 1970, o oráculo passou a se popularizar, tornando-se um importante elemento esotérico nas décadas seguintes (Tavares, 1999) e angariando espaço, durante o século XXI, na mídia, no mercado de trabalho informal, na educação não formal e nos meios acadêmicos (Cavalcanti, 2022). Nos últimos anos, o crescimento e surgimento de perfis e canais nas redes sociais de tarólogos e consulentes brasileiros também fora percebido, desenvolvendo-se como tema de reportagens de jornais de grande porte e elemento de interesse mercadológico, despontando como inspiração em coleção da grife de moda Dior (Diniz, 2021) ou como fonte de renda alternativa ao mercado tradicional (Pastore, 2022; Veríssimo, 2022).

A abordagem do tarô, enquanto objeto de estudo no Brasil, intensificou-se após os anos 2000, com maior impulso a partir de 2010. O aumento de publicação de livros e traduções de obras renomadas internacionalmente sobre o oráculo foi bastante percebida durante esse período, havendo um aquecimento do mercado editorial e de artigos esotéricos voltados a esse

objeto. Nos últimos anos, com a digitalização da prática, houve um aumento de interesse quanto à execução do tarô não só no contexto cibernético, como também em outros âmbitos, devido ao perceptível crescimento do entusiasmo de parte da sociedade brasileira acerca do baralho. A seguir, procuraremos analisar a produção acadêmica dos últimos anos voltada ao assunto, buscando estabelecer as principais características das abordagens científicas relacionados ao tarô.

2. ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE TARÔ NO BRASIL NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS.

A pesquisa bibliográfica aqui exposta foi realizada digitalmente, por meio do mecanismo de busca *Google Acadêmico*, que reúne artigos, teses, dissertações, citações, livros e demais conteúdos utilizados pela literatura acadêmica como fonte de pesquisa ou referência bibliográfica, fazendo uma listagem de dados disponíveis em inúmeros repositórios científicos do mundo todo. Alguns dos resultados disponibilizam links para o documento em questão ou uma página com seus metadados, ao passo que, em outras ocasiões, aparece somente a referência da obra, que foi citada em algum estudo sobre o tema pesquisado, mas não se encontra disponível nos websites que alimentam o mecanismo de pesquisa.

Utilizando as ferramentas avançadas de pesquisa disponibilizadas pelo próprio *Google Acadêmico*, delimitou-se que os resultados deveriam consistir em conteúdos publicados em língua portuguesa, em que os termos “tarô” ou “tarot” aparecessem no título da produção, além de terem sido lançados entre os anos de 2012 e 2022. Tal delimitação de resultados possíveis permite ter acesso somente a estudos acadêmicos recentes cujo tema central é o oráculo, deixando isso claro já em seu nome. Ainda que possa ocasionar uma exclusão de alguns conteúdos que abordem o baralho, depreende-se que este seria referido de forma pontual ou transversal nessas produções, em vista de sua ausência enquanto objeto central da investigação já em sua designação.

Foram obtidos 83 resultados enquadrados nessa demarcação, dos quais 75 efetivamente tratavam sobre o oráculo, visto que os oito não adequados

referiam-se a termos homógrafos – cinco traziam a sigla para Tarifa Otimizada (TAROT), dois abordavam o conto japonês *Urashima Tarô* e um tratava da história indígena do *Sapo Tarô-Bequê*. Dos resultados sobre o baralho, dois não foram realizados no Brasil, mas em Portugal; porém, um desses estudos foi realizado por uma acadêmica brasileira, o que exclui somente mais um trabalho, totalizando 74 conteúdos que se enquadram no escopo predefinido da pesquisa bibliográfica. Desse conjunto de dados, 57 eram links ativos para conteúdos ou metadados – sendo dois desses duplicados –, 15 eram referências de citações sem redirecionamento e dois eram links fora do ar – cujos conteúdos foram encontrados por meio de uma pesquisa complementar em outra plataforma. Quanto à natureza das publicações, pode-se dividir da seguinte forma: 22 livros ou manuais; nove publicações em anais ou periódicos de eventos; 26 trabalhos de conclusão de curso, dissertações ou teses; um capítulo de dissertação; 12 publicações em periódicos científicos; um depoimento em matéria jornalística e um vídeo.

Dos 22 livros e manuais encontrados nas pesquisas, dos quais apenas 12 se encontravam com links ativos, quatro tratavam-se de traduções de obras internacionais (*O Caminho do Tarot*, de Alejandro Jodorowsky e Marianne Costa, publicado no Brasil em 2016 e lançado em formato digital em 2021; *Guia Completo do Tarô,* de Hajo Banzhaf, com sua 15ª edição publicada também em 2016; *A Arte de Ler o Tarô para Si Mesmo*, de Courtney Weber, lançado no país em 2020; e *Alquimia e tarô: Uma investigação de suas conexões históricas,* de Robert M. Place, publicado em 2016). Dos livros escritos por autores nacionais, *Arcanos Performáticos: ressignificações fotográficas do Tarot de Marselha*, da autora Fernanda Figueiredo e publicado em 2020 pela Ancestre, foi a publicação em formato de livro da dissertação homônima da autora, realizada em 2016, para obtenção do mestrado em Práticas Artísticas Contemporâneas pela Universidade do Porto, que aparece também como resultado de pesquisa. Nota-se que, dentre todos os livros referenciados, nenhum tem como ponto central a abordagem histórica, tratando-se mais de cursos, manuais de interpretação, guias, escritos sobre baralhos específicos e obras voltadas a perspectivas místicas e psicológicas. Apesar da publicação nacional, em 2022, de História do tarô: Um estudo

completo sobre suas origens, iconografia e simbolismo, tradução da obra da historiadora francesa Isabelle Nadolny, de valiosa contribuição aos estudos históricos do oráculo, é curiosa sua ausência na listagem do *Google Acadêmico*.

As comunicações em eventos, trabalhos de conclusão de curso, teses, dissertações e publicações em periódico, que, entre citações, links fora do ar e atalhos ativos, totalizam 48 conteúdos – todos acessíveis, via *Google Acadêmico* ou outras plataformas. As áreas do conhecimento privilegiadas por estes trabalhos são: Linguística, Letras e Artes, com 29 publicações, com maior presença de pesquisas nos campos das Artes Visuais e Design; Ciências Humanas, com 13 publicações, destacando-se estudos teológicos e sobre História da Arte; e Ciências Sociais Aplicadas, com seis publicações, principalmente na área de Comunicação. Destaca-se a predominância da investigação do tarô enquanto um objeto de estudo artístico e linguístico, sendo menos observado por outros vieses.

No campo da História, encontraram-se somente três produções voltadas exclusivamente à História de Arte: duas comunicações em evento da mestra em Artes Visuais, Mirna Xavier Gonçalves, *Representações da Imperatriz nos baralhos de tarô*, apresentado no *XVI Seminário de História de Arte*, em parceria com Lauer Alves Nunes dos Santos. E *O pathosformel no tarô,* apresentado no *XVIII Seminário de História da Arte* em 2021, em parceria com Nádia da Cruz Senna. Ainda, a dissertação de mestrado em História da Arte, pela Universidade Federal de São Paulo, de Ligia Balestra Vasconcelos, *O Tarô Visconti-Sforza como espaço de relações e transferências no século XV italiano*, publicada em 2019.

Quanto ao ponto de vista teológico, o panorama é semelhante, com também apenas três resultados relacionados à área: dois trabalhos de Fernanda Pinheiro Cavalcanti: sua tese de doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Federal da Paraíba, *O tarô como prática integrativa e a extrassensorialidade no jogo: analisando discursos de tarólogos e consulentes*, datada de 2022; e um artigo publicado no primeiro quadrimestre de 2020, no primeiro número do volume 35 da revista *Estudos Teológicos*, em parceria com Fabrício Possebon, intitulado *Da Percepção Extrassensorial ao Tarô como*

Recurso Terapêutico: Um olhar fenomenológico. E um artigo de Emerson Sena da Silveira, *Descanonização de símbolos católicos: O caso do "Tarô Católico" e os novos sentidos religiosos*, veiculado em junho de 2015 no segundo número do 12º volume do periódico *Religare*. Tais constatações permitem delinear algumas características sobre a pesquisa acadêmica sobre o tarô realizada no Brasil nos últimos dez anos.

3. CARACTERÍSTICAS E LACUNAS DO ESTUDO DO TARÔ NO BRASIL

Os dados levantados na pesquisa bibliográfica realizada demonstram que, apesar do quantitativo reduzido de produções acadêmicas sobre o tarô no Brasil, houve um crescimento de interesse por pesquisadores no último decênio, fato observado em pesquisas comparativas feitas no próprio *Google Acadêmico*. Utilizando os mesmos filtros estabelecidos para a análise, excluindo somente a delimitação temporal, obtêm-se 169 resultados; em conclusão, os conteúdos datados a partir do ano de 2012 configuram quase metade de toda a produção acadêmica brasileira sobre tarô listada no mecanismo de busca. Outras comparações foram feitas usando decênios anteriores – entre 2001 e 2011, entre 1990 e 2000 e entre 1979 e 1989 – para observar a variação numérica de resultados. Constatou-se que as produções em língua portuguesa sobre tarô foram aumentando exponencialmente a cada decênio: no período de 1979 a 1989 – que, na verdade, seria somente a partir de 1985, visto que não há obras listadas no *Google Acadêmico* de data anterior –, foram 9 resultados; a seguir, de 1990 a 2000, foram 21 resultados; por fim, entre 2001 e 2011, foram 40 resultados. Logo, a cada período pesquisado, o número de pesquisas praticamente dobrava, e a quantidade relativa ao intervalo mais recente é maior que a soma de todos os conteúdos dos anteriores. A despeito da inexatidão desses dados, em razão das possibilidades de termos homógrafos e da ausência de datação em alguns resultados de pesquisa, além da possível ausência de referências mais antigas não digitalizadas, ainda se pode ter uma ideia geral dos principais conteúdos que compõem o alicerce teórico dos estudos sobre tarô realizados no Brasil.

Voltando-se ao foco desse trabalho, que é a produção do intervalo entre 2012 e 2022, chama a atenção a predominância da abordagem do tarô nos estudos de Linguística, Linguagens e Artes. Os estudos debruçados sobre o uso dos arcanos do tarô na construção de narrativas e representações artísticas, além de releituras dos baralhos e investigações de suas estruturas imagéticas, sugerem uma ótica do oráculo em sua materialidade e significação simbólica, observando-o mais como produção artística de um dado contexto sócio-histórico, representado no conjunto alegórico das imagens que ilustram as cartas, e como um aglomerado simbólico coerente que enreda várias possibilidades narrativas a serem exploradas pelas mais diversas expressões artísticas e linguísticas. Além dessa orientação, destaca-se também que as produções voltadas às áreas de Educação e Comunicação Social manejam os caracteres desenvolvidos pelo campo da Linguística, Linguagens e Artes em suas investigações, revelando uma tendência de pesquisa bastante recorrente nos círculos acadêmicos nacionais.

Em oposição, o tratamento historiográfico e teológico acerca do tema é reduzido. Os campos de Teologia e Ciências de Religião ainda são mais contemplados devido às publicações de livros, que tratam do tarô enquanto um objeto místico. Porém, essas obras são, em sua maioria, realizadas por tarólogos, magos ou praticantes do oráculo, versando sobre a utilização do baralho em contextos específicos de suas cosmovisões, não se configurando como uma abordagem propriamente científica e alicerçada pelo conhecimento acadêmico. Desse modo, apesar do aumento de lançamentos editoriais sobre o tarô em seu caráter místico e esotérico, faz-se necessária uma maior atenção dos pesquisadores da Teologia e das Ciências da Religião sobre o tema, abordando suas especificidades enquanto orientação espiritual e meio de contato com o sagrado.

Já no âmbito da História, os únicos trabalhos encontrados versavam sobre a História de Arte, abordando caracteres simbólicos de baralhos específicos dentro de seus períodos históricos. Nota-se uma ausência de pesquisas voltadas à prática do tarô em território nacional, cujos indícios encontram-se dispersos em livros e manuais de tarologia, obras sobre a história do misticismo no Brasil e trabalhos que buscam abordar brevemente o

panorama histórico da presença do tarô no país. Obras de referência sobre a história do oráculo, como *A Cultural History of Tarot* (Farley, 2009) e *História do tarô: Um estudo completo sobre suas origens, iconografia e simbolismo* (Nandolny, 2022), tratam desta somente na Europa e nos Estados Unidos, excluindo outras localidades de suas investigações. No Brasil, embora haja alguns estudos sobre a cartomancia, esta não necessariamente se conecta com o tarô, já que a leitura de cartas pode ser realizada com outros baralhos, como o cigano, o *Lenormand* e jogo de cartas tradicional. Assim, observa-se uma lacuna de pesquisa no campo da história do tarô no Brasil de forma sistematizada e com referências mais robustas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo pontuar alguns aspectos que concernem aos estudos teológicos e historiográficos voltados à prática do tarô no Brasil através de uma pesquisa bibliográfica digital, via *Google Acadêmico*, das publicações realizadas nos últimos dez anos. Nesse processo, percebeu-se a diminuta ocorrência de investigações nas áreas de História, Ciências da Religião e Teologia sobre o oráculo, salientando algumas lacunas.

Tendo em vista que o interesse em torno do tarô vem crescendo nos últimos anos, o momento parece pertinente à expansão dos estudos acadêmicos sobre a temática, pois há uma movimentação mercadológica e social ao redor do oráculo. Pesquisadores, autores e tarólogos podem contribuir entre si para a expansão do conhecimento e captação de recursos para a realização de pesquisas; afinal, o surgimento de escritos sobre a prática religiosa e a história do tarô no Brasil podem despertar o interesse do mercado editorial e do próprio público praticante.

Dessa maneira, por meio da análise aqui realizada, intentou-se cooperar na construção de conhecimento sobre o oráculo produzido pelos círculos acadêmicos nacionais, a fim de estimular que, cada vez mais, o tarô possa se firmar enquanto um rico objeto histórico, cultural e social, estabelecendo-se como alvo de preciosas análises pelas múltiplas áreas das ciências.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Leila. **Carnaval da alma**: comunidade, essência e sincretismo na Nova Era. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAVALCANTI, Fernanda Pinheiro. **O Tarô como prática integrativa e a extrassensorialidade no jogo**: Analisando discursos de tarólogos e consulentes. 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24166. Acesso em: 13 jul. 2022.

COUTINHO, José Pereira. Religião e outros conceitos. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [*S. l.*], v. 24, 2012. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1412. Acesso em: 12 dez. 2022.

DEL PRIORE, Mary. **Do outro lado**: A história do sobrenatural e do espiritismo. São Paulo: Planeta, 2014.

DINIZ, Pedro. Moda na pandemia vive onda esotérica liderada pela Dior, com looks inspirados no tarô. **Folha de São Paulo**, 22 fev. 2021. Moda. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/02/moda-na-pandemia-vive-onda-esoterica-liderada-pela-dior-com-looks-inspirados-no-taro.shtml. Acesso em: 12 jul. 2022.

DROOGERS, André. Espiritualidade: o problema da definição. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 111-128, 1983. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/1292. Acesso em: 10 dez. 2022.

DURKHEIM, Émile. **The elementary forms of religious life**. Nova York: Oxford University Press, 2001.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARLEY, Helen. **A Cultural History of Tarot**. Londres; Nova York: I. B. Tauris, 2009.

JODOROWSKY, Alejandro; COSTA, Marianne. **O caminho do Tarot**. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Editora Campos, 2016. (Selo Chave).

MAIA, Kathleen de Oliveira. Mercadoras do sobrenatural: um estudo sobre mulheres cartomantes no Rio de Janeiro Imperial (1860-1869). **Revista de História da UEG**, Morrinhos, v. 9, n. 3, p. e922027, 8 dez. 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/10765/7991. Acesso em: 20 jul. 2022.

NADOLNY, Isabelle. **História do tarô**: um estudo completo sobre suas origens, iconografia e simbolismo. Tradução de Luciana Soares da Silva. São Paulo: Editora Pensamento, 2022.

NAIFF, Nei. **Tarô, Ocultismo e Modernidade**: uma visão para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Elevação, 2002.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô**: uma jornada arquetípica. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 2007.

PASTORE, Karina. Mercado místico usa internet e foca em bem-estar para se renovar. **Folha de São Paulo**, 23 jul. 2022. Astrologia. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mpme/2022/07/mercado-mistico-usa-internet-e-foca-em-bem-estar-para-se-renovar.shtml. Acesso em: 30 out. 2022.

SIQUEIRA, Deis. **As novas religiosidades no Ocidente**: Brasília, cidade mística. Brasília: Editora da UnB, 2003.

SIQUEIRA, Deis. Religião e religiosidade: indivíduo e sociedade. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 18, n. 34, 2013. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/5296. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOSTERIC, Mike. A Sociology of Tarot. **Canadian Journal of Sociology**, [*S.l.*], v. 39, n. 3, p. 357-391, 2014. Disponível em: https://journals.library.ualberta.ca/cjs/index.php/CJS/article/view/20000/17203. Acesso em: 6 jun. 2022.

SOUZA, Kelma Amabile Mazziero de. Do Tarô Europeu Medieval ao Tarô no Brasil Contemporâneo: Simbologia e Espiritualidade Através da Evolução Imagética. *In*: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO ECLESIAL, 11., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2016, p. 1-14. Disponível em: https://portal.metodista.br/eclesiocom/edicoesanteriores/2016/arquivos/do-taro-europeu-medieval-ao-taro-no-brasil-contemporaneosimbologia-e-espiritualidade-atraves-da-evolucao-imagetica. Acesso em: 08 set. 2022.

TAVARES, Fatima Regina de. Tornando-se Tarólogo: Percepção “Racional” versus Percepção “Intuitiva” entre os Iniciantes no Tarot no Rio de Janeiro. **Numen**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 97-123, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21752. Acesso em: 20 out. 2022.

VERÍSSIMO, Juliana. Profissionais ensinam tarô e reiki após deixarem mercado tradicional. **Folha de São Paulo**, 23 jul. 2022. Astrologia. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mpme/2022/07/profissionais-ensinam-taro-e-reiki-apos-deixarem-mercado-tradicional.shtml. Acesso em: 30 out. 2022.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

LIBRO DEL CONOSCIMIENTO DE TODOS LOS REINOS
As viagens na Ásia em um livro de viagem imaginário do século XIV

LIBRO DEL CONOSCIMIENTO DE TODOS LOS REINOS
The travels in Asia in a fourteenth-century travel book

JORGE LUIZ VOLOSKI [1]

RESUMO

Escrito no século XIV, o *Libro del conoscimiento de todos los reinos* constitui um prático guia de viagem cujo conteúdo aborda a descrição de praticamente todo o mundo conhecido naquele contexto. Narrado em primeira pessoa, o relato redigido por um itinerante anônimo percorre as regiões da Ásia de maneira imaginária, mesclando o conhecimento da época referente a tais localizações. Assim, apresenta informações a respeito dos lugares percorridos, como a cultura e religião dos povos, a geografia da região, as bandeiras dos reinos, algumas curiosidades, entre outras coisas. Dessa forma, o presente artigo busca entender a relação do livro com as viagens medievais ao Oriente. Para tanto, partiremos das problemáticas atuais dos pesquisadores referentes às razões que levaram o autor a narrar, e não à veracidade das descrições. Relacionaremos a obra com outros escritos de viagens da época, percebendo, por exemplo, como apresenta a situação dos deslocamentos naquele contexto, os tipos de embarcações utilizados, os grupos itinerantes daquelas regiões e a expectativa no que diz respeito às cidades.

