

# *Revista Clóvis Moura de Humanidades*

Volume 6, n.1, 2020.

ISSN 2448- 2269



*História*  
*Educação*  
*Pedagogia*  
*Sociologia*  
*Letras*

*Valdete Martins*

Universidade Estadual do Piauí  
Campus Clóvis Moura



## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**

**Governador do Estado do Piauí:** Wellington Dias

**Reitor:** Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa

**Vice-Reitora:** Prof<sup>a</sup> Ma. Rosineide Candeia

**Pró-Reitoria de extensão, assuntos estudantis e comunitários:** Pró-Reitora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote

**Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos:** Pró-Reitor: Prof. Dr. Pedro Antônio Soares Júnior e Pró-Reitor Adjunto: Prof Dr. Geraldo Eduardo da Luz

**Pró-Reitoria de Ensino e Graduação:** Pró- Reitora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho e Pró-Reitor Adjunto: Prof<sup>a</sup> Dr. Gustavo Gusmão

**Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças:** Pró-Reitor: Prof. Me. Raimundo Isídio de Sousa e Pró-Reitora Adjunta: Prof<sup>a</sup> Ma Maria Joseane de Carvalho Leão

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação:** Pró-Reitora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ailma do Nascimento Silva

## **EDITORA GERAL**

Marcia Adriana Lima de Oliveira. Mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE e Docente da Universidade Estadual do Piauí- UESPI/ Campus Clóvis Moura- CCM. E-mails: marcia.adriana@ccm.uespi.br / rcmh@ccm.uespi.br

## **EDITORA- GERENTE**

Elenita Maria Dias de Sousa. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI e Docente da Universidade Estadual do Piauí-UESPI/ Campus Clóvis Moura-CCM. E-mail: elenitamaria@ccm.uespi.br

## **CONSELHO EDITORIAL**

Aldairis Pereira da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Ana Célia de Sousa Santos, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Anderson Michel de Sousa Miura, Colégio São Francisco de Sales- Diocesano, Brasil.

Arlete Soares Godinho, Professora das Secretarias Estadual e Municipal de Educação em Teresina-Piauí , Brasil.

Bárbara Melo, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Carlos Rerisson Rocha da Costa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Cláudio José Araújo Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Elenita Maria Dias de Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Felipe Rios do Nascimento, Universidade Federal e Pernambuco, Brasil.

Francine Borges Bordin. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Hélder de Sousa. Universidade Federal do Piauí, Brasil.

Isabel Cristina da Silva Fontineles. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Joilza Rodrigues Cunha Leitão. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

José de Arimatea Isaias Ferreira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

José Silva de Oliveira. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Luciano de Melo Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Lucienia Libaneo Pereira Martins, Doutora pela Universidade de Psicologia do Porto-FPCEUP, Portugal. Psicóloga Autônoma.

Manuela Nunes Leal, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade de Brasília, Brasil.

Marcia Adriana Lima de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Márcia Castelo Branco Santana, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria da Cruz Laurentino, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria de Jesus Rodrigues, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria Laiana Vírissimo Sousa de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Marluce Lima de Moraes, Instituto Federal de Educação, Brasil.

Mary Grace Lima. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

May Waddington Telles Ribeiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.

Omar Mario Albornoz, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Raimundo Isídio de Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Rosângela Assunção. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Selma Ferreira Albernaz. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Shirlei Marly Alves, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Solange Luz. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Werton Francisco Sobrinho, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

### **CONSULTORES TÉCNICOS**

José Edson de Macedo Filho, Universidade Estadual do Piauí- UESPI

Maurício Rêgo Mota da Rocha, Universidade Estadual do Piauí-UESPI

### **BIBLIOTECÁRIA- DOCUMENTALISTA**

Francisca das Chagas Viana, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil.

## CAPA

### VALDETE MARTINS DE SOUSA

Nossa Capa com a foto do Ipê branco, através das lentes de Valdete Martins de Sousa, é uma homenagem a todos os Profissionais da Saúde que ao longo do ano de 2020 tem realizado um trabalho incansável no tratamento da COVID-19. Bem, como a todas as pessoas que hoje encontram-se na Páscoa Definitiva mediada pela doença e outras que continuam a lutar para se recuperarem desta.

Assim sendo, a escolha da Fotografia de Valdete Martins também está relacionada ao retrato que trazem da Vida, da Alegria, das pequenas, mas extremamente significantes coisas que estão presentes no nosso dia-a – dia. E, que em tempos de Pandemia, permitem que confiemos e continuemos a ESPERANÇAR, momentos de Saúde, momentos de Abraçar, momentos de Estar com todos e todas a quem Amamos e queremos bem...

E, em meio as emoções, quem é Valdete Martins de Sousa? Bem, Valdete nasceu na cidade de Oeiras, primeira capital do Estado do Piauí. Hoje, cidade histórica. E, em Teresina-PI, fez o curso de Pedagogia, porém não exerce a profissão; optando por trabalhar como Secretária Executiva na Sociedade Brasileira de Cardiologia, na qual organizou nove congressos de cardiologia, jornadas, inclusive no interior do Estado do Piauí, além de simpósios e cursos. É voluntária na Fundação Maria Carvalho Santos e também da Fundação dos Diabéticos do Piauí, em que participa da Diretoria como Tesoureira e Coordenadora de Eventos em prol da referida Fundação. Além de ser fotógrafa amadora com foco na natureza.

E, para que possam fazer uma viagem pelo campo, pela natureza através das lentes de Valdete Martins de Sousa; seguem algumas das fotos desta Fotógrafa. E, pela generosidade em nos concedê-las,