Palavras-chave: Libro del conoscimiento. Idade Média. Viagem. Oriente.

ABSTRACT

Written in the 14th century, *Libro del conoscimiento de todos los Reinos* is a practical travel guide whose content discuss the description of practically the entire known world in that context. Narrated in the first person, the report written by an anonymous travel through the regions of Asia in an imaginary way, mixing the knowledge of the time regarding such locations. Thus, it presents information about the places visited, such as the culture and religion of the people, the geography of the region, the flags of the kingdoms, some curiosities, among other things. In this way, this article seeks to understand the relationship between the book and medieval travels to the East. To do so, we will start from the current problems of researchers referring not to the veracity of the

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História- PPH/UEM. Bolsista CAPES. Email: jorgeluizvoloski@gmail.com.

descriptions, but to the reasons that led the author to narrate. We will relate the work with other travel writings of the time, realizing, for example, how it presents the situation of displacements in that context, the types of vessels used, the itinerant groups of those regions and the expectation regarding the cities.

Keywords: Libro del conoscimiento. Middle Ages. Travel. East.

INTRODUÇÃO

Há tempos a historiografia pensa os indivíduos da Idade Média na qualidade de *homo viator*, ou seja, como aquele que segue um caminho, ora físico ou imaginário, ora simbólico[2]. Portanto, não raros são os estudos dos escritos daqueles cujo empenho foi o de empreender ou imaginar jornadas curtas ou longas, motivados por questões diversas, a exemplo do comércio, desejo de aventura, evangelização, fuga da realidade cotidiana e entretenimento.

No que diz respeito aos viajantes à Ásia, os pesquisadores legam relativa ênfase à expansão europeia em direção ao Oriente sucedida após o ano mil, destacando os peregrinos e cruzados. Esses itinerantes, seja homens ou mulheres de diferentes posições sociais, observados atentamente, apresentam aspectos além do simplesmente religioso. Sob outra perspectiva, eles também ilustram as singularidades dos séculos XI e XIII, evidenciando, dentre outros, o crescente interesse europeu para com o Oriente, resultado de mudanças internas, como o crescimento populacional, aumento na produção agrícola, desenvolvimento comercial, expansão urbana, entre outros pontos.

Aos referidos fatores internos, ligados em especial à estabilidade das fronteiras e ao desenvolvimento econômico, devemos ligar também, a fim de melhor compreendermos o crescente interesse europeu em relação ao Oriente após o século XII, os acontecimentos externos, tal qual o enfraquecimento do islã na Ásia. Certamente esses fatos favoreceram o aumento nas viagens de outros grupos de itinerantes, impulsionados, por exemplo, pelo desejo comercial. Assim, como esclarece Joaquín M. Córdoba, à medida que mercadores

[2] Para mais informações sobre o conceito de *Homo viator*, ver: GARCÍA DE CORTÁZAR, José Ángel. El hombre medieval como '*homo viator*': peregrinos y viajeros. **IV Semana de estudios medievales**, Najera, 1993, Instituto de estudios Riojano, Lograño, 1994, p. 11-30; ZUMTHOR, Paul. **La medida del mundo**: representación del espacio en la Edad Media. Madrid: Cátedra, 1994.

adentraram cada vez mais em portos orientais e peregrinos rumaram em busca das relíquias, o anseio por produtos de luxo, maravilhas e curiosidade aumentava, resultando, novamente, na atração natural do mundo ocidental pelo oriental (Córdoba, 2007).

A expansão europeia em direção ao Oriente ganha um novo capítulo no século XIII devido aos primeiros contatos entre os europeus e os povos oriundos das estepes asiáticas, isto é, os Mongóis. As primeiras relações, como explica J. R. S. Phillips, foram marcadas por violentos ataques, sobretudo à margem da Cristandade. No entanto, a relativa tolerância Mongol ao comércio e às outras religiões tornou-os, à vista da Cristandade, possíveis aliados contra os mulçumanos, sucedendo viagens de comerciantes, missionários e embaixadores, os quais, ao regressarem, escreviam a respeito das terras pouco conhecidas (Phillips, 1994).

Ao transmitirem informações das localidades desconhecidas, os escritos dos viajantes colaboraram para o aumento do conhecimento sobre o Extremo Oriente. As descrições das diferentes culturas e religiões, dos animais exóticos, dos aspectos geográficos e, igualmente, esclarecimentos a respeito do comércio, presentes nesses livros, favoreceram, para além, a crescente curiosidade dos leitores. Diante de um público ávido pelas maravilhas, o século XIV vê, contudo, a Ásia se fechar aos Ocidentais.

María Jesús Lacarra destaca alguns pontos operantes no fechamento do Oriente, como a queda do Império Mongol, a conversão ao islã dos mongóis da Turquia e do Irã e o início da Peste Negra. A autora ressalta que a diminuição das viagens resulta tanto no ressurgimento das antigas lendas quanto na substituição dos escritos dos missionários por vozes menos verídicas. Nesse sentido, há livros, entre os quais destacamos *Viagens de Jean de Mandeville* e *Libro del conoscimiento de todos los reinos*, que, em função da falta de informações em primeira mão dos lugares longínquos, buscaram satisfazer os curiosos leitores mediante deslocamentos imaginários, sendo rapidamente assimilados aos relatos verídicos antes redigidos por religiosos e mercadores (Lacarra, 1999).

A assimilação desses livros de viagens imaginários, como verídicos no período de sua escrita resulta do fato de apresentarem o conhecimento de

mundo existente na época e da particularidade de soarem como reais, descrevendo, por exemplo, experiências subjetivas diante das eventualidades, detalhes específicos das regiões percorridas, possíveis rotas e meios de transportes utilizados, entre outros pontos. Dessa forma, objetivamos no presente artigo perceber a situação das viagens em finais da Idade Média refletidas em um deslocamento fictício. Para tanto, teremos como principal fonte o *Libro del conoscimineto de todos los reinos*, sobretudo o itinerário pela Ásia, região pouco provável que tenha percorrido o autor.

Nessa direção, iniciamos o debate apresentando as mudanças que marcaram a recepção do *LC*[3] ao longo dos séculos. Destacaremos, sobretudo, as recentes renovações historiográficas, cuja preocupação recai pouco na autenticidade dos fatos narrados ou do autor, à semelhança dos críticos do século XIX, mas sim nos aspectos relatados e nas razões de serem narrados. Assim, como Marcos Jiménez de La Espada (1887), Paulo Lopes (2016), Nancy F. Marino (1999), entre outros, pensaremos o texto na qualidade de singular dentro do contexto dos relatos de viagens redigidos ao longo do medievo.

Os relatos de viagens de finais da Idade Média, entendidos na posição de um gênero literário, apresentam características comuns, seja no interesse dos autores, seja nas maneiras de relatarem o testemunhando, traços estes importantes devido ao fato de criarem padrões descritivos, algo que o escritor do *LC* busca seguir. Portanto, no segundo momento do debate nos debruçaremos em tais aspectos, percebendo as singularidades da obra e as concordâncias com outros textos na criação de uma narração de viagem.

Por fim, nos debruçaremos nas informações da situação dos deslocamentos na Ásia presentes no *LC*. A análise se seguira mediante comparações com descrições de outros escritos de viagens, o que nos possibilita ter uma visão mais ampla da conjuntura.

1. OS ESTUDOS E A POSSIBILIDADE DE SE COMPREENDER AS VIAGENS MEDIEVAIS MEDIANTE O *LC*

[3] A partir deste momento do texto designaremos o texto *Libro del conoscimineto de todos los reinos* de modo abreviado: *LC*. Importante destacar também que as traduções em línguas estrangeiras ao longo do texto foram traduzidas pelo autor do presente artigo, seguindo a versão original em nota de roda pé.

Redigido na segunda metade do século XIV[4], o *LC* busca descrever todo o mundo conhecido em finais da Idade Média, tendo como centro narrativo o itinerário de um viajante anônimo, mais preocupado em precisar a data de seu nascimento que sua identidade[5]. Sem um destino fixo, o deslocamento começa em Sevilha e se estende em direção a Portugal. Após perpassar localidades pela Europa, incluindo ilhas no Norte e a região dos Balcãs, adentra na África, percorrendo tanto os lugares habituais aos informes de viagem daquele contexto, a exemplo do Egito, quanto os pouco familiares, como a ilha Quimble, na Serra Leoa[6]. Por fim, segue em direção ao Oriente Próximo e ao Extremo Oriente, chegando às localidades mais longínquas do continente asiático. Após atravessar a Índia e o Catai, "(...) fui a Sevilha, local de minha primeira partida" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 109)[7].

Comparado com alguns escritos de viagens do período, como os redigidos por Marco Polo, Odorico de Pordenone e Jean de Mandeville, o *LC* foi pouco propagado, somente quatro manuscritos chegaram à contemporaneidade[8]. Contudo, isso não exclui sua importância e a possibilidade de ter influenciado algumas viagens posteriores, direta ou indiretamente. Os padres Pierre Bontier e Jean Le Verrier, por exemplo, em sua crônica de nome

[4] Não há um consenso entre os pesquisadores a respeito da data específica da escrita do *LC*, porém apontasse a segunda metade do século XIV. Para mais informações, ver: DE RIQUER, Martín. La heráldica en el Libro del conoscimiento y el problema de su datación. **Dicenda**: Estudios de lengua y literatura españolas, n. 6, 1987, pp. 113-320; TAYLOR, Barry. Los libros de viajes de la Edad Media Hispánica: bibliografía y recepción. In: NASCIMENTO, Aires; ALMEIDA RIBEIRO, Cristina. (Orgs.). **Actas IV Congresso da Associação Hispánica de Literatura medieval**. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, pp. 57-70.

[5] Antes de começar a narrativa sobre a viagem o autor se apresenta da seguinte maneira: "In the name of the Father and Son and Holy Spirit, who are three individual persons in one essence. I was born in the Kingdom of Castilla, during the reign of very noble King Fernando, son of the noble King Don Sancho, when era of the world, according to the Hebrews, was 5065 years, and the era of the Great Flood 4407 years, and the era of Nebuchadnezzar King of Caldea 2502 years, and the era of Alexander the Great of Macedonia 1617 years, and the era of Caesar Emperor of Roma 1343 years, and the era of Christ 1304 years, and the era of Arabs 706 years, on the eleventh day of the month of September" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos,* 1999, p. 3).

[6] De acordo com Nancy F. Marino, a ilha denominada de Quible no *LC* se refere à ilha de Sherbo, na costa de Serra Leoa (Marino, 1999, p. 58).

[7] No original: "(...) came to Sevilla, from where I first left" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p.109).

[8] Sobre os manuscritos, ver: LACARRA, María Jesús. Un nuevo manuscrito del Libro del conosçimiento. En: MENÉNDEZ COLLERA, Ana; RONCERO LÓPEZ, Víctor. **Nunca fue pena mayor**: estudios de la literatura Española en homenaje a Brian Dutton. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, p. 435-441.

Le Canarien, escrita no século XV, demonstram dependência aos dados geográficos existentes na obra ao oferecerem notícias das regiões africanas a Jean Béthercourt, cuja viagem objetivava explorar a costa da África:

> Como M. de Bethencourt possuía um grande desejo de saber sobre o verdadeiro estado e governo da terra dos Sarracenos e seus portos, os quais foram relatados como bons na terra principal, a distância de doze ligas de nós para a direita do cabo Bojador e da ilha Erbanie, onde M. de bethencourt agora está, inserimos notas sobre o assunto, extraídas do livro de um frade mendicante, o qual viajou por tais países e visitou todos os portos, que foram mencionados pelo nome. Ele percorreu todos os países, Cristãos, Pagãos e Sarracenos daquelas partes e nomeou todos. Ele nomeia as províncias, os escudos dos reis e príncipes, o que seria tedioso descrever (Bontier; Verrier, 1872, p. 96-97)[9].

Apontando o autor da *LC* como um franciscano, Pierre Bontier e Jean Le Verrier descrevem as regiões importantes para o nobre Jean Béthercourt chegar ao Rio de Ouro e à terra de Preste João. Além dos supracitados, existe outro deslocamento influenciado pelo texto, empreendido por Henrique, o Navegador, porém essa influência se deu de forma indireta, uma vez que o português leu a tradução de *Le Canarien*[10], a qual é tida por Buenaventura Bonnet como a única obra a citar o *LC* como principal fonte para o conhecimento geográfico (Bonnet, 1944, p. 213).

Entretanto, nem todas as informações presentes no *LC* sobre o caminho até o Rio de Ouro e a terra de Preste João foram narradas por Pierre Bontier e Jean Le Verrier. Além de alguns recortes descritivos de coisas "que seria tedioso descrever", sucede também que, na cidade de Melée, residência do Preste João, os religiosos se deparam com um considerável número de descrições de coisas maravilhosas, "(...) das quais não iremos fazer menções no presente livro, a fim

[9] No original: "As M. de Bethencourt had a great desire to learn the true state and government of the land of the Saracens and their sea-ports, which were reported to be good on the main land for twelve leagues towards us to the right of Cape Bojador and the island of Erbanie, where M. de Bethencourt now is, we have here inserted sundry notes on this subject, extracted from a book by a mendicant friar who made the tour of this country and visited all the sea-ports, which he mentions by name. He went through all the countries, Christian, Pagan, and Saracen, of those parts, and names them all. He mentions the names of the provinces, and the arms of the kings and princes, which it would be tedious to describe (Bontier; Verrier, 1872, p. 96-97)".

[10] MARINO, Nancy F. Introduction. In: **El libro del conoscimineto de todos los reinos**: The book of knowledge of all kingdoms. Editions, translation and study by Nancy F. Marino. Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies Tempe, 1999, p. XVIII.

de nos apressarmos para outros conteúdos, com medo de os leitores nos terem como mentirosos" (Bontier; Verrier, p. 101-102)[11].

O período posterior ao medo dos religiosos de serem taxados de mentirosos por inserirem algumas maravilhas foi de pouco interesse por parte dos estudiosos pelo *LC*, algo que muda no século XIX, quando editores da *Le Canarien*, a exemplo de Pierre Bergeron e Richard Henry Major, interessados em confrontar as fontes que serviram de base à crônica se debruçaram no relato de viagem, apontando a inexatidão dos seus dados geográficos[12]. No mesmo sentido, Otto Peschel, escrevendo sobre os feitos dos espanhóis, aponta o conteúdo da obra na qualidade de enganoso[13]. Porém, em meio aos posicionamentos depreciativos das informações presentes no *LC* dos críticos do período, Marcos Jiménez de la Espada propõe considerações diferentes.

Entre as considerações de Marcos Jiménez de la Espada expostas na introdução da primeira edição moderna do *LC*, denominado de *Libro del conosçomiento de todos los Reynos y tierras y señoríos que son por el mundo y de las señales y armas que han cada tierra y señorío por sy y de los reys y señores que los proueen, escrito por un franciscano español á medieados del siglo XIV*, publicada em 1877, está a defesa da colocação da obra junto aos grandes livros de viagens produzidos no medievo, a exemplo dos redigidos por Jean de Mandeville, Odorico de Pordenone, João de Pian de Carpini, entre outros, no que se refere à criação de um conteúdo representativo do conhecimento geográfico daquele período. Assim, por não apenas julgar como falsas as informações do texto, o autor diverge de outros estudiosos, os quais, extremando seus rigores metodológicos frente ao livro, não consideraram

> Nem o tempo em que foi escrita, nem o assunto, nem a circunstância de ter sido escolhida para guiar uma projetada exploração das costas ocidentais africanas, no começo do século XIV, [como] razão bastante para que a crítica tenha

[11] No original: "(...) of which at present we make no mention in this book, in order to hasten on to other matters, and for fear the reader might take them for lies" (Bontier; Verrier, 1872, p. 101-102).
[12] BONNET, Buenaventura. Las canarias y el prime libro de Geografia medieval, escrito por un fraile español en 1650. **Revista de História**, v. 10, 1944, pp. 205-227.
[13] ESPADA, Marco Jiménez de la. Prefácio. In: **Libro del conosçimiento de todos los reynos et tierras et señorios que son por el mundo et de las señales et armas que han cada tierra et señorío por sy et de los reyes et señores que los proueen, escrito por un franciscano español à mediados del siglo XIV**. Madrid, España: T. Fortanet, 1887, p. V.

> tratado com a consideração que se merece uma verdadeira curiosidade bibliográfica e documento inestimável para a história da Geografia. Longe disso, tomando por base o extrato devido aos padres Bontier e o Verrier, não há faltado quem lance sobre seu autor os difamantes epítetos de tolo e mentiroso (Espada, 1887, p. IV)[14].

A aposta de Marcos Jiménez de la Espada em situar o *LC* com os grandes livros de viagens da Idade Média parece ter convencido os eruditos[15]. No entanto, não podemos deixar de destacar a importância de outros pesquisadores, os quais, a partir de estudos detalhados, contribuíram para a mudança dos posicionamentos desfavoráveis ao texto em finais do século XIX e começo do XX. Buenaventura Bonnet destaca, por exemplo, o geografo M. D'Avezac, o qual defende o itinerário do franciscano pelo cabo Bojador, e também o político e historiador Antonio Cánovas del Castillo, o qual exalta o conhecimento geográfico presente no livro (Bonnet, 1944, p. 208-209).

Ao longo do século XX, entretanto, percebemos novas mudanças na relação dos pesquisadores com o *LC.* Rafael Beltrán Llavador explica a ocorrência da revisão de alguns problemas pertinentes à obra, bem como novos enfoques de estudos, a partir dos escritos de Peter Russel em finais de 1970 e 1980. Esse autor questiona por exemplo, a autoria do livro por parte de um franciscano, dado existente somente na crônica *Le Cararien*. Do mesmo modo, coloca em dúvida a data de nascimento do viajante e sua origem em Sevilha (Beltrán Llavador, 1991, p. 123-125).

Nessa direção, surgiram diferentes problemas de investigação. Assim, Martín de Riquer[16], partindo das heráldicas presentes na obra, busca determinar

[14] No Original: "Ni el tiempo em que se escribió, ni su asunto, ni la circunstancia de habérsele escogido para guía en una proyectada exploración de las costas occidentales africanas, à los principios del siglo XIV, han sido razones bastantes para que la crítica haya tratado con la consideración que se merece una verdadera curiosidad bibliográfica y documento inestimable para la historia de la Geografía. Léjos de eso, tomando por base el extracto debido à los padres Bontier y le Verrier, no ha faltado quien lance sobre su autor los denigrantes epítetos de necio y embustero (Espada, 1887, p. IV).

[15] LÓPEZ-OCÓN, Leoncio. Jiménez de la Espada y Picasso: de cómo un naturalista y un artista editaron e ilustraron un Libro de Viajes medievale por la Canarias y el Continete africano. **Revista bibliográfica de geografía y Ciencias Sociales**, vol. VI, n. 328, Universidad de Barcelona, 2001, p. 1610-1611.