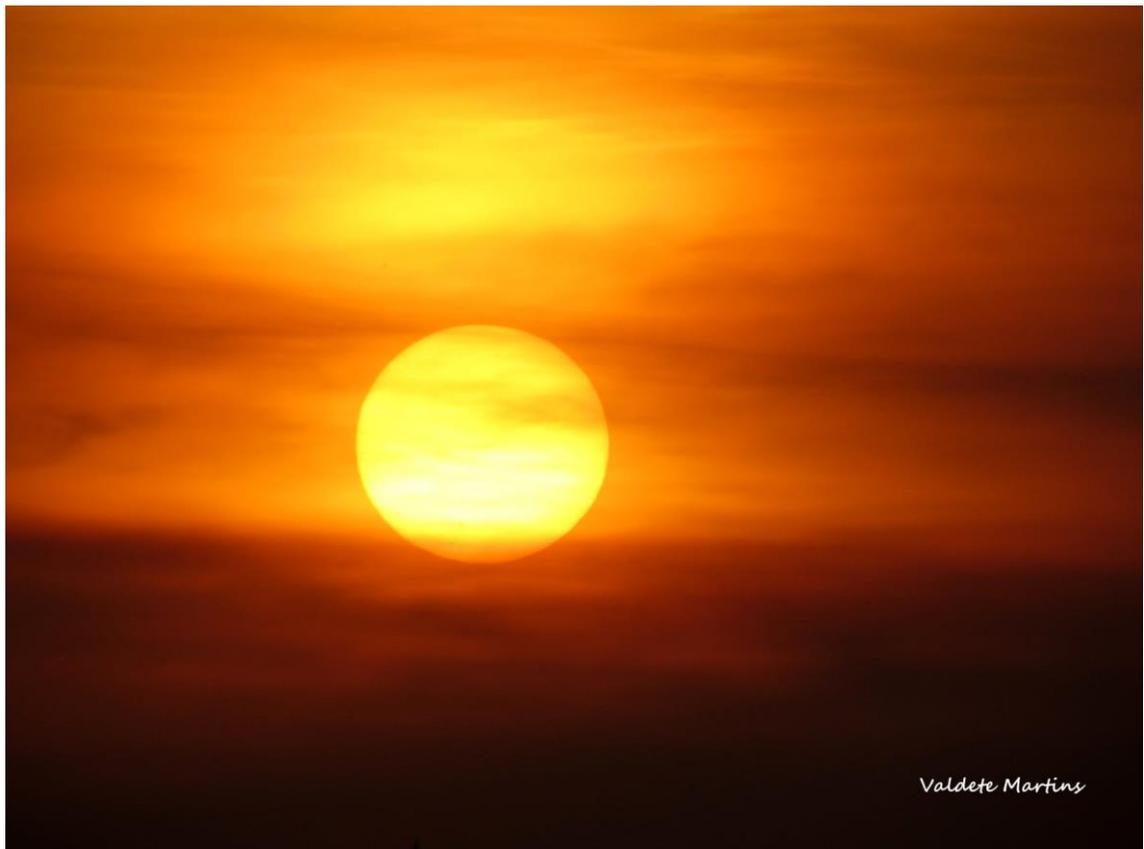
*- Nossos Agradecimentos -*

Valdete Martins



Valdete Martins

Valdete Martins



Valdete Martins

## HISTÓRIA DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES

A proposta da Revista surgiu do encontro no Campus Clóvis Moura da Universidade Estadual do Piauí, de um pequeno grupo composto por mim, Prof<sup>a</sup> Marcia Adriana Lima de Oliveira, Prof. Francisco Antônio Vasconcelos, Prof. Antônio Francisco Soares e Prof<sup>a</sup> Thais Ibiapina Martins pelo desejo de ter no Campus um espaço de Publicação.

Contudo, é criado no Campus Clóvis Moura, o Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE, voltado para área da Educação, antes coordenado pelas Professoras Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Ana Célia Sousa Santos, também coordenado pelo Professor Antônio Francisco Soares e atualmente, pela Prof<sup>a</sup> Mary Gracy e Silva Lima, que juntamente com todo o corpo docente do Curso de Pedagogia do referido Campus, resolve criar a Revista do NEEPE e me indicaram para materializar a ideia.

Como eu já conhecia a Revista *online* dentro do sistema *Open Journal System*, reconhecido pela CAPES/CNPQ, solicitei ao NPD a criação da nossa Revista dentro desse sistema, ao qual fomos prontamente atendidas pelo então Coordenador do NPD Prof. Thiago Carvalho de Sousa, e Técnico José Edson de Macedo Filho.

Atualmente, quem nos auxilia são o Prof. Maurício Rêgo Mota da Rocha (Coordenador do NPD/UESPI) e José Edson de Macedo Filho (Coordenador da Coordenação de Tecnologia de Informação e Comunicação/ NEAD/UESPI). Bem, eles me deram o aval e o sistema estava pronto para receber a Revista.

Quando abri o sistema e me dei conta da grandiosidade que ele é, então pensei, por que no lugar de abrigar somente uma Revista na área de Educação, não colocamos seções para cada um dos Cursos que temos no Campus? Porém, atualmente (2020), a Revista possui outras seções na área de humanas que vão além do nosso Campus Clóvis Moura, abraçando cursos que temos na UESPI e em outras IES, e que estão contemplados na área de Humanidades.

Bem, prosseguindo, a ideia foi abraçada por todos os Coordenadores, em especial Prof. Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho e Prof<sup>a</sup> Aldairis Pereira da Silva, a quem tenho todo respeito e agradecimento.

Então, falei com o Prof. Dr. Cristiano das Neves Bodart, que prontamente assumiu a função de Editor juntamente comigo. A quem eu agradeço pelo tempo que esteve conosco na Revista e por ter realizado comigo este programa de extensão, hoje Realidade!

Agradeço também ao Prof. Roniel Sampaio Silva pelo tempo que contribuiu conosco, através de mudanças na capa das Revistas, mostrando-me como se faz, para que eu pudesse realizar a Editoração, a diagramação e arte para que a Revista seja publicada.

Agradeço aos Avaliadores e Avaliadoras, pois, sem a avaliação preciosa que fazem, não teríamos como publicar os artigos, trabalhos submetidos para apreciação. Assim sendo,

os meus respeitosos agradecimentos.

Agradeço também, a cada autor(a) sem os(as) quais a revista não teria razão de existir. Obrigada pela confiança no nosso trabalho.

Gratidão ao nosso Magnífico Reitor, Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa, representante maior da nossa Universidade Estadual do Piauí, e a nossa Diretora do Campus Clóvis Moura Prof<sup>a</sup> Simonelly Melo pelo apoio a nossa Revista.

Obrigada também, a todos(as) os(as) Conselheiros(as) desta Revista pelo apoio a mesma e pelo incentivo. Enfim, ao Grande Arquiteto do Universo, Obrigada!

Marcia Adriana Lima de Oliveira

Editora Geral da Revista Clóvis Moura de Humanidades  
<https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistaccmuespi/index>

**AVALIADORES DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES,  
TERESINA-PI, V.6, N. 1, 2020**

André Cevisnkis, [acervinskis@gmail.com](mailto:acervinskis@gmail.com)

Arlete Soares Godinho, [arletearte2011@hotmail.com](mailto:arletearte2011@hotmail.com)

Bruno Anselmi Matangrano, [bamatangrano@yahoo.com.br](mailto:bamatangrano@yahoo.com.br)

Campo Elías Florez Pabon, [ceflorenzp@gmail.com](mailto:ceflorenzp@gmail.com)

Ferdinand Cavalcante Pereira, [ferdicpereira@gmail.com](mailto:ferdicpereira@gmail.com)

Francine Borges Bordin, [francine\\_bb1988@hotmail.com](mailto:francine_bb1988@hotmail.com)

Jefferson Virgilio, [jv.ufsc@gmail.com](mailto:jv.ufsc@gmail.com)

Julio César Roitberg, [profroit@gmail.com](mailto:profroit@gmail.com)

Luciano Melo Sousa, [lucianomelo.s@bol.com.br](mailto:lucianomelo.s@bol.com.br)

Marcia Adriana Lima de Oliveira, [marciaadrioliveira@gmail.com](mailto:marciaadrioliveira@gmail.com)

Maria de Jesus Rodrigues, [mariarodrigues@cceca.uespi.br](mailto:mariarodrigues@cceca.uespi.br)

Maria Laiana Viríssimo Sousa de Oliveira, [marialaiana@hotmail.com](mailto:marialaiana@hotmail.com)

Sidnei Ferreira de Vares, [vares76@terra.com.br](mailto:vares76@terra.com.br)

**EDITORAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E PUBLICAÇÃO**

Marcia Adriana Lima de Oliveira

Fausto Luíz Barbosa Lima

Olivia Morais de Medeiros Neta

## **APRESENTAÇÃO**

2020, ano marcado pela pandemia causada pelo COVID-19. Ano completamente atípico, que nos fez refletir acerca da própria existência, da vida e, mais especificamente, do quanto é importante valorizarmos as pequenas coisas, tais como: um sorriso, um abraço, respirar, andar sentindo o vento no rosto, poder cumprimentar as pessoas com apertos de mãos bem dados, ou com um abraço caloroso, e, o mais importante sem nos vermos receosos quanto a contaminar o outro ou sermos contaminados.... Vivemos em estado de alerta...

Com o tempo fomos aprendendo sobre a doença e passamos a ter consciência dos cuidados, que estão relacionados a higiene pessoal, lavar as mãos com frequência, o rosto, os óculos, ao sair e chegar, tomar banho, lavar a roupa, higienizar calçados, lavar a máscara, bem como compras, tudo o que chega da rua, inclusive, por muitas vezes, ao chegar em casa, além de tudo isso, como somos cuidadores do Pintado, um dálmata muito fofo, lavava também o carro....