[16] DE RIQUER, Martín. La heráldica en el Libro del conoscimiento y el problema de su datación. **Dicenda**: Estudios de lengua y literatura españolas, n. 6, p. 313-320, 1987.

a datação de sua escrita. Keith David Howard[17] revisa a ideia de raça, aplicando o método arqueológico da análise discursiva de Michel de Foucault. Jorge Simon Izquierda Diáz[18] investiga os diferentes nomes dos países nórdicos. Paloma Garcia Alonso[19] analisa o imaginário geográfico, sobretudo em relação ao místico povo Gog e Magog, algo não muito distinto de Paulo Lopes, o qual se preocupa com a noção dos corpos monstruosos habitantes dos espaços longínquos[20]. Há outras pesquisas cuja questão central bem sintetiza Paulo Lopes ao afirmar que

> A questão central não deverá estar em saber se o autor realizou ou não tal viagem, mas sim em apreender o que é que ele considera importante conhecer no mundo, isto é, o que é fundamental saber e revelar. Em última análise, o objetivo deve consistir em perscrutar a forma como o mundo está representado na descrição desse périplo; a mundividência do autor e da sociedade coeva; a importância da viagem enquanto veículo por excelência para informar e dar a conhecer os universos da ordem e da desordem, do eu e do outro, do conhecido e do desconhecido (Lopes, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, a autenticidade do autor ou a veracidade das descrições pouco importam, haja vista as questões centrais estarem no narrado em si. Soma-se a essa percepção amplamente aceita na atualidade o fato de o *LC* não ter sido lido como viagem imaginária no período de sua composição. Desse modo, como aponta Nancy F. Marino, a contemporânea descrença no que diz respeito ao itinerário está baseada sobretudo no conhecimento geográfico atual e na incapacidade da realização do deslocamento naquele contexto, isso porque o texto descreve todo o mundo conhecido até então. Ausente das ditas perspectivas e críticas modernas, percebemos um século XIV

[17] HOWARD, Keith, The discourse of nature in the 'Book of knowledge of all kingdoms. **Miríada hispánica**, n. 17, 2020, p. 43-62.
[18] IZQUIERDO DIÁZ, Jorge Simon. Los nombres de enclaves de los países nórdicos en el "Libro del conoscimiento de reynos, tierras y senórios" (S. XIV) y en una relación del diplomático Luan Scheffer (1627). Una comparación diacrónica. **Brocar**, 41 (2017), pp. 37-51.
[19] ALONDO, Paloma Garcia. La leyenda Gog e Magog en el 'Libro del conosçimiento'. **Actas do XIX Congresso Internacional de Lingüística e Filoloxia Románicas**, Fundación Pedro Barrié de la Maza, 1994, p. 827-842.
[20] LOPES, Paulo. A representação do corpo dos habitantes dos confins do mundo no *Libro del conosçimiento*. In: BUESCU, Ana Isabel; DE SOUSA, João Silva; [Et. al.]. **O corpo e os gestos na civilização medieval.** Lisboa, Núcleo Científico de Estudios Medievales/ Instituto de Estudios Medievales; faculdade de Ciências Sociales e Humanas; Universidad Novoa de Lisboa: Ediciones Colibri, 2006, p. 77-93.

crédulo com as informações presentes na obra, o que se reflete, por exemplo, na utilização de seu conteúdo na produção de mapas e até em deslocamentos de exploração (Marino, 1999).

Dessa forma, o *LC* constitui para os historiadores, nas palavras de Paulo Lopes, "(...) uma fonte única no contexto dos relatos de viagens medievais, expressando o modo como a Península Ibérica olhava o mundo e suas fronteiras" (Lopes, 2016, p. 34). De igual modo, por não apenas transmitir as curiosidades e as lendas, constitui um documento importante para compreender a situação das viagens em finais da Idade Média, seja por juntar o conhecimento existente, seja pelo fato de apresentar o modo como aqueles que não viajavam pensavam a situação das viagens.

Nesse sentido, para analisarmos as viagens representadas no *LC* em direção à Ásia, devemos incluí-lo no contexto dos escritos de viagens, tendo em conta o fato de estarmos diante de um livro cujo itinerário não ocorreu e do desejo de seu autor de ser lido na qualidade de um viajante real. Assim, buscando transmitir maior credibilidade aos leitores, ocorre o uso de algumas características literárias, a exemplo do que ocorre em outro itinerário fictício do período, *Viagens de Jean de Mandeville*. No próximo tópico, debateremos os referidos aspectos.

2. O *LC* NO CONTEXTO DOS ESCRITOS DE VIAGENS MEDIEVAIS

Constitui noção aceita na atualidade o fato da impossibilidade de tudo em um livro ser produto inédito de uma inspiração pessoal, ou unicamente resultado de combinatórias preexistentes, sendo ele visto, então, como transformação desses dois pontos. Daí a importância de, para além de percebermos as particularidades nas recepções historiográficas frente ao *LC*, também o incluir em um gênero literário, o qual, segundo Joan-Pau Rubiés, reconstrói as premissas e regras básicas da produção cultural estudada, identificando o contexto "(...) em que (digamos) uma proposição faz sentido no cerne de um texto, ou um texto faz sentido no contexto mais amplo de livros" (Rubiés, 2000,

p. 6-7).[21]

O corpo literário em que o *LC* se encaixa carrega certa dificuldade no tocante às definições e nomenclaturas rígidas, seja em razão da problemática nas traduções dos termos, seja devido às discordâncias conceituais. Contudo, independentemente do termo utilizado para determinar o gênero literário, isto é, "Literatura de Viagem", "Romance de Viagem", "Relatos de Viagem", entre outros, entendemos o livro como taxonomia ligada aos textos em que o tema do itinerário aparece como central a toda a trama, e não apenas na forma de marco narrativo, conforme destaca Luís Alburquerque García (Alburquerque Gárcia, 2006, p. 71).

Assim, autêntico guia prático das viagens, o *LC* apresenta os deslocamentos na qualidade de principal articulador narrativo, à semelhança do que ocorre, por exemplo, nos textos redigidos por Marco Polo, Odorico de Pordenone e Ruy González de Clavijo. No entanto, a obra também carrega suas particularidades, como em seu estilo discursivo pouco inclinado à prosa. Dessa maneira, mais semelhante a um relato cartográfico, ou um "mapa em palavras"[22], muitas vezes o *LC* apenas nomeia as regiões percorridas, demonstrando que as pretensões do autor consistiam em dar a conhecer todos os reinos existentes no mundo. Referida inclinação, explica-nos Vladmir Acosta, está indicada até mesmo no título da obra, sobretudo em relação às "(...) particularidades, coisas curiosas e prodigiosas existentes em todos os reinos e senhorios descritos, e também em nos descrever as características dos escudos de armas de cada um deles" (Acosta, 1992, p. 259). [23]

No que diz respeito à sequência da descrição dos lugares percorridos, não são identificadas grandes divergências com os escritos de viagens, pois ocorre a ausência de acontecimentos paralelos, ao mesmo tempo em que há uma narração linear, dividida por Paulo Lopes em três etapas do itinerário: a primeira se refere à Europa; a segunda à África, focando sobretudo no

[21] No original: "(...) in which (let us say) a proposition makes sense within a text, or a text makes senses within a large body of literature" (Rubiés, 2000, p. 6-7).
[22] PÉREZ PRIEGO, Miguél Ángel. Estudio literario de los libros de viajes medievales. **EPOS**: Revista de Filologia, n. 1, p. 226.
[23] No original: "(...) particularidades, cosas curiosas y prodigiosas existentes en todos los reinos y señoríos descritos, y también en descrebirnos las características de los escudos de armas de cada uno de ellos (Acosta, 1992, p. 259).

Mediterrâneo; e, por fim, a terceira, a qual abrange a Ásia e o retorno a Sevilha. (Lopes, 2016, p. 28). Das 396 localidades narradas durante esse trajeto, 191 são na Europa, 121 na Ásia e 84 na Ásia. Diante desses números, Paulo Lopes conclui que

> (...) a discrepância entre os continentes, principalmente entre a Europa e a Ásia, quando relacionada com a mancha cartográfica relativa ao itinerário, [confirma] que à medida que nos distanciamos do universo da cristandade, ou seja da segurança e da ordem, enfraquece o rigor da descrição geográfica, bem como a evocação de lugares – agora muito menos conhecidos, quer em quantidade, quer em riqueza descritiva (Lopes, 2015, p. 18).

O pouco conhecimento das regiões distantes da Europa, em especial a Ásia, resulta especialmente do fato do autor não ter percorrido aquelas localidades. A construção narrativa de um deslocamento imaginário perpassa, então, o uso de informações que estavam presentes, por exemplo, em escritos de viagens anteriores e em mapas. Assim, mesclando o conhecimento a respeito das terras longínquas existentes no período, ocorre a busca por tornar o itinerário crível para os leitores, à semelhança do que ocorre em outro texto fictício quase contemporâneo, *Viagens de Jean de Mandeville*.

Escrito em meados do século XIV, *Viagens de Jean de Mandeville* descreve o itinerário de um cavaleiro inglês, denominado Jean de Mandeville, pelo Oriente Próximo e Extremo Oriente. Tais informações bibliográficas presentes no texto foram tidas como verídicas por séculos, porém, ao longo do século XIX, por meio de minuciosas análises, os pesquisadores as desacreditaram, apontando o deslocamento e o autor como irreais, algo aceito entre os estudiosos atuais. No tocante à credibilidade inicial na recepção do livro, Mary Campbell explica que não se encontra, nas experiências pessoais descritas nem em grande parte das comunicações exatas dos fatos, mas sim na confiança transmitida em sua literacidade, "(...) uma espécie de intertextual verissimilitude" (Campbell, 1991, p. 126)[24].

Dessa forma, o deslocamento narrado em *Viagens de Jean de Mandeville* não repercutiu como falso no momento inicial de sua propagação por se

[24] No original: "(...) a sort of intertextual verisimilitude" (Campbell, 1991, p. 126).

assemelhar com outros livros de viagens reais escritos no período, como o redigido por João de Pian del Carpini, Guilherme de Rubruc, Odorico de Pordenone, Marco Polo, João de Marignoli, entre outros. Algo semelhante sucede com o *LC*, ao organizar, por exemplo, a cronologia do relato pela passagem nas cidades e espaços o que resulta em 247 menções serem feitas às cidades, 69, ilhas, 36, Reinos, 15 Províncias, 10 montanhas, 7 cabos, 6 rios/golfos/mares, 2 Impérios, 2 condados, 1 "tierra", 1 território não classificado (*caldea*)[25].

Principal foco descritivo, o relato dos centros urbanos segue o comum método discursivo denominado na oratória de *Laudibus Urbium*[26]. Contudo, ao invés da convencional estrutura, destacando a localização geográfica, fertilidade da terra, costume dos indivíduos, monumentos e pessoas célebres, sucede uma narrativa mais superficial[27], do mesmo modo que observamos em Constantinopla:

> E de lá eu fui pela costa à cidade que eles chamam de Reçira, do Império de Constantinopla. Partindo de Reçira fui a Constantinopla, uma rica cidade [a qual é] a capital onde eles coroam seu rei, onde há uma grande igreja de Deus chamada de Santa Sofia. É muito alta, ampla e bonita, possui 366 portas. Para além dela há uma torre que é impossível subir. No topo dessa torre tem um cavaleiro feito de metal em seu muito largo cavalo, e ele possui na cabeça um chapéu episcopal em honra ao Imperador Constantino, E possui a mão direita estendida apontando para a Turquia, a qual nos tempos antigos era chamada de Ásia Menor, que está além daquele golfo mar (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 93-95)[28].

Cidade admirável por excelência, a Constantinopla descrita pelo *LC*

[25] Esses números estão presentes no seguinte artigo: LOPES, Paulo. A concepção do espaço no Livro do conhecimento. **Revista memoria Europae**, I/1, 2015, pp. 4-41.

[26] De acordó com Miguél Ángel Pérez Priego, tanto os livros de viagens reais, quanto os imaginários, possuíam em graus diversos referida característica (Pérez Priego, 1984, p. 227).

[27] MARINO, Nancy F. Introduction. In: **El libro del conoscimiento de todos los reinosn:** The book of knowledge of all kingdoms. Edition, translation and study by Nancy F. Marino. Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies Tempe, p. Iii.

[28] No Original: "And from there I went along coasts to a city they call Reçira, of the Empire of Constantinople. And I departed Reçira and went to Constantinople, a rich city [which is] the capital where they crown their kings, In which there is a great church of God they call Santa Sophia. It is very tall and very wide and beautiful, and there are 366 doors. Beyond it there is a tower that is impossible to climb. On top of this tower is a knight made for metal on his very larg e horse, and he has on his head an episcopal hat in honor of the Emperor Constantine. And he has his right-hand extended pointing to Turquia, which was in ancient times called Asia Minor, which is beyond that gulf of the sea" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 93-95).

carrega aspectos importantes para entendermos quais características chamavam a atenção do autor sobre essa localidade, tendo como exemplo sua situação, ou seja, rica e capital do Império, assim como seus monumentos e edifícios. Outros viajantes apresentam o centro urbano de maneira diferente, como Ruy González de Clavijo[29], o qual revela diversos detalhes da Igreja de Santa Sofia, ou Jean de Mandeville, quem, para além de narrar a maçã que caiu da mão da estátua de Constantino, interpreta sua indicação ao Oriente como "(...) um sinal de ameaça aos malfeitores" (Mandeville, 2017, p. 39).

Dessa forma, a quantidade dos detalhes das regiões percorridas varia de acordo com os interesses dos viajantes e os motivos que os levaram a escrever. João de Pian del Carpini, por exemplo, preocupado em tornar os Mongóis conhecidos à Cristandade, oferece uma minuciosa narração etnográfica dos povos asiáticos, legando pouco interesse às possíveis rotas. *Viagens de Jean de Mandeville*, por outro lado, escrevendo para um público amplo e tencionando principalmente entreter seus leitores, apresenta um demorado relato das localidades causadoras de admiração, como Jerusalém, a Corte do grande Cã, a Índia e a terra de Preste João. O *LC*, de outro modo, devido à predominância do caráter didático e informativo, carrega poucas narrações associadas às maravilhas, particularidades culturais e sociais das regiões longínquas, detendo-se, em especial, nas passagens rápidas pelas cidades e nas exposições geográficas.

Situação análoga observamos em outras características literárias, tal qual o uso da primeira pessoa. Importante por diferenciar as enciclopédias dos escritos de viagens, a individualização das experiências, a partir do uso de termos como "eu vi" ou "eu ouvi", colabora também na recepção de certos fatos na qualidade de verídicos[30]. Assim, Marco Polo, logo no começo de seu livro, afirma que vai se referir "(...) às coisas vistas por vistas e as ouvidas por ouvidas, para que nosso livro seja fiel, sem artifícios e enganos e para que as aventuras que aqui se descrevem não sejam tomadas por fábulas" (Polo, 1985, p. 33). No

[29] GONZÁLEZ DE CLAVIJO, Ruy. **Embajada a tamorlán**. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Virtual, 2003.

[30] Segundo María Jesús Lacarra, o "Eu" presente no *LC* cumpre diversas funções. "No solo unifica lo que, sin su presencia, no sería más que un incoherente recorrido, sino que además concede credibilidad, vivacidad y didactismo al relato" (Lacarra, 1999, p. 83).

LC, por outro lado, há poucas interrupções do narrador, a exemplo de quando estava no castelo de Margot, onde

> Eu vivi por um tempo por causa que todos os dias via e ouvia coisas maravilhosas. E para o norte a Tartaria faz fronteira com as terras de Albizibi, que são terras estéreis e desabitadas, mas em alguns lugares habitam pessoas, os quais são vis e comem carne crua de pescado, possuem rostos longos como de cachorros, mas são brancos e fazem as coisas que vêm fazer, são chamados de Cinocéfalos. Eu vi um deles na cidade de Norgançio (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 83)[31].

Constituindo uma das poucas situações relacionadas ao "Eu vi", o contato com os cinocéfalos expressa também uma outra característica dos escritos de viagens do período, a descrição das *mirabilia*, ou seja, os monstros e os acontecimentos mágicos ou milagrosos. Tais fenômenos impulsionavam a curiosidade dos viajantes, ao mesmo tempo que aumentavam o prazer dos leitores, os quais estavam cada vez mais interessados nos mínimos detalhes experienciados durante o deslocamento.

Assim, para além da narração das cidades, individualização das experiências e as descrições da *mirabilia*, havia a comum característica de adicionar ao relato os detalhes dos modos de empreender a jornada. Desse modo, tanto os itinerantes reais quanto os irreais, buscando aumentar a credibilidade à narração, descrevem as possíveis rotas, os meios de transportes, as companhias, algumas dificuldades, entre outras coisas. No próximo tópico, analisaremos como essa característica se apresenta no *LC*.

3. AS VIAGENS À ÁSIA REFLETIDAS NO *LIBRO DEL CONOSCIMIENTO DE TODOS LOS REINOS*

José A. Ochoa explica que o primeiro interesse dos pesquisadores frente

[31] No original: "I lived for a time because every day I saw and heard marvelous things. And to the north the lands of Albizibi border on encircled Tartaria, which are barren and uninhabited lands, but peoples lives in some places, and they are vile men and they eat raw meat fish and have long faces like dogs, but they are white and do everything they see done, and they call then cynocephali. And I saw of them in the capital of Norgançio (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 83).

aos textos redigidos pelos viajantes durante a Idade Média foi de os recuperar, produzindo edições mais cuidadosas, a exemplo do realizado por Marco Jiménez de la Espada com o *LC*. Em seguida, surgiu a necessidade de estabelecer as características literárias e linguísticas de tais obras, observando, entre outras coisas, as modalidades da narração, se eram reais ou fictícias, e os centros descritivos. Por fim, despontaram as análises históricas, pois, como outros textos medievais, os escritos dos itinerantes possuem relevância em si, "(...) e não somente no estabelecimento de um gênero através das características estilísticas, se não também na análise da *realia*" (Ochoa, 1990, p. 87)[32].

Assim, houve o aparecimento de pesquisas pertinentes aos modos de viajar, às condições das viagens, aos tipos de embarcações, ao tempo de travessia, às possíveis rotas, aos alimentos consumidos, às expectativas, entre outros. O foco principal desses estudos está sobretudo no contexto histórico produtor dos deslocamentos, uma vez que, como afirma Claude Kappler, o período condiciona o ânimo e o ponto de vista dos itinerantes, bem como impõe leis sobre quem vai empreender as jornadas, ou seja, mercadores, cavaleiros, missionários, exploradores, etc. (Kappler, 1986, p. 49).

Em relação ao contexto de escrita do *LC*, entre 1348 e 1375, a historiografia destaca as dificuldades das viagens à Ásia com a degradação do Império dos Mongóis e o estabelecimento da dinastia Ming, em 1368. Todavia, não ocorreu o completo fim dos contatos entre Ocidente e Oriente, como exemplificam os deslocamentos de Niccoló de' Conti, mercador da região de Chioggia, que percorreu a Síria, Índia e o Mar Vermelho entre 1415 e 1440[33]. Dessa forma, certamente, as jornadas empreendidas pelo autor da obra analisada no presente estudo junto com mercadores não causaram espanto nos leitores daquele período, a exemplo do trajeto entre o Porto de Ormuz e o Reino de Delini:

> E parti de Sabba e fui a cidade de Hormixio, a qual já falei acima, e permanecia aqui por um tempo. Então fui com mercadores um longo caminho [até] chegarmos ao reino de nome Delini; que

[32] No original: "(...) y no sólo en el establecimiento de un género a través de las características estilística, sino también en el análisis de *realia*" (Ochoa, 1990, p. 87).
[33] Claude Kappler coloca outros viajantes, como Hans Schiltberger (1396) e Guillebert de Lannoy (1413) (Kappler, 1986, p. 52-53).

> pertence ao rei da Índia, e possui muitas terras habitadas e ricas (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 73)[34].

Deixando as localidades mais conhecidas, tal qual a Ásia Menor e a faixa Síria-Palestina[35], o viajante, então, entra na Índia, menos familiar, acompanhado de mercadores, sendo essa região estimada por efeito das qualidades comerciais de suas especiarias: "E sabeis que neste reino de Lini frutifica a pimenta, o gengibre, a gualoc e outras muitas espécies, as quais são colhidas em grande quantidade e levadas por todo o mundo" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 73)[36]. Assim, ocorre a representação de Ormuz como entrada da Índia, perspectiva geográfica semelhante à proposta por Jean de Mandeville[37]. De igual modo, há a comum interação entre os itinerantes e os mercadores, situação análoga aos escritos reais de viagens, os quais, por vezes, obtinham informações sobre as rotas com os comerciantes.

Nesse sentido, Pero Tafur, por exemplo, estando no mosteiro de Santa Cataria, almejava chegar à Índia, porém, ao buscar obter informações daquelas localidades com uma caravana que chegava à região, depara-se com o mercador Niccoló de' Conti, quem o desencorajou de tal empreita (Pero Tafur, 1874, p. 95). De igual modo, Guilherme de Rubruc, ao chegar em Soldaia e tendo a possibilidade de viajar em carroças de bois ou a cavalo, escolhe as carroças, em especial devido ao conselho dos mercadores, os quais apontaram essa alternativa como meio de transporte mais veloz, o que "(...) foi um grande erro, pois viajei dois messes até Sartach, o que teria feito em um só, se tivesse ido com cavalos" (Rubruc, 2005, p. 118).

Dessa forma, os mercadores, grupo presente nas rotas do Oriente Próximo e Extremo Oriente, influenciavam as viagens, fato do qual o autor do *LC* se mostra consciente, inclusive no tocante aos possíveis meios de transporte.

[34] No original: "And I departed Sabba and headed for the city of Hormixio of which I told above, and I stayed there for a time. And from there I went with merchants a long way and we reached a kingdom they call Delini; and it belong to the king of India and has many great inhabited and rich lands" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 73).

[35] Paulo Lopes denomina essa região da Ásia Menor e da faixa Síria-Palestina de "Território de Fronteira", entre uma região conhecida e outra pouco familiar (Lopes, 2016).

[36] No original: "And know that in this kingdom of Lini pepper and ginger and *gualos* and many other spices grow, and they harvest a great amount of them that they take all over the world" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 73).

[37] Denominado Ormux de Crues, Jean de Mandeville afirma que nessa cidade chegam muitos mercadores de Veneza e Gênova (Mandeville, 2007, p. 158).

Em uma nau com comerciantes, por exemplo, o autor afirma sair de Tripul de la Siria no Mediterrâneo em direção à Chipre, percorrendo em seguida as ilhas de Romania, "(...) as quais são de Arcandia, de lá para Morea, depois Creta, então para o Negro Ponte" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 93. Trad. nossa)[38]. Em outra situação, não se especifica o tipo de embarcação, contudo, em uma nave com cristãos "comanos" atravessa todo o Mar de Saara, "(...) partindo do porto de uma cidade chamada de Godaspi, que pertence ao império de Benascayt, Imperados da Pérsia" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 87)[39].

Há outras situações nas quais o autor declara ter viajado com mercadores, cristãos ou não, informando as possíveis companhias durante o trajeto e os tipos de embarcações que acreditava serem utilizadas em determinadas regiões. De igual modo, a presença dos comerciantes esboça as possíveis rotas comerciais, a exemplo das duas destinadas ao Catai, sendo uma com início em Cyprus, Armenia, Turquia, Iraque, Tabriz e, por fim, Samarcanda; enquanto a outra começa em Constantinopla, Armênia Maior, Armênia Menor, Trastago, Norgança, Montes Caspio, Cato e Bocarin. Na segunda, há o deslocamento por algumas regiões após o encontro com

> (…) alguns mercadores cristãos que vinham do Catayo, então fui com eles 36 dias a outra cidade de nome Cato (...). De lá partimos do reino de Cato e viajamos um longo caminho e não encontramos cidades, embora essas terras sejam bastante populosas de pessoas e castelos. Encontramos muitas montanhas altas que apenas se projetam fora dos Montes Caspios e se extendem até o Mar do Sara. Então cruzamos a acima mencionada montanha por passagens muito altas e viajamos um longo caminho por terras abundantes, porém sem cidades ou bairros, até chegarmos a uma grande cidade de nome Nogançio, a qual está no Império de Uxbeco (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 85-87)[40].

[38] No original: "(...) which are Ancandia, and from there to Morea, and from there to Greta, and from to Negro Ponte" (*Libro del conocimineto de todos los reinos*, 1999, p. 93).
[39] No original: "(...) took port in a city they call Godaspi, which belongs to the empire of Benascayt, Empeor of Persia" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 87).
[40] No original: "(...) some Christian merchants who were coming to Catayo, and I came with them thirty-six days to another city call Cato (…). From there we departed the kingdom of Cato and traveled a long way and did not find town city, but it is a land very populated by people and castle. And we found very high mountains that juts off the Caspios Montains and extend to the Sea of Sara. (…). And we crossed the aforementioned mountain by a very high pass and traveled a long way though a very abundant land, although there are no cities or towns, until we reached a great

Segundo J. K. Hyde, a inclusão dessa rota suporta a possibilidade de serem informações transmitidas por mercadores (Hyde, 1982, p. 146). Para além, a especificidade de empreender um itinerário com comerciantes cristãos demonstra a ideia da ainda permanência das trocas comerciais entre o Ocidente e o Extremo Oriente, fato que se soma à expectativa de encontrar naquelas regiões cidades propicias às práticas mercantis, como na descrição da ilha de Java, para a qual o autor

> (…) embarcou em um barco com mercadores e atravessou o Mar Verde. Então chegaram ao porto da ilha de Java que está no Mar da Índia, sendo uma grande ilha de quarenta dias de viagem de tamanho. Possui três grandes reinos nessa ilha. Eles chamam um de mogoles, o outro de Javales e Manbrot. São terras muito povoadas, mas não possuem cidades pois os seus habitantes vivem no campo e colhem diferentes espécies de especiarias, muita pimenta e plantas odoríficas. No entanto, é uma ilha muito quente (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 75)[41].

Acompanhado de comerciantes, o viajante entra em Java, importante porto comercial da Ásia. Região de poucas cidades, devido ao calor do sol, constitui o local de morada dos grifos e se encontra repleta de produtos amplamente estimados no Ocidente, tal qual as especiarias, pimenta e plantas odoríficas. A expectativa do autor da *LC* das coisas encontradas na localidade não difere de outros viajantes.

O suposto cavaleiro Jean de Mandeville, por exemplo, afirma que na Ilha de Java "(...) se produz todo tipo de especiarias com mais abundância que em nenhum outro lugar, tais como: gengibre, cravo, canela, zedoária, nos-moscada e macis" (Mandeville, 2007, p. 175). Para o franciscano Odorico de Pordenone, essa era a melhor ilha para se morar, com grandes quantidades de alimentos e

city that they call Nogançio, which is in the Empire of Uxbeco" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 85-87).

[41] No original: (…) embarked a ship with merchants, and we crossed the Green Sea. And we took port at the island of Java that is in the Sea of India, and it is a great island that is forty-days journey long. And there are three great kingdoms on this island. They call one Mogoles, and the other Javales, and the other Manbrot. And it is an inhabited land, but there no cities because all inhabitants live in the countryside and harvest many spices, and a lot of pepper and fragrant gums. Nevertheless, it is a very hot land" (*Libro del conoscimiento de todos los reinos*, 1999, p. 75).

riquezas refletidas no palácio do rei, tido na posição de mais rico e belo existente no mundo, com degraus alternados de ouro e prata, muros internos revestidos de lâminas de ouro, onde eram "(...) esculpidos somente cavaleiros de ouro, tendo um círculo grande de ouro em torno da cabeça, como os nossos santos; o círculo, porém, é todo de pedras preciosas" (Pordenone, 2005, p. 304). Já o mercador Marco Polo descreve o local da seguinte maneira:

> Esta ilha tem grande riquezas. Tem pimenta, noz-moscada, galanga, açofeifa, cravo e as especiarias mais raras. Ali vêm de toda a parte barcos e mercadores, que compram toda a espécie de mercadorias e fazem grande negócios. Há ali tesouros. Digo que o Grã-Cã não pôde toma-los, por ser perigosa a travessia e longo o caminho para alcança-la (Polo, 1985, 193).

Dessa forma, mesmo sem ter viajado e percorrido a ilha de Java ou outras localidades na Ásia, o autor do *LC* reflete a expectativa das coisas que poderia encontrar naquelas regiões. O mesmo acontece com os possíveis meios de transporte, as rotas, quem percorria os caminhos, a situação da interação entre as regiões, o tratamento legado aos viajantes, entre outras coisas. Assim, mesmo imaginário, o *LC* se soma aos escritos de viagens no tocante a constituir uma fonte importante para compreender a situação das viagens em finais da Idade Média.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redigido em meados do século XIV, o *LC* apresenta o itinerário de um viajante anônimo por todas as terras conhecidas pela Cristandade em finais da Idade Média. Assim, há descrições das regiões da Europa, África e Ásia, sendo pouco provável que o autor tenha percorrido todas as localidades narradas, em especial do Oriente, constituindo, portanto, em grande parte, um relato de viagem imaginário. Pouco inclinado à prosa literária, o texto esboça uma narrativa semelhante a um "mapa em palavras", muitas vezes apenas nomeando cidades e reinos, característica esta que serviu de apoio a críticas e estudos detalhados.

No ano de 1999, María Jesús Lacarra afirmava que, entre os quatro livros

de viagens espanhóis produzidos ao longo do século XIII e XV, os pesquisadores focam as preocupações metodológicas sobretudo na *Embajada a Tamorlán* e no *Tratado de las andaças e viajes de Pero Tafur*, sendo poucos os que dedicam interesse ao *Libro del infante Don Pedro de Portugal* e ao *LC* (Lacarra, 1999, p. 77). Contudo, nas últimas décadas ocorreu um aumento nos estudos de ambos os textos, motivados em especial pelas mudanças historiográficas no trato com os relatos de viagens, haja vista o interesse agora ser no narrado em si e não mais na autenticidade das descrições.

Nessa direção, o presente artigo objetivou responder à questão pertinente à possibilidade de analisar a situação dos deslocamentos em finais da Idade Média em um livro de viagem imaginário, no caso o *LC*. Assim, percebemos o fato de um texto baseado em um itinerário fictício ser uma fonte útil para a análise da noção dos indivíduos que não viajavam das coisas possivelmente existentes nas terras distantes, a exemplo dos produtos, povos e cidades, bem como dos modos de realizar o deslocamento, ou seja, as rotas, transportes e dificuldades.

Em tal empreitada, primeiramente destacamos as diferentes maneiras de ler o texto ao longo dos séculos. Fonte para Pierre Bontier e Jean Le Varrier no século XV para a escrita da crônica *Le Canarien*, foi pouco estudada até o século XIX, quando críticos, por um lado, depreciaram o conhecimento geográfico, enquanto do outro, sobretudo Marcos Jiménez de la Espada, defenderam as informações. Outra mudança sucede no final do século XX, momento marcado pela busca da compreensão da influência dos aspectos sociais e culturais na criação dos relatos de viagem.

Assim, analisamos em seguida as influências culturais na criação da narrativa. Compreendendo os relatos de viagens na posição de gênero literário, observamos as características comuns entre o *LC* e outros textos do período, bem como suas singularidades. Entre as individualidades, os interesses nas descrições, em especial, se salientam. Já em relação aos traços comuns destacam-se, por exemplo, a cronologia ser baseada na passagem das cidades e regiões, o itinerário ser o principal articulador narrativo, a presença de informações pertinentes a realização da viagem, entre outros pontos.

Em relação às informações sobre os trajetos, observamos que o autor da *LC* deixa transparecer a noção da situação das viagens no Oriente por parte de

um indivíduo que não viajou, como ao destacar as jornadas empreendidas juntos aos mercadores. De igual maneira, apresenta possíveis rotas, meios de transportes, a expectativa das coisas que poderia encontrar em determinadas cidades, entre outras coisas.

Por fim, observamos a possibilidade de mediante a análise do *LC* compreendermos tanto a relação dos indivíduos medievais com as viagens, quanto a noção da situação das interações entre Ocidente e Oriente mediante um escrito de viagem imaginário redigido no século XIV.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Vladmir. **Viajeros y maravillas**. Tomo III. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1992.

ALBURQUERQUE GARCÍA, Luís. Los libros de viajes como género literario. In: LUCENA GIRALDO, Manuel; PIMENTEL, Juan. (Orgs.). **Diez estudios sobre literatura de viajes**. Madrid: CSIC, 2006, p. 67-87.

ALONSO, Paloma Garcia. La leyenda Gog y Magog en el 'Libro del conosçimiento'. **Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filología Románicas**, Fundación Pedro Barrié de la Maza, 1994, p. 827-842.

BELTRÁN LLAVADOR, Rafael. Los libros de viajes medievales castellanos: introducción al panorama crítico: ¿Cuántos libros de viajes medievales? **Revista de Filología Románica**, Universidad Complutense, vol. Extra, n. 1, 1991, pp. 121-164,

BONTIER, Pierre; VERRIER, Jean le. **The Canarian or the book of the conquest and conversion of the Canarians**. London: Hakluyt Society, 1872.

BONNET, Buenaventura. Las canarias y el primer libro de geografía medieval, escrito por un fraile español en 1350. **Revista de Historia**, v. 10, 1944, p. 205-227. Disponible en: https://mdc.ulpgc.es/utils/getfile/collection/revhistoria/id/794/filename/795.pdf. Acessado en 05/07/2020.

CAMPBELL, Mary. **The witness and the other world:** exotic European Travel writing, 4000-1600. Ithaca, New York: Cornell Seventy Press, 1991.

CARPINI, João de Pian Del. História dos Mongóis. In: **Crônicas de viagem:** franciscanos nos Extremos Oriente antes de Marco Polo (1245-1330). Trad. Intro. E notas de Ildefonso Silveira e Ary E. Pintarelli. Porto Alegre; Bragança Paulista: EDIPUCRS/ Edusf, 2005, pp. 29-104.

CÓRDOBA, Joaquín M. La atracción por Oriente. In: NOVOA PORTELA; Feliciano; RUIZ DE TOLEDO, F. Javier. (Orgs.). **Viajes y viajeros en la Europa Medieval**. Barcelona, España: -Lunwerg Editores y CSIC, 2007, p. 77-100.

DE RIQUER, Martín. La heráldica en el Libro del conoscimiento y el problema de su datación. **Dicenda**: Estudios de lengua y literatura españolas, n. 6, 1987, p. 313-320.

El libro del conoscimiento de todos los reinos: The book of knowledge of all kingdoms. Edition, translation and study by Nancy F. Marino. Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies Tempe, 1999.

ESPADA, Marco Jiménez de la. Prefácio. In: **Libro del conosçimiento de todos los reynos et tierras et señoríos que son por el mundo et de las señales et armas que han cada tierra et señorío por sy et de los reyes et señores que los proueen, escrito por un franciscano español á mediados del siglo XIV**. Madrid, España: T. Fortanet, 1887.

GÁRCIA DE CORTÁZAR, José Ángel. El hombre medieval como '*homo viator*': peregrinos y viajeros. **IV Semana de Estudios medievales**, Najera, 1993. Instituto de Estudios Riojano, Lograño, 1994, pp. 11-30.

GONZÁLEZ DE CLAVIJO, Ruy. **Embajada a Tamorlán**. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Virtual, 2003.

HOWARD, Keith. The discourse of nature in the 'Book of knowledge of all kingdoms. **Míriada hispánica**, n. 17, 2020, pp. 43-62.

HYDE, John Kenneth. Real and imaginary journeys in the Later Middle Ages. **Bulletin of the John Rylands University Library of Manchester**, v. 65, issue 1, 1982, pp. 125-147.

IZQUIERDO DIÁZ, Jorge Simon. Los nombres de enclaves de los países nórdicos en el "Libro del conoscimiento de reynos, tierras y senórios" (S. XIV) y en una relación del diplomático Luan Scheffer (1627). Una comparación diacrónica. **Brocar**, 41 (2017), pp. 37-51.

KAPPLER, Claude. **Monstruos, demonios y maravillas a fines de la Edad Media**. Madrid, España: Ediciones Akal, 1986.

LACARRA, María Jesús. El Libro del conosçimiento: un viaje alrededor de un mapa. In: **Libro del conosçimiento de todos los rregnos et tierras et señorios que son por el mundo, et de las señales et armas que han**. Transcripción, estudio e índices María Jesús Lacarra, María Carmen Lacarra Ducay, Alberto Montaner. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", 1999, p. 77-93.

LACARRA, María Jesús. Un nuevo manuscrito del Libro del conosçimiento. En: MENÉNDEZ COLLERA, Ana; RONCERO LÓPEZ, Víctor. (Orgs.). **Nuca fue pesar mayor:** estudios de literatura española en homenaje a Brian Dutton. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, pp. 435-441.

LOPES, Paulo. A concepção do espaço no Livro do conhecimento. **Revista memoria Europae,** I/1 (1), 2015, p. 4-41. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/19397/1/A%20concep%c3%a7%c3%a3o%20do%20espa%c3%a7o%20no%20Livro%20do%20Conhecimento%20%28Memoria%20Europae%29.pdf. Acessado em 05/07/2020.

LOPES, Paulo. Ordenar o mundo pela fronteira imaginária: o caso do Livro do conhecimento. **História de Fronteira**, n. 2, 2016, p. 14-35.

LOPES, A representação do corpo dos habitantes dos confins do mundo no *Libro del conosçimiento*. In: BUESCU, Ana Isabel; DE SOUSA, João Silva; [Et. Al.]. **O corpo e os gestos na civilização medieval**. Lisboa, Núcleo Científico de Estudos Medievas/ instituto de Estudos Medievais; Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; universidade de Novoa Lisboa: Edições Colibri, 2006, p. 77-93.

LÓPEZ-OCÓN, Leoncio. Jiménez de la Espada y Picasso: de cómo un naturalista y un artista editaron e ilustraron un Libro de Viajes medieval por las Canarias y el Continente Africano. **Revista Bibliografía de geografía y Ciencias Sociales**, vol. VI, n. 328, Universidad de Barcelona, 2001, pp. 1608-1619.

MARINO, Nancy F. Introduction. In: **El libro del conoscimiento de todos los reinos:** The book of knowledge of all kingdoms. Edition, translation and study by Nancy F. Marino. Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies Tempe, p. XI-LVII, 1999.

OCHOA, José A. El valor de los viajes medievales como fuentes históricas. **Revista de Literatura Medieval,** n. 2, Madrid, España, 1990, pp. 85-102. Disponible en: https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/5072/El%20Valor%20de%20los%20Viajeros%20Medievales%20como%20Fuente%20Hist%C3%B3rica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado en: 05/06/2017.

PÉREZ PRIEGO, Miguel Ángel. Estudio literario de los libros de viajes medievales. **EPOS:** Revista de Filología, núm. 1, p. 217, 1984. Disponible en: http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/9405/8961. Acessado en 07/04/2018.