Hoje, 2020 continua, uma vez que a pandemia ainda não acabou e nos ensina dia –a –dia que o melhor caminho para a prevenção e não contágio ou transmissão é prosseguirmos com os cuidados de higiene fundamentais e o uso da máscara, bem como somente sair, em casos de extrema necessidade e, sempre sempre, obedecer a todos os cuidados citados.

E, nesse ínterim, prosseguimos com a missão do lançamento desta Revista, uma Revista que é muito importante pelos 6(seis) anos de existência e periodicidade e também, por trazer leveza, mesclada com a seriedade das pesquisas aqui publicadas, porém, a suavidade vem na Capa, através da fotografia de Valdete Martins e das poesias aqui publicadas que nos chamam a reflexão de como esse gênero literário propicia instigantes emoções.

Assim sendo, convido-os a caminharem conosco através das fotografias de Valdete Martins que nos chama a apreciar a beleza do Ipê branco; a maravilha do banho de um Cardeal- do – Nordeste, um pássaro; a beleza de uma lagoa cercada por Carnaúba, considerada a árvore da providência porque nela tudo se aproveita e um Pôr-de –sol incrível, em que o sol, como o girassol, simboliza Vida, prosperidade, Luz, Saúde, ou seja, tudo o que desejamos a você leitor(a).

Após o passeio pela galeria de fotos de autoria de Valdete Martins, segue-se

no caminho pelo Artigo intitulado: *Acolhimento, filantropia e educação para a infância na santa casa de misericórdia da Bahia (1862-1900)* que tem o objetivo de “apresentar os meandros que percorrem as ações desenvolvidas pela Santa de Misericórdia da Bahia, fundada no século XVI e ainda atuante nos dias atuais; dentre outros assuntos voltado a educação e ao trabalho. Para saberem o que exatamente será abordado, leiam-no!

E, quanto ao segundo artigo intitulado: *A dinâmica transferencial na relação professor aluno: intersecções entre semiótica, psicanálise e educação no filme whiplash*, encontra-se uma análise que nos “aponta as influências da dinâmica transferencial na relação professor aluno e no processo educacional, levantando a discussão sobre o projeto pedagógico deixado pela convergência entre Freud e Reich, o qual Albertini (2005) nomeia de ‘Educação para educadores’”. Confiram- no, lendo este artigo para compreenderem os rumos que tomam esta análise.

O terceiro artigo é intitulado *O campesinato na obra de José de Souza Martins: dimensões e limites de uma categoria analítica*, cujo “objetivo principal deste artigo é apresentar as dimensões e limites da categoria de campesinato utilizados pelo sociólogo José de Souza Martins no conjunto de sua obra, inscrita num período de mais de duas décadas, de 1975 a 1997”. E, para conhecerem “as dimensões e limites da categoria de campesinato” conforme o referido autor, Leiam o artigo na íntegra!!

O quarto artigo intitulado *De Almenara a Zinganares: poesia geminal de Lucila Nogueira* “tem por objetivo analisar a poesia de Nogueira [...] em suas vertentes mítica e pós-moderna”. Bem, se ficaram curiosos sobre quem é Lucila Nogueira, então, confirmem o artigo completo.

E, continuando o caminhar pelas poesias, agora não mais de Lucila Nogueira, mas de outros autores, faremos uma parada para observar *A Bailarina* e a sua dança através das palavras preciosamente escolhidas que dão leveza, suavidade a poesia e que nos faz dizer com o Autor: “ Dança a Bailarina! Dance...”.

Prosseguindo, chegamos ao espaço cujo Título nos lembra O Sítio do Pica-pau Amarelo, da obra de Monteiro Lobato, pois, é o próprio pózinho mágico da Emília, uma sapeca boneca de pano que em tudo usava o seu pó de *pirlimpimpim*. E, vemos o poema: *Pirlimpimpim: a arte das Histórias*, que nos trás a esperança e a convicção, num *continuum* gerúndio, de que “narrando histórias, gerando valores, criando redes, formando leitores”.

E, percorrendo o universo dos sonhos, tem-se *O sonho, a utopia e o pensar*,

uma tríade que no leva as lembranças degustativas do que se saboreou e continua a ser degustado, sentido, recordado, não apenas pelo sabor, mas pela maneira amorosa com que o fruto da degustação fora feito.... E, tudo nos reporta ao que nos parece simples, como o sair, parar em uma barraca e fazer um lanche, sem medos de contaminação, sem máscaras, apesar dos cuidados que sempre se teve com a higiene mas, que ficaram em um passado não tão distante, e que hoje, são redimensionados, pois, fazer lanche, apenas em casa, após um processo de higienização da embalagem, do descarte da mesma, da mudança do objeto a ser degustado para um prato limpo e seguro,... Enfim, esta poesia é simples, mas bastante significativa por preservar na memória sensorial e gustativa momentos que hoje, permeiam nosso sonho, com o final da pandemia, instalam-se como utopia, e fazem parte do nosso pensar: “ A fartura vem da riqueza do alimento e da confeitaria do momento,/ Trazendo a delicadeza e a destreza do amor que flui na correnteza [...]”. Convido a todos e todas para degustarem esta poesia: “[...] sem maldade”.

Levantando e seguindo o caminhar, tem-se: *Libertário ser da Informação*, que trás um desejo, que não é só do autor, mas torna-se um pouco nosso: “[...] Em tempos de pandemia busco recomendações vitais, oralidade e sinergia./ Para pendurar a cada dia em cordas, cordéis e barbantes, a sensação da vida [...]”. Confiram!

E, por fim, chegamos ao final desse caminhar com a poesia: *Juízo Final: Vida e Escolhas*, que trás a pergunta: “ O que fez da vida?” E, como é bastante oportuna e sugestiva, leva-nos a reflexões que podem propiciar não o fim, mas a consciência de que na vida, somos Escolhas.

Agradecemos a cada um e uma de vocês que fez este percurso conosco!! Afinal, o grande e maior aplauso que o Autor, a Autora pode receber é quando o que foi escrito é lindo, compartilhado, degustado e por isso, vamos dar uma salva bem grande de palmas a cada um e uma dos autores e autoras que nos ajudaram a lançar, com suas obras este volume. Bem como aos Avaliadores, as Avaliadoras que com muito zelo, leram as mesmas e deram o parecer favorável a publicação. Também Agradecemos aos Membros do nosso Conselho Editorial, que muito tem nos apoiado em cada um dos seis volumes até aqui, tanto aos Conselheiros que estiveram conosco e precisaram alçar outros vôos, quanto aos que continuam conosco, e aos que estão chegando agora para nos auxiliar neste processo difícil, mas muito rico e prazeroso da Editoração. Ao nosso Consultor Técnico José Edson por manter nossa Revista no ar e nos ajudar sempre que solicitado. A Prof<sup>a</sup> Olivia

Morais de Medeiros Neta que nos auxiliou na publicação da Revista, o nosso muitíssimo Obrigada. Seja sempre bem vinda a nossa Revista, Profª Olivia! Enfim, a cada um e uma de vocês o nosso IMENSO Obrigada.

O que podemos dizer agora? Bem, Sejam bem vindos e vindas a nossa Revista Clóvis Moura de Humanidades, volume 6!!!

Boa leitura!!!