PERO TAFUR. **Andanças e viajes de Pero Tafur por diversas partes del mundo ávidos (1435-1439)**. Edición, prólogo, notas e índices de Marcos Jiménez de la Espada. Madrid: Colección de Libros Españoles raros o curiosos, Imprenta de Miguel ginesta, 1874.

PHILLIPS, J. R.S. **La expansión medieval de Europa**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1994.

POLO, Marco. **O livro das maravilhas**. Tradução Elói Braga Junior. Porto Alegre: L&PM, 1985.

PORDENONE, Odorico de. Relatório. In: **Crônicas de viagem**: franciscanos nos Extremos Oriente antes de Marco Polo (1245-1330). Trad. Intro. E notas de Ildefonso Silveira e Ary E. Pintarelli. Porto Alegre; Bragança Paulista: EDIPUCRS/ Edusf, 2005, pp. 115-243.

RUBIÉS, Joan-Paul. Travel Writing as a genre: facts, fiction and inventions of scientific discourse in Early Modern European. **Journeys**, vol. 1, Issue 1, 2000, p. 05-35

RUBRUC, Guilherme. Itinerário. In: **Crônicas de viagem**: franciscanos nos Extremos Oriente antes de Marco Polo (1245-1330). Trad. Intro. E notas de Ildefonso Silveira e Ary E. Pintarelli. Porto Alegre; Bragança Paulista: EDIPUCRS/ Edusf, 2005, pp. 115-243.

TAYLOR, Barry. Los libros de viajes de la Edad Media Hispánica: bibliografía y recepción. In: NASCIMENTO, Aires; ALMEIDA RIBEIRO, Cristina. (Orgs.). **Actas IV Congresso da Associação Hispânica de Literatura medieval**. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, pp. 57-70.

Viagens de Jean de Mandeville. Tradução, introdução e notas Susani Silveira Lemos França; Bauru, SP: Edusc, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **La medida del mundo**: representación del espacio en la Edad Media. Madrid: Cátedra, 1994.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

"UMA LEI AQUEBRANTADA É O PRIMEIRO PASSO PARA A DESTRUIÇÃO DE UM CÓDIGO"

As cadeias e os prisioneiros em Mato Grosso

"A BROKEN LAW IS THE FIRST STEP TOWARDS THE DESTRUCTION OF A CODE"

Jails and prisoners in Mato Grosso

PATRÍCIA FIGUEIREDO AGUIAR[1]

RESUMO

Tendo como objetivo analisar a administração da justiça na província de Mato Grosso, com destaque especial nas condições das cadeias e na situação em que os prisioneiros estavam inseridos na primeira metade do século XIX, este estudo investiga os discursos e as concepções vigentes manifestadas por autoridades provinciais relacionadas a elas, bem como suas condições físicas e os orçamentos destinados à sua manutenção. Para a composição deste artigo, as principais fontes utilizadas para o desenvolvimento da análise foram cartas, representações de prisioneiros, requerimentos, relações e leis orçamentárias, que permitiram a compreensão da discrepância entre a realidade prisional e a legislação vigente nos anos trinta do século XIX em Mato Grosso.

Palavras-chave: Cadeias. Prisioneiros. Mato Grosso.

ABSTRACT

With the aim of analyzing the administration of justice in the province of Mato Grosso, with a special focus on the conditions of the prisons and the situation in which the prisoners were placed in the first half of the 19th century, this study investigates the discourses and prevailing conceptions expressed by provincial authorities related to them, as well as their physical conditions and the budgets allocated for their maintenance. To compose this article, the primary sources used for the analysis were letters, prisoners' representations, requests, reports, and budgetary laws, which allowed for an understanding of the discrepancy between the prison reality and the existing legislation in the 1830s in Mato Grosso

Keywords: Chains. Prisoners. Mato Grosso.

[1] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do Curso de História da Universidade Estadual de Goiás. Campus Oeste – Unu/Iporá - Goiás - Brasil. e-mail da autora: patricia.aguiar@ueg.br

INTRODUÇÃO

Na década de 1830, quando os reformadores brasileiros iniciaram a renovação judiciária no Brasil, almejavam trazer ao recém Estado independente uma legislação que fosse condizente com a sua nova condição política. Como resultado, as novas leis do Império buscavam romper com o passado colonial. Essas modificações no sistema judicial eram fundamentadas nas "[...] armas ideológicas e reativas do movimento liberal" (Flory, 1981, p.45). No meio desse processo de transformação, durante a primeira metade do século XIX, o sistema prisional brasieliro enfrentava dificuldades, especialmente no que se referia ao tão almejado ordenamento, desenvolvimento e modernização do sistema carcerário. Em muitas províncias, as cadeias apresentavam sérios problemas estruturais e sanitários que remontavam o século XVIII (Salla, 1999; Sant'anna, 2017; Trindade, 2012).

Neste artigo, pretendemos analisar a administração da justiça na província de Mato Grosso, com destaque especial para as condições das cadeias e a situação na qual os prisioneiros estavam inseridos. Vamos examinar os discursos e as concepções vigentes e manifestadas por autoridades provinciais relacionados a essas prisões, suas condições físicas e os orçamentos destinados à sua manutenção. Esses cárceres, objeto de nosso estudo, eram instituições punitivas cujo propósito era manter a ordem e separar os indivíduos considerados criminosos do restante da sociedade. Essa era uma preocupação fundamental para aqueles responsáveis pela administração da justiça no país.

Para a composição deste artigo, as principais fontes utilizadas no desenvolvimento da análise foram cartas, representações de prisioneiros, requerimentos, relações e leis orçamentárias. Esses documentos estão disponíveis para análise no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso, bem como nos documentos presentes na dissertação da historiadora Elizabeth Madureira Siqueira (1994), que apresenta um compilado de transcrições de fontes referentes ao período. Além disso, também foram utilizados documentos disponíveis para acesso *on-line*, no *site* da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, na seção de legislação histórica.

Com base nessa documentação, criamos tabelas com o intuito de apresentar os orçamentos e as despesas destinadas às cadeias e aos prisioneiros na província de Mato Grosso. As fontes históricas relacionadas a essas instituições nos permitiram compreender as tensões e fragilidades que envolviam esses espaços, uma vez que estavam envolvidas em uma complexa rede de negociações, resistência e sofrimento.

1. AS CADEIAS DE MATO GROSSO E SUAS ESTRUTURAS

A intenção modernizadora e a reorganização judiciária que ocorreram na primeira metade do XIX, apesar das mudanças significativas no campo jurídico brasileiro, especialmente com o Código Criminal do Império de 1830 e o Código do Processo de 1832, que contribuíram para o desenvolvimento do Estado Moderno no Brasil, não conseguiram transformar o destino dos presos. Este permaneceu em grande parte inalterado em relação ao que era na época colonial, mantendo-se os espancamentos frequentes e as péssimas condições físicas nas prisões em muitas províncias (Holloway, 2017. p. 253).

No contexto da formação do Estado nacional, “as reformas políticas e jurídicas precederam à reforma penitenciária em muitas décadas” (Holloway, 2017. p. 254). Na primeira metade do século XIX, não havia um órgão responsável exclusivamente pela administração das cadeias. Embora o Ministério da Justiça coletasse informações a respeito dessas instituições e fizesse encaminhamentos para melhorias, a administração do ambiente prisional era de responsabilidade das províncias. Isso resultou em uma diversidade na organização das prisões em todo o território nacional. Em algumas províncias, havia casas de correções com estruturas para a separação dos presos e oficinas de trabalho, enquanto em outras, as prisões mantinham a estrutura colonial e estavam ligadas aos prédios das Câmaras Municipais (Maia *et al*, 2017). As elites dirigentes do país viam as prisões como uma estratégia para controlar as camadas populares, muitas vezes consideradas potenciais perturbadores da ordem (Al-Alam, 2007).

Na primeira metade do século XIX, em Mato Grosso, os presos continuaram a enfrentar tratamentos severos, sofrendo com péssimas condições

de espaço, higiene e alimentação, especialmente por parte dos carcereiros e outras autoridades. Em 1831, o relatório do fiscal da Câmara de Cuiabá, Antônio Rodrigues da Costa, que era responsável por fazer a fiscalização, orientação, prevenção e repressão das ações cotidianas, especialmente em relação às normativas presentes nos códigos de posturas da cidade, registrou duras críticas à atuação do carcereiro da cadeia de Cuiabá em relação aos presos:

> Ativei os empregados da Câmara em cumprimento com suas obrigações, e com especialidade o carcereiro Francisco da Silva Nogueira, que mal e indevidamente vence o ordenado da Câmara, 1º. Por não parar na cadeia, ausentando-se dias inteiros a tratar de seus negócios particulares, deixando por esta forma perecer alguns míseros presos que se acham sob sua guarda; 2º. Por ser este indivíduo falto de humanidade com os mesmos, como praticou com dois calcetas que se achavam entregues a esta repartição, o mesmo carcereiro dando a enxovia das mulheres por se achar desocupada aos mesmos para aí dormirem e descansarem os dias santos, não lhes dava luz e sem água para a sua subsistência, e acontecendo um dos dois adoecer, fez vir o cirurgião Antônio Teixeira de Abreu para aplicar-lhe o remédio e curar, e assim se medicou por espaço de um mês e meio, mais ou menos, e em todo este tempo este carcereiro desumano não lhe fez a limpeza (que é de sua obrigação) deixando ali conservado todo este tempo as obras que lançou o doente dentro de um pote na mesma enxovia, até que pela representação do mesmo calceta fui ver esta ação, e só tinha o cuidado [o carcereiro] de recomendar ao calceta que houvesse de tampar bem o pote a fim de não exalar a sua putrificação (Costa, [1831] 2001, p. 14).

Esse relatório evidencia a negligência com que os prisioneiros eram tratados, sobretudo ao revelar as falhas do carcereiro e a falta de cuidado com a higiene, algo essencial para a manutenção da saúde. No entanto, a preocupação do fiscal da Câmara ao fazer o registro indica uma mudança no olhar sobre esses indivíduos, o que corresponde ao momento histórico de transformação que o Brasil estava vivenciando. Durante o período de reordenamento jurídico no âmbito nacional, em Mato Grosso, embora houvesse discursos que defendiam um tratamento mais digno aos presos, havia sempre a justificativa de que os problemas orçamentários eram significativos e impediam as melhorias necessárias. Era comum nos discursos e pronunciamentos dos presidentes das províncias destacar a necessidade de reformar as prisões já

existentes e construir novas, com o objetivo de aplicar um encarceramento de acordo com a legislação, visto que se considerava necessário disciplinar e moralizar a população (Reis, 2018, p. 287).

Ano após ano, os discursos destinados à Assembleia Legislativa Provincial demonstravam a fragilidade e penúria dos cárceres na província de Mato Grosso. A falta de recursos desses locais era amplamente reconhecida, e a intenção de melhorar as prisões muitas vezes era substituída por outras prioridades, resultando em destaque constante das péssimas condições estruturais. É possível supor que esse descaso pudesse estar relacionado aos tipos de prisioneiros predominantemente presentes, que eram em sua maioria pobres, escravizados, desertores, mendigos, vagabundos, entre outros (Reis, 2018, p. 287).

É importante ressaltar que a condição de uma nação escravocrata não sofreu alterações com a Independência, e a construção do Estado nacional brasileiro se baseou amplamente na escravidão. Isso também se aplica às prisões, que continuaram a aplicar punições como açoites, trabalhos forçados e pena de morte, perpetuando práticas coloniais, embora a legislação indicasse uma mudança de percepção em relação aos criminosos, com a intenção declarada de alcançar sua reabilitação (Trindade, 2009, p. 378).

Essas cadeias não deixavam de refletir a lógica da sociedade na qual estavam inseridas. Mesmo que essa sociedade buscasse o progresso e a modernidade, ainda carregava consigo problemas herdados do período colonial. As péssimas condições sanitárias das prisões em Mato Grosso e em diversas outras províncias eram uma preocupação constante. As cadeias eram descritas como locais escuros, mal arejados e insalubres, talvez devido à instabilidade política que dificultava a alocação de recursos para transformar os calabouços e porões em instalações prisionais com a estrutura mínima necessária. Essa situação era evidenciada ainda mais nos orçamentos e receitas destinados ao setor.

Na Tabela 01 é possível notarmos os orçamentos e receitas da despesa da província de Mato Grosso para os anos financeiros de 1836-1837; 1837-1838; 1838-1839; 1839-1840; 1840-1841 referente ao setor carcerário.

TABELA 01 - ORÇAMENTOS E RECEITAS DA DESPESA DA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO PARA OS ANOS FINANCEIROS DE 1836 A 1841 REFERENTES AO SETOR CARCERÁRIO

	Construção de novas cadeias e casa de correção (Em réis)	Custas e sustento dos presos pobres (Em réis)	Manutenção das cadeias (Em réis)
1836-1837	8.000	600	-------
1837-1838	------	------	8.400
1838-1839	500	500	11.500
1839-1840	600	600	7.600
1840-1841	------	600	5.600

FONTE: ALMT. Lei Provincial Nº 18, de 28 de agosto de 1835. Lei Provincial Nº 7, de 05 de maio de 1837. Lei Provincial Nº 10, de 02 de maio de 1838. Lei Provincial Nº 6, de 27 de junho de 1840. Organizado pela autora.

As verbas destinadas ao sustento das cadeias dependiam das leis orçamentárias aprovadas pelas Assembleia Legislativa. O presidente da província Antônio Pedro de Alencastro, em 1836, sancionou a lei orçamentária decretada pela Assembleia Legislativa provincial, e nela a receita para o ano financeiro de 1836 a 1837, havia sido orçada na quantia de 69:673$200 reis; dentre as áreas a serem priorizadas no orçamento estava a construção de novas cadeias e o sustento de presos pobres. Para a construção de uma casa de correção decretada por lei (ALMT. Lei Provincial Nº 2, de 08 de agosto de 1835), o reparo e a construção de uma nova cadeia, foram destinados oito contos de reis, e para o sustento dos presos pobres, seiscentos mil reis (ALMT. Lei Provincial Nº 18, de 28 de agosto de 1835).

Apesar de se ter destinado orçamento para a construção de uma casa de correção, os trabalhos não foram iniciados, e essa resolução foi revogada em 12 de dezembro de 1844. A construção da casa de correção planejada por Alencastro teria alterado significativamente a estrutura correcional em Mato Grosso. Essa instituição foi idealizada com o propósito de reformular o sistema prisional na província, permitindo a separação dos prisioneiros por tipo de crime e criando uma estrutura que "fosse idônea para esse fim" (NDIHR. Assembleia Legislativa, leis provinciais. Lei n. 02); no entanto, essa lei foi revogada sem que o projeto saísse do papel, com a justificativa de que as receitas provinciais não

eram suficientes para realizar uma construção tão grandiosa.

Para o ano financeiro de 1837 a 1838, no governo do presidente José Antônio Pimenta Bueno, o orçamento total foi de 55:949$000 reis, sendo destinados à administração da Justiça, oito mil e quatrocentos contos de reis, sem distribuição para a construção de cadeias e sustento de presos pobres. Para o ano financeiro de 1838 a 1839, o presidente José Antônio Pimenta Bueno, que ainda estava no comando da província teve um aumento do orçamento para 75:719$000 reis, sendo nesse ano financeiro destinados valores para a Administração da Justiça onze mil e quinhentos contos de reis, sustento de presos pobres, quando faltassem meios as Câmaras, quinhentos mil reis, e para as obras da construção das Cadeias da capital e da Vila de Diamantino, reparo e conserto das outras da província, oito contos de reis (ALMT. Lei Provincial Nº 7, de 05 de maio de 1837).

Sob o comando do presidente Estevão Ribeiro de Rezende, o orçamento para o ano financeiro de 1839-1840, era de 81:335$ 000 reis. Com a Administração da Justiça, cinco mil e seiscentos contos de reis, sustento aos presos pobres, seiscentos mil reis, para as obras da construção das Cadeias da capital e da Vila de Diamantino, reparo e conserto das outras da província, dois contos de reis (ALMT. Lei Provincial Nº 10, de 02 de maio de 1838).

Para o ano financeiro de 1840 a 1841, Estevão Ribeiro de Rezende teve orçamento e receita em 56:308$278 reis, sendo distribuídos para a Administração da Justiça, sete mil e seiscentos contos de reis, sustento dos presos pobres, seiscentos mil reis, reparo e conserto das cadeias da província, dois contos de reis (ALMT. Lei Provincial Nº 6, de 27 de junho de 1840).

Naquele contexto, não eram todos os presos sustentados pelo Estado, cabendo ao Governo provincial e as Câmaras Municipais a responsabilidade de reunir recursos para o sustento dos presos pobres que não tinham condições de promover sua subsistência. Em relação aos escravizados, esses eram de responsabilidade de seus senhores, ficando em muitos casos em profundo abandono (Salla, 1999. p. 68). Segundo Claudia Moraes Trindade, “os presos pobres eram aqueles que viviam à custa dos cofres provinciais, ou seja, a grande maioria, senão todos, pois todos buscavam um meio de fazer parte dessa lista, mesmo os que, supostamente, não precisavam” (2012. p. 55). O preso pobre

deveria ser amparado em seu sustento e vestimenta, e "não precisava pagar pelos selos em documentos oficiais que porventura viesse emitir, como por exemplo, uma petição de graça ao imperador, entre outros" (Trindade, 2012. p. 55).

De uma forma geral, os valores destinados à manutenção das cadeias eram reduzidos, provavelmente por serem ambientes nos quais viviam sujeitos de baixa consideração social. Na Tabela 02, é possível observarmos a distribuição do orçamento na cidade de Cuiabá, Vila de Poconé e cidade de Mato Grosso.

TABELA 02 - ORÇAMENTOS E RECEITA DA DESPESA DA CÂMARA MUNICIPAL DE CUIABÁ, 1837-1838; 1838-1839; 1840-1841. CÂMARA MUNICIPAL DE POCONÉ, 1837-1838; 1838-1839; 1840-1841. CÂMARA MUNICIPAL DA CIDADE DE MATO GROSSO, 1838-1839; 1840-1841, REFERENTES AO SETOR CARCERÁRIO.

CUIABÁ	Carcereiro (Em réis)	Sustento de Presos Pobres (Em réis)	Iluminação da Cadeia (Em réis)
1837-1838	100.000	360.000	64.800
1838-1839	100.000	516.000	73.000
1840-1841	100.000	240.000	72.000
VILA DE POCONÉ	Carcereiro	Sustento de Presos Pobres	Iluminação da Cadeia
1837-1838	48.000	----------	----------
1838-1839	48.000	100.000	----------
1840-1841	48.000	100.000	----------
MATO GROSSO	Carcereiro	Sustento de Presos Pobres	Iluminação da Cadeia
1838-1839	20.000	120.000	28.000
1840-1841	20.000	96.000	28.800

FONTE: ALMT. Lei Provincial Nº 9, de 08 de maio de 1837; Lei Provincial Nº 12, de 04 de maio de 1838; Lei Provincial Nº 11, de 30 de junho de 1840. Organizado pela autora

A partir dos dados apresentados nas Tabelas 01 e 02, é evidente uma tendência decrescente dos investimentos no setor carcerário. A diminuição na alocação de recursos revela que o setor não era uma prioridade nem para o governo provincial nem para o governo local, representado pelas Câmaras Municipais. Como resultado, era comum encontrar nos relatórios dos presidentes de província, ano após ano, descrições das péssimas condições estruturais das cadeias, que proporcionavam doenças, além de fugas constantes.