*Marcia Adriana Lima de Oliveira*

Editora Geral da Revista Clóvis Moura de Humanidades  
<https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistaccmuespi/index>  
marcia.adriana@ccm.uespi.br  
rcmh@ccm.uespi.br

## SUMÁRIO

### EDITORAL

*Marcia Adriana Lima de Oliveira*..... 09

### APRESENTAÇÃO

*Marcia Adriana Lima de Oliveira*..... 11

### HISTÓRIA

#### ACOLHIMENTO, FILANTROPIA E EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DA BAHIA (1862-1900)

*Ana Paula Libence de Souza Pinto*..... 17

### EDUCAÇÃO/ PEDAGOGIA

#### A DINÂMICA TRANSFERENCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: INTERSECÇÕES ENTRE SEMIÓTICA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NO FILME WHIPLASH

*Anna Karoline Gomes Dourado*  
*Périsson Dantas do Nascimento*..... 35

### SOCIOLOGIA

#### O CAMPESINATO NA OBRA DE JOSÉ DE SOUZA MARTINS: DIMENSÕES E LIMITES DE UMA CATEGORIA ANALÍTICA

*Ferdinand Cavalcante Pereira*  
*Ana Hilda Lima do Vale*..... 55

### LETRAS

#### DE ALMENARA A ZINGANARES: POESIA GEMINAL DE LUCILA NOGUEIRA

*Andre Caldas Cervinskis*..... 72

### POESIAS

#### A BAILARINA

*Marcelo de Souza Marques*..... 86

#### PIRLIMPIMPIM: A ARTE DAS HISTÓRIAS

*Sandra Maria Souza de Carvalho*..... 87

<b>O SONHO, A UTOPIA E O PENSAR</b>	88
<i>William Hiroshi Abeno Ronchi .....</i>	
<b>LIBERTÁRIO SER DA INFORMAÇÃO</b>	89
<i>Marcelo Calderari Miguel .....</i>	
<b>JUÍZO FINAL: VIDA E ESCOLHAS</b>	91
<i>José D'Assunção Barros .....</i>	

## ACOLHIMENTO, FILANTROPIA E EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DA BAHIA (1862-1900)

Ana Paula Libence de Souza Pinto<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os meandros que percorrem as ações desenvolvidas pela Santa de Misericórdia da Bahia, fundada no século XVI e ainda atuante nos dias atuais. Criada para prestar assistência social à população da cidade, firmou sua atuação político-administrativa com ações de cunho filantrópico no acolhimento aos pobres enjeitados. Entre seus propósitos estava o cuidado com a preservação da ordem por meio da educação religiosa e do trabalho no seu atendimento aos expostos. As crianças eram educadas para que fosse mantido o bom caráter do indivíduo, e, separadamente, meninos e meninas cresciam destinados a constituírem suas famílias e se tornarem “pessoas de bem”. Além do cunho religioso em educar, inseria-se também o cuidado com a instrução – ainda que rudimentar – das primeiras letras aos órfãos que se mantinham sob seu cuidado. Paralela à instrução primária, a irmandade preparava seus enjeitados para o trabalho. Meninos eram encaminhados para o aprendizado de ofícios com os mestres artífices, e as meninas aprendiam prendas domésticas, que posteriormente seriam prestadas nas casas das famílias da sociedade soteropolitana.

**Palavras-chave:** Santa Casa de Misericórdia da Bahia. Educação. Trabalho. Expostos.

### ABSTRACT

The main goal of this article is to show some actions developed by the *Santa Casa de Misericórdia da Bahia*. It is an institution founded in the 1600s to provide social work to homeless people in the streets of Salvador, state of Bahia, as well as unwanted children. Its real aim was to maintain social order through religious education and professional training offered to all the children under its responsibility. Moreover, the above-mentioned institution was concerned to form “adequately” the character of the individuals and, for this reason, they were not allowed to live side by side and learn the same things. While boys should acquire professional skills, girls should be prepared to do domestic chores and become “good women.” Thus, they would be ready to be transformed into good wives, good mothers and maids.

**Keywords:** Santa Casa de Misericórdia da Bahia. Education. Work. Homeless children.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Mestra em História (UFRB). E-mail: paulalibence@gmail.com.

Este escrito tratará de apresentar algumas ações desenvolvidas pela Santa Casa de Misericórdia da Bahia no atendimento aos enjeitados, nas demandas que envolviam sua criação, educação e formação para o trabalho. O pano de fundo histórico-temporal será o período que compreende a fundação da Escola Interna do Asilo dos Expostos, em 1862, até o ano de 1900. O cenário social da cidade de Salvador também será levado em conta para que se possa explicar em que contexto determinados acontecimentos se deram para que a Santa Casa se tornasse a irmandade de tão grande porte como a conhecemos. Sua atuação na cidade, iniciada no século XVI, estende-se até os dias atuais.

Tratarei aqui da realidade vivida pelos expostos no período em que a Santa Casa buscou regular os contratos de trabalho entre as expostas e as famílias de Salvador. Importa saber a relação mantida com os meninos do Asilo que eram encaminhados ainda muito cedo ao aprendizado de um ofício, bem como enviados para compor o quadro do Arsenal de Guerra, da Marinha ou Exército. Além disso, abordarei o preparo das moças para o casamento, com atenção especial para aquelas que não atendiam às expectativas da irmandade e optaram por uma vida independente longe do casamento e dos olhos de quem as tutelavam. Viver sobre si era também um modo de buscar alternativas que não o matrimônio.

Dividido em três seções, o texto faz um breve panorama histórico sobre as ações de caridade e filantropia desenvolvidas pela Santa Casa de Misericórdia da Bahia por meio da Roda dos Expostos, e reflete sua importância social para a Bahia oitocentista.

Na primeira seção, trato sobre o papel da Roda dos Expostos na formação de órfãos acolhidos pela Santa Casa. Em seguida, abordo a educação no Asilo Nossa Senhora da Misericórdia, e sua finalidade como instituição educacional criada para atender às demandas que consistiam em instruir órfãos para o mundo do trabalho. Por fim, faço um sucinto apanhado sobre as distintas formas de educar e o destino dos expostos. As meninas que eram enviadas à locação de serviços domésticos, e os meninos que ingressavam em escola de artífices, com o intuito de aprender um ofício, a fim de que tivessem do que viver quando atingissem a idade de saída do Asilo.

Alinho todas as seções atentando ao papel social desenvolvido pela Santa Casa, bem como sua importância para o cenário político no período de transição entre Império e República no Brasil.

**ACOLHER E CUIDAR: O PAPEL DA RODA DOS EXPOSTOS NA BAHIA OITOCENTISTA**

A Santa Casa de Misericórdia da Bahia foi a primeira instituição a cuidar da infância enjeitada na cidade de Salvador. Instalada na cidade ainda no século XVI<sup>2</sup>, atuou em diversos campos com ações de caridade e filantropia<sup>3</sup>. Dentre elas, destacam-se o recolhimento de donzelas, o enterramento dos mortos, assistência jurídica aos presos, assistência médica por meio do Hospital de Caridade e do asilo aos órfãos por meio da Roda dos Expostos, instalada em 1726<sup>4</sup>.

No período anterior à instalação da Roda, o acolhimento feito pela irmandade dava-se por meio de ações de caridade, não havendo nenhum meio formal ainda constituído para esse fim<sup>5</sup>. A Roda foi o meio de assistência filantrópica que cuidou da infância abandonada por muito tempo. Cumpriu papel importante no cenário da época, pois esta foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil.<sup>6</sup>

O problema da infância abandonada representou, no Brasil antigo, preocupação mais ou menos constante para o poder público e algumas instituições de caridade. No caso da Bahia, coube, inicialmente, ao Senado da Câmara a iniciativa de acolher “crianças expostas”, colocando-as, em seguida, sob os cuidados de famílias consideradas aptas para o cumprimento desta tarefa. A fim de assegurar o sustento destas crianças, o Senado fornecia uma “ajuda de custo” destinada às despesas com “a criação de cada uma delas no decorrer de três anos”. Por outro lado, a Santa Casa de

---

<sup>2</sup>Sobre a data de fundação da Misericórdia de Salvador, alguns autores argumentam que não se sabe ao certo, pois a dubiedade das fontes não exhibe com clareza o ano em que a irmandade foi instalada na cidade. Sobre isso, ver Carlos Ott, *A Santa Casa de Misericórdia da cidade do Salvador*, Rio de Janeiro: MEC, 1960; A. J. R. Russel-Wood. *Fidalgos e Filantropos: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia (1550-1755)*. Brasília: UnB, 1981.

<sup>3</sup> (RODRIGUES, Andréa Rocha. *A infância esquecida: Salvador 1900-1940*. Salvador: EDUFBA, 2003, p. 119-120). Sobre ações de caridade, pressupõe-se que a benevolência cristã permeava a assistência ao outro, fosse este desvalido, enjeitado ou qualquer adjetivo válido de significado similar. No que tange à filantropia, esta, por sua vez, sustenta-se em ações ordenadas propostas por instituição que preserva no seu âmbito o cuidado institucional com o público a que se destinava atender ou cuidar. A autora faz o seguinte esclarecimento: “*A filantropia e não a caridade guiava os passos dos administradores da instituição. A partir desta data, a assistência filantrópica da Misericórdia procurou selecionar os seus assistidos.*”

<sup>4</sup>(ASCMB, Relatório dos Anos 1888-1889, fl. 79) “*A roda dos Expostos foi criada em 13 de março de 1726, por acordo da Mesa e Junta de 14 de Fevereiro do mesmo ano.*”

<sup>5</sup>Antes da instalação da Roda, a Santa Casa acolhia órfãos e enjeitados na sua sede à Rua da Misericórdia. Posteriormente, os expostos foram transferidos para o Recolhimento do Santo Nome de Jesus, onde também estavam as recolhidas, moças donzelas, no Colégio dos Jesuítas. Só após a instalação da Roda é que ficou instituída a ação de recolhimento de órfãos, quando foi ordenado um mordomo (dos expostos) designado a atender e cuidar de ações que envolvessem os enjeitados.

<sup>6</sup> (MARCÍLIO Apud FREITAS, *História Social da Infância no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53) A autora argumenta que a Roda dos Expostos foi, durante o período colonial, o único meio de assistência à infância abandonada no Brasil, já que a municipalidade se isentava de tal responsabilidade, e apenas dispensava uma pequena quantia ao cuidado dos enjeitados à Santa Casa. O cenário não sofreu grandes alterações com o passar do tempo, pois este aspecto peculiar da sociedade ainda pôde ser visto durante o período imperial. Ou seja, apesar do modo como era concebido o abandono de crianças por meio da Roda, esta cumpriu papel importante na sociedade.

Misericórdia, desde a sua fundação em Salvador, mostrou-se sensível ao problema do menor abandonado. Embora não lhe competisse, nos primeiros tempos, a tarefa de recolher os “expostos”, o fato é que deles se ocupava com relativa frequência agasalhando-os (ATHAYDE, 1979, p. 18).

A Roda dos Expostos foi a primeira ação institucional de acolhimento de enjeitados feita pela Santa Casa. Havia crianças que eram fruto de “relações ilícitas” de mulheres “bem-nascidas” que, como forma de “honrar o nome da família”, não podiam carregar consigo a marca de um relacionamento extraconjugal furtivo perante a sociedade baiana<sup>7</sup>, como também havia os filhos legítimos de pais e mães que, por não terem condições, destinavam a criação das pequenas à irmandade com o compromisso de reclamá-las quando dispusessem de melhores condições socioeconômicas para tal. Além desses, havia os filhos de escravizadas e mulheres forras que se viam obrigadas a deixar seus filhos por diversos fatores.

Ainda de acordo com o regulamento da Santa Casa, do ano de 1863<sup>8</sup>, os pais que fossem reclamar seus filhos posteriormente e comprovassem que não tinham condições de devolver à Santa Casa o investimento financeiro que fora destinado à criação da criança, seriam dispensados de qualquer cobrança pelos serviços prestados pela irmandade. Mediante tal situação, eram postas algumas condições aos pais que iam requerer seus filhos, dentre as quais cito algumas: deveriam apresentar a criança à Mesa a cada seis meses para que esta tomasse conhecimento de suas condições salutaras, bem como ficaria disposto o provimento da educação primária àquela se já não a tivesse sido oferecida pela Misericórdia.<sup>9</sup>

Por isso, a descrição da criança que adentrava por meio da Roda era de extrema importância, pois os detalhes acerca da classificação racial feita pela Misericórdia serviriam futuramente para designar sua origem familiar no momento

<sup>7</sup> (RUSSEL-WOOD, op. cit., p. 245). Segundo o autor, “Houve escândalos entre as famílias mais nobres da sociedade baiana. A honra das moças brancas tinha de ser preservada a qualquer custo.”

<sup>8</sup> (ASCMB, Relatório dos Anos 1888-1889, fl. 79) O Asilo Nossa Senhora da Misericórdia, também Asilo dos Expostos, foi inaugurado no ano de 1862, teve seu regulamento aprovado pela Mesa e Junta em 21 de março de 1863.

<sup>9</sup>(ASCMB, Regulamento do Asilo dos Expostos, 1863). Tal determinação veio discriminada no regulamento de 1863. O art. 43 dizia o seguinte: “*O menino que for exposto poderá ser a todo tempo reclamado: a pessoa que o reclamar fará e assinará um requerimento circunstanciado acerca do fato ao Mordomo dos expostos, que procederá aos precisos exames. À vista deles resolverá sobre a entrega, a qual se não realizará, sem que a Casa seja indenizada das despesas feitas com o menino, na razão de seiscentos e quarenta réis por dia, e sem que o reclamante assine recibo, o qual com o requerimento e a carta de recomendação, se houver, será guardado na Secretaria.*

*Às pessoas que derem prova de sua pobreza e probidade, serão entregues os expostos reclamados, se a eles tiverem direito, sem indenização alguma; obrigando-se elas a apresenta-los á Mesa de seis em seis meses, e a dar-lhes a educação primaria, se já não a tiverem recebido.*

*O Mordomo antes de fazer a entrega do exposto, comunicará o conteúdo á Mesa, e na falta desta o Provedor.”*  
*A Secretaria da Santa Casa expedirá á Polícia comunicação da entrega com os sinais convenientes.*

em que fosse posteriormente procurada pela família. A *rodeira*<sup>10</sup> era a pessoa responsável pelo acolhimento do enjeitado no momento da exposição, e de informar ao tesoureiro para que fosse feito o registro no Livro dos Expostos. Algumas crianças chegavam à Roda com bilhetes<sup>11</sup> que informavam o nome e muitas vezes a data do batismo, e os detalhes fixados no livro sobre os objetos que as acompanhavam serviam para determinar o lugar social delas.

Acerca dos critérios raciais utilizados pela Misericórdia no registro dos expostos, havia os seguintes: branca, preta, crioula, pardo e pardo claro, e cabra.<sup>12</sup> Essas definições das cores dos expostos sofriam variações na escala entre as pessoas de pele pouco clara às mais escuras existentes em Salvador.<sup>13</sup> A polaridade entre o preto e o branco era distinta nas categorias linguísticas que resultaram em outras denominações para que fosse definida a cor da criança pelo tesoureiro.