O ambiente carcerário refletia os problemas sociais da província, mas ao mesmo tempo era usado para justificar a preocupação com a ordem pública, sendo um tema constante nos debates sobre a necessidade de melhorias na província. Os gastos com o carcereiro se mantinham constantes a cada ano, no entanto, os valores destinados ao sustento dos presos pobres oscilavam, possivelmente devido ao movimento na prisão e à quantidade de prisioneiros pobres sustentados pela Câmara, bem como às prioridades da Câmara em cada ano financeiro.

2. OS PRISIONEIROS E A DIFÍCIL VIDA NO CÁRCERE

Além dos problemas estruturais e de higiene, os prisioneiros enfretavam o abandono, principalmente devido à demora no andamento de seus processos legais. Em muitos casos, os prisioneiros vivenciavam a pena antes mesmo de serem condenados oficialmente.

Em 1º de novembro de 1835, uma comissão de visitas às prisões de Cuiabá, composta pelo juiz de direito e chefe de polícia Antônio José Guimarães e Silva, pelo promotor público Francisco Pereira de Morais Jardim e pelo escrivão Luís de França Carvalho Leite, foi designada para investigar se havia demora na execução das sentenças, como o carcereiro tratava os prisioneiros, se estes cumpriam suas obrigações e para listar todos os presos. No relatório da visita de 1835, é destacado que a maior angústia dos prisioneiros estava relacionada à demora das sentenças:

> [...] foi pelo promotor indagado dos mesmos [prisioneiros] se tem sofrido violência por parte do carcereiro, e se este cumpre os seus deveres, e pelos mesmos foi dito que nenhum vexame sofriam, mais do que a demora nos atos de seus livramentos, que requeriam urgência para que aqueles que fossem criminosos sofressem a pena merecida, e os inocentes gozassem da liberdade, e então os réus Constantino Alves Barrada, Antônio Soares Faria, Francisco Antônio Sarafano, José Simões, Antônio Severino e Maximiniano Rodrigues Gaioso, representaram que eles há mais de um ano estão sofrendo injustamente uma prisão mal merecida, que a intriga e o ódio de muitos anarquistas da Vila do Diamantino, onde eles estiveram ao tempo dos desastrosos acontecimentos que ali tiveram, os fizeram envolver nos Sumários que se procedeu para salvarem-se a si e que sendo por isso enviados presos para esta cidade para perante o júri da mesa serem julgados, foram

> reconduzidos para aquela Vila, de onde voltaram para esta cidade, sem ser decididas suas sortes, em cujas jornadas tão dilatas, e carregadas de grossas correntes de ferro, tem sido cruel a sorte deles (Termo de Visita, 1835. Siqueira, 1992, p. 538-541).

De acordo com Fernando Salla, a organização das comissões de visitas às prisões fazia parte de um novo entendimento sobre a administração da justiça e do sistema criminal no Brasil. Essas mudanças, especialmente após a emancipação, trouxeram à tona um novo conceito sobre o aprisionamento, embora na realidade cotidiana o abandono fosse frequente. Mesmo assim, havia um discurso que retratava a cadeia como um local de punição, mas com a intenção de "requalificação dos criminosos" (Salla,1999. p. 59).

Oswaldo Machado Filho (2006, p. 41), observou que a preocupação das autoridades policiais com as prisões já se manifestava em Mato Grosso em 1828, com o Regimento das Câmaras Municipais e a formação das comissões de visitas encarregadas da fiscalização das cadeias. Essas comissões expunham em relatórios os problemas desses ambientes, sendo os principais a falta de espaços físicos condizentes com a necessidade, o que resultava na proliferação de doenças contagiosas, e a total falta de higiene em todas as prisões.

A permanência na cadeia antes mesmo da pena ser proferida era constantemente evocada pelos presos, e Ricardo Alexandre Ferreira constatou, em relação à província de São Paulo, que "a permanência na prisão era a fase intermediária de um processo policial e judiciário que poderia terminar sem a condenação e a punição do indiciado ou réu – fosse ele livre ou escravo" (Ferreira, 2017, p. 180-181); isso apesar de o Código do Processo de 1832 definir o passo a passo de como a justiça deveria ser percorrida pelas autoridades, fossem policiais ou judiciárias (Brasil, 1832). Ferreira concluiu que a definição da pena final não era tarefa fácil, especialmente devido aos interesses em jogo, e que "livres, libertos e escravos: desordeiros, fugitivos, suspeitos, indiciados e até condenados pela prática de crimes dividiam enxovias, até que sua situação fosse resolvida pela então nascente e já morosa Justiça" (Ferreira, 2017, p.181). O mesmo cenário se aplicava à província de Mato Grosso, onde o esquecimento e o abandono eram as principais preocupações dos prisioneiros. Mesmo que relatassem estar acorrentados, raramente

mencionavam atitudes violentas por parte do carcereiro:

> Pelo preso Constantino Ramos foi dito que ele se acha privado de sua liberdade, e metido naquela prisão há trinta meses sem que até o presente tenha se lhe feito o seu crime. José de Morais e Francisco Soares, requerem providências sobre injusta prisão que sofrem, [...]. Antônio Gomes da Silva depois de declarar que os inimigos conjurados contra ele na vila do Diamantino é a causa de sua injusta prisão e que tanto se mostra o ódio concebido, que sem fazer ato algum criminoso, o fizeram prender em sua casa, e que para isso lhe dispararam tiros de arcabuzes [...] e hoje aleijado, e sem poder fazer movimentos [ilegível] e que ao depois do primeiro processo, que se lhe formou onde não aparece ato algum criminoso por ele preso praticado [...] e requereu que queria se desse andamento em seu processo (Termo de visita, 1835. Siqueira, 1992, p. 538-541).

Sobre a ausência de avaliações negativas em relação às ações do carcereiro, supomos que isso se davia ao receio de denunciar um funcionário com quem os presos conviviam diariamente e que poderia tornar ainda mais difícil a vida já penosa que levavam. Outra hipótese é que o carcereiro poderia facilitar algumas demandas diárias na vida prisional, o que os impedia de fazer denúncias.

Dos presos que aparecem no termo de visitas à cadeia de Cuiabá, Constantino Alves Barrada, Antônio Severino e Maxiaminiano Rodrigues Gaioso constam na lista de presos da cadeia de Cuiabá em 1836, com destaque para o fato de que eram sustentados pela Câmara Municipal, ou seja, a Câmara administrava sua subsistência. O preso Constantino Ramos, que em novembro de 1835, já estava preso havia trinta meses, também consta na relação. (APMT. Relação dos presos que se acham na enxovia pública de Cuiabá. 1836).

Dos quarenta e seis presos que estavam na cadeia de Cuiabá em 1836, apenas oito estavam sob a responsabilidade da Câmara Municipal, no que diz respeito ao seu sustento.Desses oito, seis eram escravizados, cuja subsistência deveria ser garantida por seus proprietários, embora na maioria dos casos isso não acontecesse. Os outros trinta e dois prisioneiros eram responsáveis por sua própria subsistência, indicando que provavelmente tinham algum meio de se manter. Entre esses quarenta e seis presos, havia apenas uma mulher, a escravizada Custódia, que estava na cadeia desde dezembro de 1835, e cujo motivo de prisão era desconhecido (APMT. Relação dos presos que se acham

na enxovia pública de Cuiabá. 1836).

Segundo Fernando Salla, a responsabilidade pela manutenção e sustento dos escravizados recaía sobre os senhores, que eram obrigados a providenciá-los. No entanto, o abandono era comum, especialmente em casos de prisão por morte, e nesses casos, as Câmaras Municipais forneciam o necessário aos prisioneiros e tentavam cobrar dos responsáveis, embora na maioria dos casos eles não cumprissem suas obrigações, tornando as condições dos escravizados presos ainda piores (Salla,1999. p. 68).

Na relação de 16 de fevereiro de 1836, assinada pelo carcereiro Bento Dias Marinho, aparecem nomes como Eusébio Luís de Brito, Francisco Toledo Piza e Manoel Ciriaco, que foram pronunciados no Auto Sumário Crime que investigou a ocorrência da Rusga, uma sedição que ocorreu em 1834 em Cuiabá. Esse processo teve início no juízo de paz do primeiro distrito de Cuiabá. Além desses três mencionados, outros prisioneiros estavam na cadeia da capital devido ao seu envolvimento naquela ocorrência, seja em Cuiabá ou na Vila de Diamantino.

Em maio de 1836, alguns dos presos na enxovia de Cuiabá, que estiveram envolvidos na Rusga, aparecem em uma lista de réus condenados pelo júri da cidade de Cuiabá e que haviam recorrido da sentença. Esses prisioneiros podem ser divididos em dois grupos: os primeiros condenados à pena de morte e os segundos às galés perpétuas, que, de acordo com o Código Criminal do Império de 1830, era a punição na qual os condenados cumpriam trabalhos forçados. Entre os condenados à pena de morte estavam: Eusébio Luís de Brito, Vitoriano Gomes Lisboa, José Ferreira da Silva, Francisco Pereira do Nascimento, Manoel Ciriaco, Francisco de Toledo Piza, João Antônio, Joaquim José de Oliveira, Thomas Pereira Leite, Francisco Antônio Pereira, José Pereira Nunes, Pedro Antônio de Moraes, Manoel Soares de Pinho, Pedro Joaquim; os sentenciados a galés perpétuas foram João Manoel Vieira, João Manoel de Araújo, Joaquim José dos Santos, Joaquim Leite Pereira, Simplício José de Sousa, Joaquim José de S. Anna, João Manoel (Crioulo), Antônio da Silva Pamplona, Geraldo Justiniano, José Thimóteo de Oliveira (APMT. Relação dos réus sentenciados pelo júri da cidade de Cuiabá, 1836).

Todos os sentenciados recorreram da decisão, aguardando na cadeia o

resultado de seus requerimentos. No entanto, não conseguimos reunir informações que nos permitam entender o que aconteceu com esses prisioneiros após recorrerem da decisão do júri. No entanto, encontramos o requerimento de Tomás Pereira Leite, que recorreu junto com os outros da condenação à pena de morte. Em 26 de maio de 1836, ele solicitou ao vice-presidente da província de Mato Grosso, Antônio José da Silva, uma certidão de documentação comprobatória de sua inocência:

> Diz, Tomás Pereira Leite, preso no calabouço municipal desta cidade e sentenciado a pena última em consequência da revolução de 30 de maio, que ele, suplicante a bem de seu direito e justiça precisa por certidão verbo *ad verbum* o teor do ofício ou portaria que o excelentíssimo vice-presidente desta província dirigiu ao Comandante do Baixo Paraguai em que indica a remessa que fez do suplicante e outros presos em ferros na data de dez de setembro do ano de 1834 e como se lhe não pode passar assim, despacho por isso para Vossa Excelência seja servido manda-la passar no modo que faça fé de cuja graça espera (Requerimento De Tomás Pereira Leite, 1836. Siqueira, 1992, p. 599).

Devido às escassas informações obtidas ao longo da pesquisa sobre o destino dos presos, não conseguimos reconstruir o caminho que seguiram após recorrerem da decisão do júri. Essa tarefa se mostrou bastante desafiadora, especialmente devido às dificuldades na coleta de fontes. Apesar da vasta quantidade de documentos disponíveis no Arquivo Público de Mato Grosso, o acervo do século XIX aguarda organização, o que complicou bastante o processo de pesquisa. No entanto, essa não é a única razão para a falta de fontes que permitam rastrear as vidas dos prisioneiros. Há também os silêncios que, conforme Michelle Perrot (1988. p. 238-239), formavam uma barreira em torno da história dos prisioneiros. O analfabetismo também era um obstáculo, impedindo os presos de fazerem petições por escrito, juntamente com o estigma social.

No dia 2 de maio de 1836, o juiz de direito e chefe de polícia de Cuiabá, Antônio José Guimarães e Silva, enviou uma carta ao vice-presidente da província de Mato Grosso, Antônio José da Silva, comunicando a superlotação da cadeia e as dificuldades em sua manutenção. O juiz mencionou que na prisão do quartel municipal havia cinquenta e oito presos, envolvidos em vários

processos, sendo alguns condenados à pena de morte e outros às galés perpétuas:

> [...] por haverem interposto os recursos que lhe permite a lei, e como estas prisões não tem a segurança necessária por ser as construções delas mui fracas pode acontecer de fugirem pela nenhuma segurança que tem, [faz-se preciso enviar] para aonde exista uma cadeia segura, visto que nesta cidade não há, por haverem demolido a que havia, [...] (APMT. Carta do juiz de direito e chefe de polícia Antônio José Guimarães e Silva, ao vice-presidente da província de Mato Grosso, Antônio José da Silva. 1836).

A falta de segurança na cadeia e as péssimas condições a que os presos eram submetidos era uma realidade em vários pontos da província de Mato Grosso. Além das condições estruturais precárias, que eram frequentemente mencionadas pelas autoridades, houve um episódio, em que a fuga de prisioneiros da cadeia da cidade de Mato Grosso teve graves consequências. Em uma carta datada de 25 de janeiro de 1837, o comandante militar da cidade, Valério José Machado, comunicou ao presidente da província, José Antônio Pimenta Bueno, sobre a fuga dos prisioneiros da cadeia da cidade, o que resultou na morte do carcereiro daquela instituição:

> Participo a Vossa Excelência que no dia 25 do corrente mês à uma hora da tarde indo o carcereiro fazer a limpeza da cadeia, na forma do costume, saíram todos os presos da dita cadeia, pela porta, e neste ato já se apresentaram fornecidos de pólvora, balas, pistolas, e armas, matam o carcereiro com um tiro, dão outro na sentinela, avançam-se ao Quartel, que dista da cadeia cinquenta passos, surpreende o Quartel, rompem a caixa de guerra, arrombam a casa de arrecadação, reforçam-se de pólvora, balas, e armas que ali existiam, e imediatamente marcharam para o Porto aonde acharam embarcações, e dentro de uma moita, remos para a passagem do rio, e seguiram viagem para os Domínios da Bolívia, e até a esta data, não me foi requerida força armada, nem para os prender, e nem para os perseguir. Os [coadjuvadores] para tal fuga, só se poderão conhecer quando houver devassa a tal respeito (APMT. Carta do comandante militar de Mato Grosso, Valério José Machado, ao presidente da província de Mato Grosso, José Antônio Pimenta Bueno. 1837-1838).

A falta de estrutura física da cadeia foi um dos fatores que contribuíram para a ocorrência da fuga, juntamente com outro fator mencionado pelo juiz de direito de Mato Grosso, o padre Antônio Luís da Cunha dos Santos. Em uma

carta enviada ao presidente da província, José Antônio Pimenta Bueno, o padre alegou que a corrupção entre os responsáveis pela força armada havia desempenhado um papel importante no incidente, já que, segundo ele, forneceram as armas que os prisioneiros utilizaram (Ofício do juiz de direito do distrito de Mato Grosso, 1837. Siqueira, 1992. p. 618-620). Em consequência disso, foi iniciado um processo investigativo em 8 de abril de 1837 com o objetivo de apurar a responsabilidade do Cabo de Esquadra Antônio Coelho Pereira. Ele foi acusado de vender armas aos prisioneiros, o que levou à fuga e, consequentemente, à morte do carcereiro (Traslado de parte inicial do auto sumário crime, 1837. Siqueira, 1992. p. 621-626).

Além da precariedade da estrutura física, a demora no processo de liberação e na proclamação da sentença final era uma das principais questões que causavam revolta entre os presos. Eles frequentemente recorriam a requerimentos, representações e cartas para apresentar suas reivindicações às autoridades. Para protestar contra suas prisões, alguns presos usavam a escrita que foi "[...] um dos [meios] mais utilizados pelos presos e, dependendo da estratégia sugerida nas cartas, era possível conquistar espaços sem romper com a ordem prisional" (Trindade, 2012. p. 29). Por meio dessas cartas e petições podem ser destacadas reclamações referentes à alimentação, visitas, violência e doenças (Trindade, 2012). Em Mato Grosso, a detenção sem motivo era uma das principais preocupações dos prisioneiros, como pode ser observado em um requerimento enviado pelo cadete José dos Santos Cruz ao comandante militar de Vila Maria, José Joaquim Carvalho, que por sua vez encaminhou o pedido ao presidente da província:

> Como me acho preso por ordem do Excelentíssimo senhor, presidente da província, pelo delegado do mesmo Excelentíssimo senhor, levo esta minha representação ao conhecimento de Vossa Senhoria a fim de chegar às mãos do mesmo governo. Fazem, hoje, três dias, e o tal juiz de paz não despachou minha petição, que procurei saber do meu crime, e, também se acham presos, Aparício, Luís, Mesquita, Benedito e Juca Pedro, cuja ordem da prisão dos ditos, lhe remeto a cópia para conhecimento. Deus guarde a Vossa Senhoria muitos anos (APMT. Representação do cadete José dos Santos Cruz, ao comandante militar de Vila Maria, José Joaquim Carvalho. Sem Instituição identificada. Ano: 1837-1838).

A carta do delegado do governo provincial, José da Silva Fraga, datada de 17 de agosto de 1838, informa o motivo da prisão do cadete José dos Santos Cruz: ele era um desertor, e inicialmente havia sido preso em sua própria casa e mantido sob guarda por uma sentinela (APMT. Cópia de carta do delegado José da Silva Fraga. 1837-1838).

Aparício, mencionado no documento anterior, é Pasqual Aparício, também preso em Vila Maria. Em 30 de agosto de 1838, o prisioneiro Pasqual Aparício enviou uma representação individual ao presidente da província de Mato Grosso, José Antônio Pimenta Bueno, na qual questionava o fato de estar detido por um longo período na cadeia de Vila Maria sem que sua culpa fosse atestada. Demonstrando proficiência em escrita e conhecimento das leis, o prisioneiro contestou a falta de cumprimento da lei, destacando que a forma como sua prisão estava sendo tratada era inconstitucional:

> Na instituição dos Códigos do Império do Brasil, seus legisladores propõem dois casos essencialmente eficazes: no primeiro, não deixar ao delinquente impune, e, no segundo, fazer aparecer tão puro como a luz, ao inocente acusado. Fundado este princípio, basearei minha representação tendo de valer-me nela de amargosas verdades. Excelentíssimo senhor, não somos livres? Montesquieu, definiu muito bem a liberdade, a [sossego do sócio], debaixo da proteção das leis. Se naqueles lugares, que a Constituição chama invioláveis, somos assaltados, somos mais escravos do que em tempo do velho despotismo. Quando um magistrado rompe os limites do seu poder por abuso, aguardando as aparências da justiça, perece o nome. Deve o governo, deve o corpo legislativo, manifestar todo o seu poder, nestes casos. Hoje acomete-se a casa de um estrangeiro, com força armada, amanhã se assaltará a inviolável sala onde os magistrados se reúnem, para decidir dos direitos de seus compatriotas. Uma lei aquebrantada é o primeiro passo para a destruição de um Código. Excelentíssimo senhor, fazem hoje quatorze dias que me acho preso sem culpa formada, privado de toda comunicação, em um calabouço imundo, e meus interesses em um total abandono, como posso comprovar com alguns documentos que existem em meu poder. Que é isto, Excelentíssimo Senhor? Onde estamos? Ressuscitou o Santo Ofício? Estamos porventura na [ilegível]? Não. Eu regulo, que me acho em um Império Constitucional, e que seus magistrados não poderão desentender-se aos clamores de um inocente, que grita desta masmorra: Viva a lei, viva a Constituição, viva Dom Pedro II! Portanto, espero da reta justiça de Vossa Excelência, que tomará as mais enérgicas providências, sobre tão horrendo atentado que faz estremecer as carnes deste filósofo pensador. Vila Maria, 30 de agosto de 1838 (APMT. Representação de Pasqual Aparício encaminhada ao presidente

> da província de Mato Grosso, Antônio Pimenta Bueno, 1837-1838).