Salvador foi uma cidade que recebeu variados grupos raciais por conta da conjuntura em que se estabeleceu social e economicamente. O comércio transatlântico de escravizados foi um dos fatores preponderantes nesse sentido. Extinto por força da Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, mais conhecida como Lei Eusébio de Queirós, tal fato fincou raízes históricas na cidade devido ao contingente populacional que agregou vindo em grande parte da África e da Europa. A mescla racial no século XIX era ampla e isso se refletia no grupo de expostos que a Santa Casa acolhia.

As crianças recolhidas na Roda eram imediatamente enviadas ao batismo<sup>14</sup>, a

---

<sup>10</sup>Assim que era deixada na Roda tocava-se uma sineta para anunciar que uma criança havia sido dispensada. E havia uma pessoa incumbida de acolhê-la imediatamente sua exposição e verificar o estado em que chegou, e o que a acompanhava (objetos, bilhetes), bem como a hora e o dia do acontecido, e tudo isso ficava a cargo da *rodeira* que informava ao tesoureiro para que fosse feito o registro no Livro dos Expostos.

<sup>11</sup> (ASCMB, Livro 8º da Roda, 1880-1883, Nº 1028). Em registro feito em 12 de abril de 1880, há a seguinte informação: “*Pelas 7 horas da noite foi exposto na Roda do Asilo de N. S. da Mis.ª um Menino Cabra recém-nascido, em bom estado de saúde.*”

*O Menino veio envolvido em um pano de madraço e trouxe o seguinte bilhete:*

*Manoel de Jesus Filho de Rosa da Lima nasceu às 11 horas do dia 12 de abril de 1880, não batizou-se. É irmão de Maria da Paixão que foi recolhida às 5 horas da manhã do dia 6 de março de 1879: nascida às 10 horas da noite de 5 do mesmo mês e ano.”*

<sup>12</sup>A respeito dos critérios raciais adotados pela Santa Casa de Misericórdia da Bahia, pude encontrar nos Relatórios dos anos de 1884, 1885, 1886, 1887, 1888, 1889, 1890, definições de branca, preta e crioula. Já a definição de pardo pude verificar no Livro de Entrada dos Expostos ou Livro da Roda, Nº 4 (1869-1871), sob o registro de Nº 498, feita em 14 de janeiro de 1870, em referência ao ingresso de uma menina parda. Sobre pardo-claro, encontra-se no Livro da Roda Nº 10, de 02 de julho de 1887, registro de Nº 1322, o ingresso de um menino de cor pardo-claro.

<sup>13</sup> Sobre a classificação racial em Salvador no século XIX, ver: SANTOS: Jocélio Teles dos. De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. Revista Afro-Ásia, Nº 32, 2005.

<sup>14</sup>O batismo dos expostos ocorria na Capela da Santa Casa, que fora construída para esse fim, bem como para a realização do casamento das recolhidas e as celebrações das missas em memória dos irmãos falecidos que eram

fim de que fossem salvas do paganismo. Em alguns casos, além de esmolos, os enjeitados traziam consigo um bilhete que informava se já eram batizados e até mesmo o nome dos seus padrinhos. Após ser depositada, era feito um inventário da criança com os pertences que esta trazia consigo, e neste fazia-se uma transcrição dos bilhetes que descreviam informações sobre o recolhido. Muitas delas, por conta do estado em que chegavam, eram encaminhadas ao hospital para que fossem tomadas as devidas providências para a preservação da sua saúde.

O batismo e a data em que haviam sido recolhidas eram registrados no Livro dos Enjeitados ou Livro da Roda, mantido pela Santa Casa. Lá, estavam as informações necessárias sobre o ingresso e o destino do exposto durante seu tempo de permanência na irmandade; estavam descritos também detalhes como idade, cor, e ali sendo batizados adquiriam o nome de acordo com o dia em que fora despejado, de acordo com a tradição católica de batizar as crianças com o nome do santo do dia. O sobrenome era o do Provedor da Casa à época de sua chegada.<sup>15</sup>

É importante salientar que a assistência prestada pela Misericórdia por meio da Roda exerceu papel importante para a vida administrativa de Salvador, pois suas ações atingiram campos aos quais a municipalidade não dava a devida atenção, e que se fez evidente no número de expostos que a irmandade acolheu ao longo dos anos.<sup>16</sup>

Pois, assistir as crianças abandonadas não fora serviço feito de bom grado pelas câmaras municipais. Para tanto, estas conseguiram instituir a Lei dos Municípios<sup>17</sup>, um dispositivo criado para eximir a responsabilidade da municipalidade sobre estas crianças. Com o respaldo legal, a Câmara podia solicitar a instalação da Roda em cada cidade em que houvesse uma Misericórdia. Era firmada uma parceria na qual a Assembleia Legislativa e não mais a Câmara daria o subsídio para o trabalho executado pela Santa Casa.

---

benfeitores da Misericórdia.

<sup>15</sup>Sobre o nome do enjeitado no ato do batismo, o artigo 6º do regulamento de 1863 dizia que: *O exposto que não trazer nome receberá o do Santo do dia de sua exposição; e se por qualquer circunstancia não for possível, o que o Mordomo lhe der: e terá o cognome do padrinho, se ele nisso convier, e sempre o de – Mattos – em prova do reconhecimento ao primeiro Bemfeitor da Santa Casa.* (ASCMB Apud RODRIGUES, 2003, p. 103)

<sup>16</sup> (ASCMB, Relatório do ano de 1871, Anexos, fl. 34) No biênio 1870-1871, havia no Asilo dos Expostos 323 crianças de ambos os sexos, sendo que 59 haviam ingressado pela Roda durante aquele período.

(ASCMB, Relatório do ano de 1872, Anexo 5) Sob a mordomia de Antonio de Lacerda e os cuidados da Irmã Lasnier, consta no relatório do período que em 1º de junho de 1872 somavam-se 274 crianças no Asilo, sendo que 56 ingressaram pela Roda naquele ano. Esse mesmo contingente repetia-se no ano de 1873, sendo que 55 entraram pela Roda.

(ASCMB, Relatórios dos anos de 1874-1876). Em 1874 havia 277 expostos, 52 entraram pela Roda; 1875: 258 e 42 pela Roda; 1876: 248 e 49 pela Roda.

<sup>17</sup> BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1828. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878, p. 85-86.

## EDUCAÇÃO NO ASILO NOSSA SENHORA DA MISERICÓRDIA

Irmãs de caridade foram contratadas para a administração do internato após a inauguração do Asilo dos Expostos. Além do acolhimento, houve também maior preocupação com o destino dado a partir da educação ofertada às crianças ali abrigadas já que era grande o número de enjeitados que chegavam à Roda.

Com relação à atenção à primeira infância realizada pela Santa Casa, esta se deu inicialmente com ações de caridade. Posteriormente, foram instituídas ações de recolhimento de crianças enjeitadas. Sobre isso, pressupõe-se que a benevolência cristã permeava a assistência ao outro, fosse este desvalido, enjeitado ou qualquer adjetivo válido de significado similar. No que tange à filantropia, esta, por sua vez, sustenta-se em ações ordenadas propostas por instituições que preservam no seu âmbito o cuidado com o público a que se destinava atender ou cuidar. Em análise ao que diz RODRIGUES (2003, p. 119-120), temos o seguinte: “A filantropia e não a caridade guiava os passos dos administradores da instituição. A partir desta data, a assistência filantrópica da Misericórdia procurou selecionar os seus assistidos.”

A fim de prover melhores condições aos enjeitados, foi fundado o Asilo Nossa Senhora da Misericórdia, ou Asilo dos Expostos, como era comumente conhecido, inaugurado em 29 de junho de 1862, no novo espaço adquirido pela irmandade no Campo da Pólvora.<sup>18</sup>

O novo recolhimento de enjeitados da Misericórdia recebeu o nome de Asilo de Nossa Senhora da Misericórdia. Entretanto, por conta de ainda manter a atividade de recolhimento de expostos por meio da Roda, ficou conhecido com Asilo dos Expostos.

Nesse novo espaço, o cuidado com a educação dos internos deu seguimento aos propósitos da irmandade com a inauguração da Escola Interna do Asilo, destinada a proporcionar às crianças internas “educação para o bem servir”.

Os enjeitados, após voltarem da criação com as amas de leite, eram abrigados na creche do Asilo, onde permaneciam até os sete anos de idade e, em seguida, serem destinados à escola, na qual receberiam os primeiros rudimentos de leitura e escrita, ensinamento religioso e o aprendizado de um ofício. Quanto ao modelo de ensino, a Santa Casa aplicava aos expostos o método João de Deus<sup>19</sup>,

<sup>18</sup>(COSTA Apud SANTANA, 2003, p. 76)

<sup>19</sup>Sobre o método utilizado pela Santa Casa de Misericórdia ver: DEUS, João de. Cartilha maternal ou arte de leitura: 1830-1896. Publicado pelo seu amigo Candido A. de Madureira, Abbade d’Arcozello com retrato do *Revista Clóvis Moura de Humanidades*. Teresina-PI, v.6, n.1, 2020.

que consistia em desfazer-se das lições de cartilhas tradicionais que ensinavam às crianças meras letras do alfabeto sem conjugá-las com as palavras. Concebido para ser um método que preparava as crianças para um modelo dinâmico de ensino, em que elas teriam acesso ao “sistema que se funda com a língua viva” (DEUS, João de. op. cit., p. 8), ou seja, as crianças não aprenderiam de modo enfadonho as letras isoladamente, para que não caíssem em combinados de sílabas, que por si só não teriam sentido algum, e as manteriam apenas naquela lição por muito mais tempo do que o necessário. Esse método consistia em apresentar as letras, combiná-las entre si, constituir palavras, para que logo fossem apreciadas e lidas fazendo um sentido próprio no seu significado real que traz a leitura.

A ação educacional da Escola Interna, seguindo uma orientação tradicional, possuía um forte vínculo com a religiosidade católica e suas noções de formalismo, disciplinamento, avaliações quantitativas e diferenciação quanto ao sexo, pois a educação ofertada às meninas deveria ser diferenciada da ofertada aos meninos ali abrigados. Quanto ao aprendizado dos enjeitados destacava-se o ensino das primeiras letras, educação para o trabalho e prendas domésticas.

Na Escola Interna do Asilo, havia distinção clara dos conteúdos ensinados às meninas e aos meninos, bem como a quantidade de aulas oferecidas a cada grupo. Essa distinção permeava não só os conteúdos, como também os espaços em que os expostos eram alojados conforme a idade. Sobre isso, temos o seguinte:

dividido em duas secções, a primeira com dous salões, um para amamentação até a idade de 3 annos, d’esta idade são transferidas as creanças para o segundo salão até completarem 7 annos; a 2ª secção comprehende diversos salões, onde são accommodados, por classes, os expostos maiores de 7 annos.

N’esta idade começam a frequentar as Aulas de primeiras lettras e são applicados a trabalhos manuaes e domesticos.

As materias que se ensinão são theoreticas e praticas, com duas aulas para o sexo masculino e quatro para feminino. O ensino é simultaneo; as horas das aulas são das 9 ás 11 horas da manhã e das 3 ½ ás 6 ½ da tarde.

O ensino é gratuito e são as Irmãs que leccionão, e religião e scientifico; estuda-se a lingua portugueza e todas as materias das escolas primarias; ensinão-se tambem elementos da lingua franceza. Os livros adoptados são do Dr. Abilio e outros. (ASCMB, Relatório dos Anos 1888-1889, fl. 80)

Ao longo dos anos, realizaram-se diversas reformas no espaço que abrigava os enjeitados, a fim de que se propiciassem boas condições de abrigo destes; foram definidos os limites do terreno pertencente à Santa Casa no espaço do Asilo, foram erguidos abrigos para a amamentação das crianças ainda recém-nascidas, oficina

para o aprendizado de ofícios de artistas, capela, quartos para os internos, salas em que eram ministradas as aulas.

O regulamento tratava, sobretudo, da educação distinta para seus internos, pois havia preocupação candente que as meninas não só tivessem educação formal<sup>20</sup>, mas aprendessem prendas domésticas ou exercessem atividades das quais pudessem extrair seu próprio sustento, sem, portanto, demandar ofícios em maquinários ou semelhantes. Segundo o artigo 32 do regulamento de 1863, fica claro o seguinte:

Já as meninas fabricação flores de panno mui delicadas e perfeitas bordão de muitas maneiras usadas, prestão-se a cozinhar, a lavar, a engomar suas proprias roupas e mesmo outras de ganho, estas aprendendo a fabricar calçados de senhora com uma mestra para isso contratada por 40\$00 mensaes, usando já algumas desse calçado; e tudo fazem, sem mais imaginarem que lhes seja aviltante, como outrora supunhão no Recolhimento. Com a educação assim dirigida mais fácil será no futuro que tenham emprego as expostas maiores, ou Recolhidas, pois além de casamento para aquelas que o poderem conseguir, estarão habilitadas para ganharem a vida com honestidade cosendo, bordando, lavando, engomando, cozinhando, fazendo flores e calçado e finalmente servindo em casa de família. (ASCMB *apud* SANTANA, op. cit., p. 93)

Os meninos ali recolhidos obtinham além do ensino das primeiras letras e educação religiosa, aprendizado de ofícios como sapateiro, carpinteiro, dentre outros<sup>21</sup>. O controle dos corpos dos internos dava-se de diversas maneiras, umas delas era a educação religiosa.

O tempo de permanência dos enjeitados na Santa Casa trataria de garantir que fosse suprida a boa formação para o trabalho e o bom caráter cristão. As meninas eram destinadas a serem boas mães e moças de família, além de aprender ofício do qual extraísse seu próprio sustento; os meninos, estes aprenderiam ofício digno que não lhe permitisse incidir em vícios ou o “deleite da vadiagem”. Alguns também foram dados à criação para algumas famílias, como foi o caso do menino Jeronymo de Mattos.<sup>22</sup>

Ficava à disposição da Mesa também enviar os meninos para o Colégio dos

---

<sup>20</sup> (ASCMB, Relatório dos Anos 1889-1890, fl. 30) “E’ uma instituição sobre que devemos exercer toda nossa atenção, já com a educação das meninas para que sejam de futuro boas mães de família, já instruindo os meninos de forma a habilitar-os a occupar-se em qualquer officio mechanic, como muito recommenda o art. 61 e seu paragrapho unico do assento de 19 de março de 1871”.

<sup>21</sup> Este mesmo relatório traz que os meninos deviam ser ocupados em atividades de ofício mecânico, ou até mesmo pudesse servir na prestação de serviços no comércio, quando não fossem encaminhados para a Companhia de Aprendizes de Marinheiro, ou até mesmo fossem tomados como criados de servir, o que em poucos casos deram certo.