A representação de Pasqual Aparício destaca a divergência entre o cenário jurídico estabelecido nos Códigos e sua aplicação na prática. Através dos Códigos, definiu-se o que deveria ser considerado uma ação criminosa ou não, delimitando as ações e delineando o desenvolvimento das relações entre o Estado e a sociedade. O exercício do poder do Estado obteve legitimidade através da administração das questões legais e ilegais. Os procedimentos judiciais, naquele contexto, foram regulados por um conjunto de leis, contribuindo para a sistematização do poder em relação à população em geral.

No entanto, o prisioneiro questionava se as ações dos magistrados não estavam indo contra as próprias definições legais. Segundo ele, a maneira pela qual a justiça estava sendo praticada ia na direção oposta ao que estava estabelecido nos Códigos. Ele enfatizava: “Uma lei aquebrantada é o primeiro passo para a destruição de um Código”. Pasqual Aparício destacou as discrepâncias entre a lei, conforme estabelecida nos Códigos, e sua aplicação prática, que muitas vezes resultava em injustiças, especialmente a que ele próprio estava experimentando.

Naquele momento histórico, com a intenção de assegurar a ordem pública no Brasil, o Código Criminal tratava dos crimes e das penas a serem aplicadas. Era uma ferramenta importante em um projeto de normalização que visava assegurar a manutenção da tranquilidade pública e regulamentação das relações sociais da sociedade brasileira, assim como a manutenção do Estado independente. Ao definir os crimes, as penas, e o que caracterizava um indivíduo como criminoso, o Código também estabeleceu as circunstâncias que não seriam consideradas ilegais, ou seja, que não tornariam alguém um criminoso. A representação de Aparício questionava o fato de que, mesmo após extensos debates entre os legisladores na elaboração dos Códigos, a prática dos magistrados frequentemente contradizia as disposições legais. Por exemplo, o Código estabelecia que ninguém deveria ser preso sem culpa formada ou sem saber o motivo de sua prisão.

A Constituição de 1824 e o Código Criminal de 1830 introduziram debates sobre o sistema prisional moderno no Brasil do ponto de vista jurídico (Sant'anna;

2017, p. 287). Esses códigos e leis estabeleciam que as cadeias deveriam ser locais seguros, limpos e com a devida separação entre os réus de acordo com a natureza de seus crimes (Brasil, 1824). Essas disposições refletiam uma cultura jurídica influenciada por ideias liberais europeias que viam a punição como uma oportunidade para a correção moral do infrator (Sant'anna, 2017, p. 291). No entanto, na maioria dos casos, as prisões no Brasil não atendiam a esses padrões.

O Código Criminal promulgado em 1830 estabeleceu várias formas de punição, incluindo a pena de prisão com trabalho, prisão simples, degredo e pena de morte, entre outras (Brasil, 1830). Sob a monarquia constitucional e a garantia de direitos civis, o código enfatizava que um indivíduo só seria considerado criminoso se o ato que cometeu fosse classificado como ilegal pela lei penal e sujeito a punição (Gonçalves, 2016, p. 21). Assim, na sua representação, Pasqual Aparício fazia um apelo à lei, à Constituição e ao imperador Dom Pedro II, questionando as práticas dos magistrados, as condições de encarceramento e os direitos dos prisioneiros.

Outro prisioneiro que se utilizou de um requerimento como forma protestar contra sua prisão e uso de grilhões foi Manoel do Nascimento Moreira:

> Diz Manoel do Nascimento Moreira, parte estabelecido do corpo de ligeiros desta província, preso em Albuquerque, fronteira do Baixo Paraguai, que se aproxima da alta função de Vossa Excelência, aonde a sabedoria, virtude e equidade tanto resplandece: e com um mais profundo acatamento, cheio de respeito e submissão, animado daquela confiança, e daquela inata bondade que são próprias da cordial grandeza de Vossa Excelência, representa, que achando-se o suplicante posto a perto de dois anos um par de grilhões, dentro do recinto de sua prisão, recebidos no porto geral da capital, para maior opressão, quando o suplicante [foi] remetido a este ponto, aonde tem-se conduzido, e trilhado sempre o caminho da honra, apesar de lastimoso o seu estado, e bem assim, desvalido pelos seus crimes, nunca deixou de obedecer os seus maiores, e na próxima esperança de ser atendido, humilde e submisso, perante Vossa Excelência, roga o suplicante que tomando Vossa Excelência, em consideração ao triste estado a que é reduzido, permitir-lhe [ilegível] sempre compatível com a justiça e clemencia, a soltura dos ferros. E, por isso, espera. Albuquerque, 1 de setembro de 1838 (APMT. Requerimento de Manoel do Nascimento Moreira. Sem instituição identificada. Ano: 1837-1838).

O preso Manoel do Nascimento Moreira, em seu requerimento procurava aliviar seu sofrimento na prisão, uma ação que segundo Carlos Aguirre era uma forma significativa de busca por melhorias, a negociação. Os prisioneiros frequentemente buscavam negociar com as autoridades, tentando influenciar as regras que regiam a prisão, bem como suas condições em relação aos outros detentos, guardas e funcionários da justiça (Aguirre, 2017, p.64).

A vida na prisão era particularmente difícil devido a uma dupla limitação da liberdade. Em primeiro lugar, havia a prisão em si, onde os presos enfrentavam condições precárias. Em segundo lugar, havia a utilização de grilhões, considerada uma forma de castigo adicional dentro da própria prisão. Isso ia contra as definições estabelecidas para a nova forma de aprisionamento no Brasil independente, especialmente considerando que um decreto de 1821, pouco antes da independência, já determinava o fim dos castigos dentro das prisões:

> [...] que, em caso nenhum possa alguém ser lançado em segredo, ou masmorra estreita, ou infecta, pois que a prisão deve só servir para guardar as pessoas, e nunca para adoecer e flagelar; ficando implicitamente abolido para sempre o uso de correntes, algemas, grilhões, e outros quaisquer ferros inventados para martirizar homens ainda não julgados a sofrer qualquer pena aflitiva por sentença final; entendendo-se todavia que os Juízes, e Magistrados Criminais poderão conservar por algum tempo, em casos gravíssimos, incomunicáveis os delinquentes, contanto que seja e casa arejadas e cômodas, e nunca manietados, ou sofrendo qualquer espécie de tormento [...] (Brasil. Decreto de 23 de maio de 1821).

O preso Manoel do Nascimento Moreira, ou quem o representava, conhecia o conteúdo da lei. A manutenção do uso de grilhões em 1838 demonstra uma prática colonial que não estava condizente com a nova legislação imperial, que visava transformar o ambiente carcerário em âmbito nacional. Na Corte, havia um grupo que discutia novas formas de aprisionamento que fugissem das características remanescentes do período colonial, como a Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional, uma associação política de cunho liberal moderado, que buscava alternativas modernas para a manutenção da ordem pública (Sant´anna, 2010. p. 40).

As dificuldades sofridas pela província de Mato Grosso, especialmente as financeiras, aliadas à distância dos centros de poder, à situação de fronteira e

ao baixo índice populacional, foram fatores que dificultavam as providências para que houvesse uma reestruturação carcerária (Gonçalves, 2016. p. 264). Além disso, consideram-se os interesses dos grupos políticos em atuação no período, para os quais a manutenção do *status quo* era conveniente. As fontes que analisamos reforçam as denúncias de prisioneiros e autoridades responsáveis sobre as engrenagens da administração da justiça e a precariedade estrutural das cadeias, como evidencia o requerimento do carcereiro Bento Dias Marinho, de 1840:

> Diz, Bento Dias Marinho, atual carcereiro da prisão pública desta cidade, que tendo já ele suplicante, representado por vezes o deplorável estado que se acha uma parede da referida cadeia não tem sido possível o suplicante obter providência alguma a respeito; porque ainda esta noite passada, houveram grandes indícios dela vir abaixo, vem o suplicante novamente representar a Vossa Excelência, como autoridade legítima, a fim de quanto antes providenciar a respeito, para que não sejam vítimas tantas vidas que ali existem, sujeitas a todo o instante serem sepultadas por falta de participação, como o suplicante quer salvar sua responsabilidade, requer, por isso, a Vossa Excelência para que tome conhecimento do expendido, lhe refira como for de justiça, do que espera (APMT. Requerimento do carcereiro Bento Dias Marinho, de 1840).

O carcereiro deixava claro que desejava se eximir de responsabilidades, caso o prédio desabasse, e ao relatar a situação, transfere a responsabilidade às autoridades competentes, uma vez que a manutenção das cadeias era obrigação da administração da justiça provincial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos das autoridades provinciais em Mato Grosso demonstraram que era vista como urgente a reforma ou construção de cadeias, mas foram sempre adiados sob a justificativa de que as condições financeiras não permitiam sua efetivação. Como vimos anteriormente, em 1835 houve a recomendação de se construir uma casa de correção em Mato Grosso, proposta pelo então presidente da província Antônio Pedro Alencastro; no entanto, a lei que previa a sua construção foi barrada, sob alegação de falta de verbas. Mesmo outras providências menores não foram atendidas. Embora fosse colocada como necessária para atender aos novos padrões civilizatórios, a construção de

cadeias era sempre protelada, vindo a acontecer apenas na segunda metade do século XIX.

As fontes que analisamos, leis orçamentárias, relações, requerimentos, representações, cartas, colocam as condições de vida nas cadeias de Mato Grosso como extremamente precárias, e as solicitações de melhorias na estrutura dos prédios, cujas cobranças se sucediam ano após ano durante a primeira metade do século XIX. Os requerimentos e representações feitas por encarcerados com solicitações de atenuação de castigos chamavam a atenção das autoridades para a situação jurídica de cada um, que não condiziam com a nova legislação, contribuindo para a formação de um ambiente marcado por tensões e contradições.

Como vimos, as cadeias em Mato Grosso, no século XIX, especialmente na primeira metade, não diferiam daquelas de outras regiões do país que viviam em precariedade, e o pensamento vigente sobre elas, marcado pela dualidade entre as representações estabelecidas pelo discurso oficial e a efetiva estrutura das prisões no período, mesmo havendo uma organização e um discurso que impunham nova concepção sobre o aprisionamento e a forma como o prisioneiro deveria ser tratado. Na realidade, a grande maioria das cadeias nas províncias brasileiras se caracterizaram pela precariedade e pelo esquecimento, sendo aquelas que tinham boa estrutura e organização a verdadeira exceção.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Carlos. Cárcere e Sociedade na América latina, 1800-1940. *In*: MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (Org.). (et. al.) **História das prisões no Brasil.** Vol. I. Rio de Janeiro-RJ: Anfiteatro, 2017.

AL-ALAM, Caiuá Cardoso. **A negra forca da princesa**: Polícia, Pena de morte e Correção em Pelotas (1830-1857). 2007. 250f. Dissertação (Mestrado em História) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2007.

Arquivo Público de Mato Grosso – (APMT), "Carta do juiz de direito e chefe de polícia Antônio José Guimarães e Silva, ao vice-presidente da província de Mato Grosso, Antônio José da Silva. Sem Instituição identificada. Ano: 1836. Caixa:14.

Arquivo Público de Mato Grosso – (APMT). Carta do comandante militar de Mato Grosso, Valério José Machado, ao presidente da província de Mato

Grosso, José Antônio Pimenta Bueno. Sem Instituição identificada. Ano: 1837-1838. Caixa:16.

Arquivo Público de Mato Grosso – (APMT). Cópia de carta do delegado José da Silva Fraga. Sem Instituição identificada. Ano: 1837-1838. Caixa:16.

Arquivo Público de Mato Grosso – (APMT). Representação de Pasqual Aparício encaminhada ao presidente da província de Mato Grosso, Antônio Pimenta Bueno. Sem instituição identificada. Ano: 1837-1838. Caixa: 16.

Arquivo Público de Mato Grosso – (APMT). Representação do cadete José dos Santos Cruz, ao comandante militar de Vila Maria, José Joaquim Carvalho. Sem Instituição identificada. Ano: 1837-1838. Caixa:16.

Arquivo Público de Mato Grosso – (APMT). Requerimento de Manoel do Nascimento Moreira**.** Sem instituição identificada. Ano: 1837-1838. Caixa: 16.

Arquivo Público de Mato Grosso – (APMT). Requerimento do carcereiro Bento Dias Marinho, de 1840. Caixa 01.

Assembleia legislativa de Mato Grosso (ALMT). Lei Provincial Nº 18, de 28 de agosto de 1835. Orça a Receita e fixa a Despesa da Província de Mato Grosso, para o ano financeiro de 1836 a 1837.

Assembleia legislativa de Mato Grosso (ALMT**).** Lei Provincial Nº 12, de 04 de maio de 1838. Orça a Receita e fixa a Despesa das Câmaras Municipais da Província de Mato Grosso para o ano financeiro de 01/10/1838 a 30/09/1839.

Assembleia legislativa de Mato Grosso (ALMT). Lei Provincial Nº 11, de 30 de junho de 1840. Orça a Receita e fixa a Despesa das Câmaras Municipais de Cuiabá, Mato Grosso, das Vilas de Diamantino e Poconé para o ano financeiro de 1840 a 1841.

Assembleia legislativa de Mato Grosso (ALMT). Lei Provincial Nº 2, de 08 de agosto de 1835. Cria uma Casa de Correção na Província e dispõe sobre a sua instalação.

Assembleia legislativa de Mato Grosso (ALMT). Lei Provincial Nº 6, de 27 de junho de 1840. Orça a Receita e fixa a Despesa da Província de Mato Grosso para o ano financeiro de 01/06/1840 a 30/07/1841.

Assembleia legislativa de Mato Grosso (ALMT). Lei Provincial Nº 7, de 05 de maio de 1837. Orça e fixa a Receita e Despesa da Província para o ano financeiro de 1837 a 1838.

Assembleia legislativa de Mato Grosso (ALMT). Lei Provincial Nº 9, de 08 de maio de 1837. Orça a Receita e fixa a Despesa das Câmaras Municipais de Cuiabá, Diamantino e Poconé para o ano financeiro de 1837 a 1838.

Assembleia legislativa de Mato Grosso (ALMT).; Lei Provincial Nº 10, de 02 de maio de 1838. Orça a Receita e fixa a Despesa da Província para ano financeiro de 01/07/1838 a 30/0.

BRASIL. **Código Criminal do Império do Brasil.** Lei de 16 de dezembro de 1830. Coleção das Leis do Brasil. Atos do Poder Legislativo de 1830. Sem Paginação. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm> Acesso em: 29/04/2017.

BRASIL. **Código de Processo Criminal do Império de 1832**. Lei de 29 de dezembro de 1832. Coleção das Leis do Brasil. Sem Paginação. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-29-11-1832.htm> Acesso em: 29/04/2017.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de marco de 1824).

BRASIL. **Decreto de 23 de maio de 1821.** Dá providências para garantia da liberdade individual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/DIM-23-5-1821.htm Acesso em: 19-01-2020.

Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 7, 1824. Disponível em https://bit.ly/30cKJkS . Acesso em: 18 mar. 2020.

COSTA, Antônio Rodrigues da. **Relatórios do Fiscal da Cidade de Cuiabá em 1831**. Cuiabá, *IHGMT, 2001*. (Publicações Avulsas, 37).

FERREIRA, Ricardo Alexandre. O tronco na enxovia: escravos e livres nas prisões paulistas dos oitocentos. In: MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (Org.). (et. al.) **História das prisões no Brasil**. Vol. I. Rio de Janeiro-RJ: Anfiteatro, 2017.

FLORY. Thomas. **Judge and Jury in Imperial Brazil**, *1808-1871*: Social Control and Political Stability in the New State. Austin – Texas: (Latin American monographs; ń. 53), [E-book], 1981.

GONÇALVES, Flávia Maria de Araújo. **O sistema prisional no Império brasileiro**: estudo sobre as províncias de São Paulo, Pernambuco e Mato Grosso (1822-1890). 2016. 377f. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, São Paulo- SP, 2016.

HOLLOWAY, Thomas. O calabouço e o aljube do Rio de Janeiro no século XIX. *In*: MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz. (Org.). (et. al.) **História das prisões no Brasil**. Vol. I. Rio de Janeiro-RJ: Anfiteatro, 2017. Pp. 253-281. p. 253.

MACHADO FILHO, Oswaldo. **Ilegalismos e Jogos de Poder**: um crime célebre em Cuiabá (1872), suas verdades jurídicas e outras histórias policiais. Cuiabá: Carlini & Caniato: EdUFMT, 2006.

MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (Org.). (et. al.) **História das prisões no Brasil**. Vol. I. Rio de Janeiro-RJ: Anfiteatro, 2017.

Núcleo de Documentação e Informação História Regional do Instituto de Geografia, História e Documentação (NDIHR). Assembleia Legislativa, leis provinciais. Lei n. 02, cria nesta província uma Casa de Correção. Rolo 01.

Ofício do juiz de direito do distrito de Mato Grosso, Padre Antônio Luís da Cunha Santos, ao presidente da província José Antônio Pimenta Bueno, relatando a fuga de presos na cidade de Mato Grosso para a Bolívia. 1837.

Documento 135, p. 618-620.

PERROT, Michele. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

REIS, Cristiano Antonio dos. **O Nascimento da Biopolítica na Província de Mato Grosso (1719-1840)**. 2018. 349p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

Requerimento de Tomás Pereira Leite ao vice-presidente da província, Antônio José da Silva, solicitando certidão de documentação comprobatória de sua inocência. 1836. Documento 125, p. 599.

SALLA, Fernando. **As prisões em São Paulo**: 1822- 1940. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1999

SANT´ANNA, Marilene Antunes. **A imaginação do castigo**: discursos e práticas sobre a casa de correção do Rio de Janeiro. 2010. 224 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010

SANT'ANNA; Marilene Antunes. Trabalho e Conflitos na Casa de Correção do Rio de Janeiro. *In*: MAIA, Clarissa Nunes; NETO, Flávio de Sá; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos Luiz (Org.). (et. al.) **História das prisões no Brasil**. Vol. I. Rio de Janeiro-RJ: Anfiteatro, 2017. Pp. 283-314. 2017. p. 287.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **A Rusga em Mato Grosso**: edição crítica de documentos históricos. 1992:

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **A Rusga em Mato Grosso**: edição crítica de documentos históricos. 1992. São Paulo, Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, 1992.

Termo de visita as prisões públicas da cidade de Cuiabá, feito pelas autoridades judiciais, 1835. Documento 108, p.538-541.

Traslado de parte inicial do Auto sumário crime instaurado pelo juiz de paz do distrito de Mato Grosso, para se verificar a culpa do cabo de esquadra Antônio Coelho Pereira, por ter vendido armas na nação aos fugitivos da cadeia da cidade de Mato Grosso, para a Bolívia. 1837. Documento 136, p. 621-626

TRINDADE, Cláudia Moraes. Para além da ordem: o cotidiano prisional da Bahia oitocentista a partir da correspondência de presos. **História**, Franca, v. 28, n. 2, p. 377- 420, 2009.

TRINDADE, Cláudia Moraes. **Ser preso na Bahia no século XIX**. 2012. 304f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, 2012.

Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

RESENHA

LYNCH, C. E. C.; RAMIRO JUNIOR, L. C.; SOUZA, I. A. M. (org.). **Rio 2º Distrito Federal:** diagnóstico da crise estadual e defesa da federalização. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2021

REVIEW

LYNCH, C. E. C.; RAMIRO JUNIOR, L. C.; SOUZA, I. A. M. (org.). **Rio 2º Distrito Federal:** diagnóstico da crise estadual e defesa da federalização. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2021

RAMON LAMOSO DE GUSMÃO[1]

O 8 de janeiro de 2023 ficará marcado na história política brasileira. Foi o dia em que milhares de seguidores do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, tentaram incitar ou promover um golpe de Estado em Brasília, com a destruição das sedes dos três poderes. O fato nos remete a uma das teorias sobre a construção de Brasília: a nova capital teria nascido de um anseio antidemocrático.

Para os cientistas políticos Christian Cyril Lynch e Luiz Carlos Ramiro Júnior, e o diplomata Igor Abdalla Medina de Souza, é preciso reverter essa e outras alegadas disfunções características da centralização do poder em Brasília. Como fazê-lo? Os autores propõem que Rio de Janeiro e Brasília dividam a função de capital. Esse é o pressuposto dos doze artigos reunidos em *Rio 2º Distrito Federal: diagnóstico da crise estadual e defesa da federalização* (2021), lançado pela Editora Jaguatirica.

O livro ultrapassa o debate acadêmico. É um manifesto político em defesa da elevação do Rio de Janeiro "à condição formal de um segundo Distrito Federal, na qualidade de segunda capital do Brasil" (Lynch, 2021, p. 109). Como ocorre em outros países, teríamos duas capitais: uma no litoral, outra no interior. A questão da localização da capital remonta à colônia. Os autores retomam essa

[1] Mestrado em História pela Universidade Nova de Lisboa. Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail*: rgusmao07@hotmail.com.

discussão e apresentam uma série de razões históricas e simbólicas para reivindicar o retorno do Rio como uma das sedes político-administrativas do país.

A mais plausível das premissas é a que trata da relação entre a decadência da cidade e a incompletude da mudança para Brasília. Mesmo não sendo capital há décadas, servidores e instituições federais permanecem no Rio de Janeiro. São seis hospitais vinculados ao Ministério da Saúde, bem como as sedes da Petrobras, do BNDES, e órgãos e contingentes militares. Há ainda instituições como a Fundação Nacional de Artes (Funarte), Biblioteca e Arquivo Nacional, a Casa de Rui Barbosa, as sedes das agências nacionais do Cinema, de Saúde, além da Casa da Moeda, e a sede carioca dos ministérios de Relações Exteriores e da Economia.

Isso obriga o governo federal a transferir recursos e manter um orçamento específico, sem que a cidade exerça nenhuma função federal. O que não impede, segundo os autores, que o Rio perca relevância política e econômica. E o faz acumular problemas aparentemente insolúveis, como na segurança pública e na saúde. "Sua decadência tem obrigado o governo federal a cada vez mais frequentes 'intervenções brancas' para resolver os problemas locais", argumenta Lynch (2021, p. 106). Esse declínio é atribuído à transferência da capital. Uma consideração relevante é a de que a cidade nunca foi indenizada. Ao contrário do que ocorreu em outros locais, como é o caso de Bonn, capital da então República Federal da Alemanha. Diante desse cenário, os autores exortam: por que, então, não se dividem oficialmente as atribuições de capital entre Rio e Brasília? A resposta de Lynch é a seguinte: os mesmos interesses oligárquicos que teriam levado à construção de Brasília impedem que o Rio volte a ser capital. O mudancismo do ex-presidente Juscelino Kubitschek é interpretado como uma mescla de "autoritarismo burocrático" e "federalismo oligárquico", forjados na República Velha (Lynch, 2021, p. 32).

No artigo síntese, o cientista político, professor do IESP-UERJ e pesquisador da Casa de Rui Barbosa, Christian Lynch, levanta a hipótese de que o aprofundamento do clientelismo entre Legislativo e Executivo é consequência do funcionamento do Congresso Nacional em Brasília. O clientelismo, no entanto, está presente em toda a história política brasileira e é um fenômeno diacrônico, com oscilações ao longo do tempo (Carvalho, 1997). Basta apenas

lembrar que o Rio era a capital enquanto se desenrolou a chamada "República das Oligarquias" (1889-1930), marcada pelo clientelismo.

Um dos objetivos da nova capital, distante e impenetrável, teria sido fortalecer o poder do presidente da República e, por consequência, "enfraquecer a capacidade de fiscalização do governo por parte do Legislativo" (Lynch, 2021, p. 60). Mas, na história política recentíssima, observa-se o oposto: protagonismo do Congresso e vozes em defesa do sistema parlamentarista (Freitas, 2021; Traumann, 2022). Com a crise do chamado "presidencialismo de coalização" (Abranches, 2015), o argumento de hegemonia do Executivo sobre o Legislativo também perde força. E o autor tampouco fornece dados empíricos e evidências históricas que demonstrem a correlação entre Brasília, o suposto aumento do clientelismo e a primazia do Executivo.

Outra premissa em defesa das duas capitais é a de que a interiorização foi motivada por uma espécie de "demofobia", a necessidade de afastar o povo das instâncias decisórias (Lynch, 2021). Segundo o autor, foram várias as razões para construir a nova capital, "mas a democracia nunca foi uma delas" (Lynch, 2021, p. 39). A crítica ao isolamento de Brasília, contudo, parece anacrônica, perdida entre a época da construção e o final da ditadura. Seis décadas depois de inaugurada, a realidade se sobrepõe à utopia imaginada para a cidade. Hoje, é a terceira cidade em população do Brasil, com 2,8 milhões de habitantes (IBGE, 2023). Incluindo o que o IBGE classifica de Grande Concentração Urbana de Brasília, que engloba todo o Distrito Federal mais oito municípios vizinhos do estado de Goiás, são 3,8 milhões de pessoas (IBGE, 2023).

Se o projeto Brasília era mantê-la distante, com população restrita e sob controle, ele nasceu morto, como já demonstrado por diferentes autores. "Embora tenha sido construída para criar um tipo de sociedade, Brasília foi necessariamente construída e habitada por outra – pelo resto do Brasil, que se pretendia negar", afirma Holston (1993, p. 30). Milhares de operários permaneceram após a construção e os migrantes continuam a chegar, como comprova o fluxo demográfico.

A "demofobia" seria sintetizada pelo plano urbanístico e arquitetônico, com espaços amplos e abertos, que dificultariam a circulação de pessoas e a realização de manifestações (Lynch, 2021). Se isso foi verdade nos primórdios

da nova capital, e se acentuou durante a ditadura (1964-1985), sofreu transformações ao longo das últimas quatro décadas.

Pelo menos desde a redemocratização, a capital é palco de pressões populares relevantes. Seja no movimento pelas "Diretas Já", durante a Constituinte, no impeachment do então presidente Fernando Collor, ou nos protestos de 2013, a monumentalidade de Brasília não parece intimidar o povo. Menos de dois anos antes das demonstrações golpistas de 8 de janeiro de 2023, ocorreu a maior exibição pública de povos indígenas registrada na nossa história. Pelo menos seis mil acamparam e se manifestaram na Esplanada (Soares, 2021).

As manifestações de junho de 2013 são consideradas as maiores da história do país, com milhões de pessoas nas ruas, em centenas de cidades (Rocha, 2021). Em Brasília, a imagem icônica foi a tentativa de ocupação do Congresso Nacional, em 20 de junho. Não cabe nesta resenha discutir os perfis, as consequências e as diferenças entre essas manifestações. Interessa levar em consideração que todas ocorreram em Brasília e fragilizam o argumento da "demofobia".

Das justificativas levantadas a favor do Rio como segunda capital, a idealização da cidade é a de sustentação mais débil: "O Brasil democrático carecia de ter uma capital em uma grande metrópole vibrante, cosmopolita, de economia dinâmica e variada, culturalmente rica", afirma Lynch (2021, p. 62). Nos diferentes artigos, os autores chegam a concluir por uma espécie de predestinação carioca para ser capital. Por vezes, são retirados de contexto, sobrevalorizados e acionados de forma anacrônica os quase 200 anos em que foi capital.

Apela-se para o senso comum do Rio de Janeiro como uma "vitrine da nacionalidade", símbolo e síntese do país, cidade que traduziria a unidade e a identidade brasileiras (Lynch, 2021, p. 78). Mais uma vez, o pressuposto carece de lastro histórico. Há uma identidade nacional ou é uma representação construída historicamente? Ter sido capital por quase duzentos anos é suficiente para espelhar a identidade de um país tão diverso e extenso? O livro não traz essas respostas.

Mas, para um segmento relevante do pensamento histórico-social, a

identidade brasileira existe apenas no plano ideológico, portanto das elites, e serve ao apagamento das nossas contradições reais (Mota, 1986, p. 9). Como definir a "identidade nacional" de um país com história marcada por desigualdades de todos os tipos, e com a proliferação das identidades locais (Debrun, 1990)?

Segundo o conceito clássico de Benedict Anderson (2008), identidade nacional é uma "comunidade imaginada". Para Hall (2001), as identidades são cada vez mais fluidas. Tratá-las de forma "plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia" (Hall, 2001, p. 13). Mas, no livro, ignora-se que representações e identidades são construídas e destruídas historicamente. Por exemplo, para os negros africanos que chegaram ao Cais do Valongo no século XIX, certamente a cidade era síntese e símbolo da escravidão. Exalta-se, no entanto, a imagem romantizada de "vitrine da nação", com a chegada de D. João VI, em 1808.

Essa cidade à qual o livro se refere como "vitrine da nação" era, na realidade, o maior porto negreiro das Américas (Alencastro, 2022). O que revela uma visão claramente elitista/ideológica sobre uma cidade marcada pela escravidão. Há também um problema de conceituação histórica, pois naquele momento, 1808, "não havia nem sombra de uma nação brasileira" (Pimenta, 2022, p. 59).

O enaltecimento dos ícones nacionais da "cidade maravilhosa", como o samba, o carnaval, a bossa nova, o Pão de Açúcar, a praia de Copacabana, e o Cristo Redentor (Lynch, 2021, p. 144) é outro clichê da tal "brasilidade". Uma tradição inventada no século XX, que reivindica "continuidade histórica e direitos naturais", segundo o conceito de Hobsbawm (1997, p.10).

No ímpeto de justificar o Rio como segunda capital, os autores pinçam o que consideram aspectos positivos. As Olimpíadas de 2016, a Copa de 2014 e os Jogos Panamericanos de 2007 são glorificados como megaeventos internacionais, cuja sede foi escolhida por representar o que o país tem de melhor. Mas há outras formas de interpretar essa preferência. Na visão de Debrun, a inexistência de consenso sobre a identidade brasileira a faz deslizar "para o folclore, para o atrativo turístico" (Debrun, 1990, p. 40).

Enquanto esta resenha era escrita, em novembro de 2021, o ex-

presidente do Comitê Olímpico Brasileiro (COB), Carlos Arthur Nuzman, e o ex-governador, Sérgio Cabral, foram condenados à prisão. A acusação é de compra de votos para garantir a eleição do Rio como sede dos jogos de 2016. A escolha, portanto, parece não ter sido apenas pelo simbolismo. O livro ainda desconsidera as violações de direitos humanos, relatadas em pesquisas e documentos como o *Dossiê do Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro* (2014).

Se a pretensão é atingir um público mais amplo, retomar o debate sobre a questão da capital e ser um manifesto político pela recuperação do Rio de Janeiro, o livro cumpre os objetivos. Por outro lado, como demonstrado, carece de rigor na análise histórica. Em que pese o uso discutível de conceitos como "símbolo e síntese da identidade nacional" e "vitrine da nação" para defender o Rio, o livro tem méritos.

O principal deles é trazer para a esfera pública uma questão fundamental para pensarmos o país. Quais características deve ter e que papel precisa desempenhar a cidade escolhida como capital do Brasil, para assegurar uma república federativa e democrática de fato? Esse debate foi travado publicamente durante a construção de Brasília, com argumentos contra e a favor da mudança. No contexto atual, contudo, não parece haver um interesse disseminado na sociedade e nos meios políticos sobre a localização da capital.

Por fim, como demonstraram a Salvador colonial, o Rio de Janeiro colonial, monarquista e republicano, e a Brasília modernista e republicana, as complexidades históricas superam os determinismos. O espaço urbano segue dinâmicas próprias que arquitetos, urbanistas, militares e políticos não podem prever e nem controlar. Ainda assim, *Rio 2º Distrito Federal: diagnóstico da crise estadual e defesa da federalização* (2021) é um livro importante. Ele reaviva um problema de longa duração, a questão da capital: a que foi, a que é, e aquela ideal, idílica, utópica, cujo modelo e localização se reinventam e se propõem a cada ciclo da nossa história.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. Crises políticas no presidencialismo de coalizão**. Portal Sérgio Abranches**, 21 dez. 2015. Disponível em: https://sergioabranches.com.br/politica/118-crises-politicas-no-presidencialismo-de-coalizao. Acesso em: 23 jan. 2022.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. 200 anos de independência: ecos do passado. **Veja**, 7 jan. 2022. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/200-anos-da-independencia-ecos-do-passado/. Acesso em: 7 jan. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, IESP/UERJ, Volume 40, Número 2, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/bTjFzwWgV9cxV8YWnYtMvrz/?lang=pt. Acesso em: nov. 2021.

DEBRUN, Michel. A identidade nacional brasileira. **Estudos Avançados**, volume 4, número 8 (1990), 39-49. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8542. Acesso em: 7 jan. 2022.

FREITAS, J. S.et al. Parlamentarismo branco no Brasil. **LIBERTAS**: Rev. Ciênci. Soc. Apl., Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p.97-110, jan./jul. 2021. Disponível em: http://famigvirtual.com.br/famig-libertas/index.php/libertas/article/view/284/264. Acesso em: nov. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLSTON, James. **A Cidade Modernista**: uma crítica de Brasília e sua utopia. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª Edição, 1993.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: População e domicílios – primeiros resultados. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

LYNCH, Christian E. C.; RAMIRO JUNIOR, L. C.; SOUZA, I. A. M. (org.). **Rio 2º Distrito Federal**: diagnóstico da crise estadual e defesa da federalização. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2021.

MOTA, Carlos Guilherme. A cultura brasileira como problema histórico**. Revista da USP** (3), p. 07-40, 1986. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rusp/article/view/132199. Acesso em: 7 jan. 2022.

PIMENTA, João Paulo. **Independência do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2022.

RIO DE JANEIRO. Megaeventos e Violações dos Direitos Humanos no Rio de Janeiro: Dossiê do Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://comitepopulario.files.wordpress.com/2014/06/dossiecomiterio2014_web.pdf. Acesso em: nov. 2021.

ROCHA, João César de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2021.

SOARES, Ingrid. Milhares de indígenas protestam em Brasília contra marco temporal. **Correio Braziliense**/**Correioweb**, 24 ago. 2021. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/08/4945651-milhares-de-indigenas-protestam-em-brasilia-contra-marco-temporal.html. Acesso em: nov.

2021.

TRAUMANN, Thomas. O homem mais poderoso do Brasil. **Veja**, 20 jan. 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/thomas-traumann/o-homem-mais-poderoso-do-brasil/. Acesso em: 20 jan. 2022.

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

Revista eletrônica
HISTÓRIA
EM REFLEXÃO

Revista História em Reflexão, Vol. 17, N. 34 | out. a dez. de 2023

A Revista Eletrônica História em Reflexão (REHR) é uma publicação do discentes de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH-UFGD).

A REHR recebe contribuições em fluxo contínuo e tem como objetivo divulgar trabalhos acadêmicos desenvolvidos na área da História que possibilitem refletir sobre o fazer histórico, bem como em suas relações com a Literatura, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, a Linguística, Educação, entre outros, de forma a propiciar melhor compreensão nos estudos da História e promover a interdisciplinaridade. Ademais, não privilegia uma especificidade temática, na medida em que prevê a divulgação de trabalhos originais.

A Revista Eletrônica História em Reflexão, destina -se tanto a estudantes de graduação e pós-graduação que tenham interesse nos trabalhos publicados, assim como professores de graduação e pós-graduação. Aceita trabalhos em português, inglês e espanhol sob a forma de artigos, entrevistas, resenhas de livros, comentários sobre fontes inéditas, resumos expandidos de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, textos livres produção iconográfica e audiovisual e notas breves.

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA CHEFE
Nathalia Claro Moreira

EDITORES/AS ASSOCIADOS/AS
Bianca Francisca da Silva Santos
Carla Maria Monteiro de Souza
Emanoel Jardel Alves Oliveira
Jackeline Kojima Matias Ikuta
Kacia Mikaela de Sousa
Kamyla Raphaely Macedo Monteiro
Kevin Franco dos Santos
Ravi Rodrigues Amorim

PARECERISTAS *AD HOC* NESTE NÚMERO

Andressa Santos Rebelo
Carlos Eduardo da Costa Campos
Charles Nascimento de Sá
David Antonio de Castro Netto
Douglas Mota Xavier de Lima
Elaine Aparecida Cancian
Giancarlo Schmid
Kellen Cristina Prado da Silva
Leandro Duarte Rust
Leonardo Schwinden
Letícia Furtado
Losandro Antônio Tedeschi
Luciano José Vianna
Magno Francisco de Jesus Santos
Manuela Areias Costa
Márcia Sambugari
Marli Auxiliadora de Almeida
Nathalia Monseff Junqueira
Suzana Maria de Souza Santos Severs
Talita Carvalho
Victor Simonselos

CONSELHO CONSULTIVO

Adriana Aparecida Pinto (UFGD)
Ana Maria Colling (UFGD)
Andrey Minin Martin (UFMS)
Anibal Herib Caballero Campos, Univ. Nacional de Canindeyú, Paraguai Cielo Zaidenwerg, Univ. de Barcelona, Espanha
Éder da Silva Novak (UFGD)
Edvaldo Sotana (UFMS)
Elenita Malta Pereira (UFSC)
Eliane Cristina Deckmann Fleck (UNISINOS)
Eudes Fernando Leite (UFGD)
Fabiano Coelho (UFGD)
Fabio da Silva Sousa (UFMS)
Fernando Perli (UFGD)
Jérri Roberto Marin (UFMS)
Jiani Fernando Langaro (UFU)
Jorge Eremites de Oliveira (UFPel)
Jorge Pagliarini Junior (UNESPAR)
José D'Assunção Barros (UFRRJ)
Leandro Baller (UFGD)
Linderval Augusto Monteiro (UFGD)
Losandro Antônio Tedeschi (UFGD)
Marcia Maria Medeiros (UEMS)
Maria Celma Borges (UFMS)
Mariana Esteves de Oliveira (UFMS)
Maristela Carneiro (UFMS)
Mírian Cristina de Moura Garrido (Unesp)
Nauk Maria de Jesus (UFGD)
Paulo Roberto Cimó Queiroz (UFGD)
Protasio Paulo Langer (UFGD)
Ricardo Oliveira da Silva (UFMS)
Robert Wilton Wilcox, Northern Kentucky University, Estados Unidos
Robson Laverdi (UEPG)
Tânia Regina Zimmermann (UEMS)
Thiago Leandro Vieira Cavalcante (UFGD)
Vinicius Pereira de Oliveira (IFSul)