<sup>22</sup> (ASCMB, Livro da Roda nº 4, 1865-1975) Foi o caso do interno Jeronymo de Mattos, que fora “Dado a criar no dia 22 de Julho de 1869 á Senhora Joanna Paula das Dores parda solteira Moradora à rua da Bangela Nº 10”

Órfãos de São Joaquim, onde também aprenderiam outros ofícios, ou poderiam ser destinados à Companhia dos Aprendizes de Guerra ou da Marinha. As meninas eram destinadas aos cuidados nas casas de família, onde eram tomadas para criar, além do aprendizado acomodado na sua condição, que era o cuidado com o lar e afazeres domésticos. Ou, em alguns casos, estas saíam após o matrimônio, quando lhes eram concedidos o dote de quatrocentos mil réis<sup>23</sup> e um pequeno enxoval. A preservação da “honra” das internas era valor supremo, já que, no futuro, muitas delas saíam da irmandade destinadas ao casamento. Ou ainda, as que desejassem não ter o casamento como porta de saída da irmandade, obtivessem com dignidade e trabalho o seu sustento, a fim de que pudessem viver por si.

### **APRENDER UM OFÍCIO: DA LOCAÇÃO DE SERVIÇOS À ESCOLA DE ARTÍFICIES**

Além de aprender rudimentos de leitura e de escrita, as expostas aprendiam prendas domésticas, como parte do preparo que recebiam para o casamento. Por conta das atividades internas no Asilo, algumas delas saíam para prestação de serviços em casas de famílias: limpeza, arrumação e cuidados com as crianças.

Era comum à época a locação de serviço das expostas do Asilo. Para tanto, a Misericórdia possuía regulamento próprio, implementado no ano de 1870, que listava as obrigações do locatário. Dentre elas, constava arcar com as despesas básicas da menor, como alimentação, roupa, calçado, bem como estava terminantemente proibido o emprego das meninas em serviços “vulgarmente ditos de rua”.<sup>24</sup>

Compunha regra do contrato também o impedimento quanto à transferência da exposta de uma residência para outra, e não era consentida a aplicação de penas disciplinares sem a prévia autorização do Mordomo do Asilo. Castigos corporais não eram aceitos em hipótese alguma, ficando a Santa Casa responsável por inspecionar o cumprimento do contrato, reservando-se o direito de rompê-lo “[...] se julgar isso preciso para salvar a honra, a honestidade ou a vida da exposta [...]”<sup>25</sup>

O locatário podia solicitar, se necessário, simultaneamente, os serviços de

---

<sup>23</sup>(ASCMB, Matrícula geral da saída dos expostos, 1870, fl. 20, Numeração 1216) A exposta Fortunata Bemvinda de Mattos casou-se aos 23 anos com Eugênio Ignácio de Souza e recebeu o dote de quatrocentos mil réis em 16 de maio de 1872.

<sup>24</sup>ASCMB, Termos de Locação de Serviço de Expostos, Numeração 1218. Condições do Presente Contracto, Artigo 4º, Salvador, 1870.

<sup>25</sup>ASCMB, Termos de Locação de Serviço de Expostos, Numeração 1218. Condições do Presente Contracto, Artigo 4º, Salvador, 1870.

mais de uma exposta, como foi o caso de Antonio Vicente da Costa, que solicitou os serviços das internas Margarida Angelica de Mattos e Angélica Margarida de Mattos, respectivamente com dezessete e dezenove anos de idade, no valor de seis mil réis cada.<sup>26</sup>

A concessão da exposta ao locatário estava firmada numa condição que não o permitia tratá-la como escravizada e em todos os contratos analisados desse período dizia-se que não se podia empregá-la em serviços de rua<sup>27</sup>.

Quanto aos valores pagos às expostas, estes eram estipulados pela Mesa, e elas não tinham muita escolha quando se tratava da quantia recebida. Cabia à instituição determinar o que deveria ser pago, já que ela detinha a tutela e também a força de trabalho das enjeitadas. O locatário do serviço possuía funções protetoras menores, uma vez que caberia à primeira zelar e fiscalizar pela honra da sua exposta. No ano de 1870, o maior salário pago foi o da exposta Antônia Maria, parda de 13 anos de idade, que receberia por seus serviços a quantia de 10 mil réis mensais, enquanto o salário das demais variava entre cinco e seis mil réis.<sup>28</sup>

As famílias que contratavam os serviços das expostas tinham relação muito próxima com a Santa Casa. A partir da análise dos documentos, percebe-se que essas famílias eram detentoras de alguma riqueza, e algumas tinham título de nobreza, a exemplo da baronesa do Guahy que contratou o serviço de uma exposta maior de vinte e quatro anos para que lhe prestasse serviço de quarto.<sup>29</sup> Outro exemplo a ser ilustrado é o da exposta Dionysia, que a Condessa de Pereira Marinho pediu para “tomar em sua companhia”<sup>30</sup> Neste último caso, a exposta era legatária e protegida do conde Joaquim Pereira Marinho, provedor da Santa Casa de Misericórdia da Bahia no período de 1882-1886. Quando da sua morte, em abril de 1887, deixou uma quantia de dez mil réis para cada uma das vinte expostas que casassem com o consentimento da Mesa. Ele realizou também grandes benfeitorias ao Asilo dos Expostos durante o tempo em que foi provedor, sendo que o maior legado deixado para a instituição foi o Hospital Santa Isabel. Havia também profissionais liberais que “solicitavam os serviços das expostas, além de alguns membros da irmandade e amigos destes que obtinham o serviço por um tempo

<sup>26</sup> ASCMBA, Termos de Locação de Serviço de Expostos, Numeração 1218, 1870, fl. 2.

<sup>27</sup> ASCMBA, Termos de Locação de Serviço de Expostos, Numeração 1218, Estante H. Condições do Presente Contracto, Salvador, 1870, fl. 2-5.

<sup>28</sup> ASCMBA, Termos de Locação de Serviço de Expostos, Numeração 1218, 1870, fl. 2-5. O mediante contrato foi firmado no dia 18 de maio de 1870.

<sup>29</sup> ASCMB, Livro 5º Atas da Mesa, 1884-1891, fl. 34

<sup>30</sup> ASCMB, Livro 5º Atas da Mesa, 1884-1891, fl. 53v

determinado sem ser estabelecido nenhum valor a ser pago à exposta”<sup>31</sup>.

Deste modo, a Escola Interna do Asilo preparava os expostos logo cedo para extraírem do trabalho seu próprio sustento, e é possível afirmar que, desta maneira, ela preparava mão de obra de fácil acesso para as atividades no comércio e serviço nos anos que se aproximavam ao fim da escravidão. É claro que o aprendizado da leitura era pertinente nesse tempo, mas associado a ele havia o aprendizado de um ofício, pois órfãos e enjeitados compunham parcela da sociedade que não se excluía do regime escravista.

Quanto ao processo formativo dos enjeitados, dar ocupação para esses meninos foi tarefa cumprida na Escola Interna do Asilo. Mestres de ofício foram contratados para ensinar aos expostos as atividades de carpinteiro, pedreiro, funileiro e outras atividades tidas como mecânicas.<sup>32</sup> A contratação era feita pelo Mordomo do Asilo dos Expostos, que lhes incumbia, por tempo determinado, de conferir o aprendizado necessário aos internos. Havia também casos em que expostos sob a supervisão do Mordomo eram enviados para oficinas de artífices para que lá aprendessem a arte de um ofício. Assim foi o caso do exposto Damião Cosme, que a pedido de Carlos Ferreira da Costa foi enviado para tornar-se aprendiz de sua oficina de caixa de charutos mediante o pagamento de uma “quantia razoável” para que lhe ensinasse o ofício.<sup>33</sup>

Em meio ao aprendizado do ofício, houve casos de expostos que sofriam castigos físicos por parte dos mestres. Mesmo com a supervisão da Santa Casa, os fatos ocorriam com relativa frequência. Diferentemente das expostas, não havia nenhum contrato que regulasse a relação dos expostos com os mestres de ofício, mas apenas o contrato do serviço do mestre e o registro do Mordomo da dispensa do enjeitado mediante aprovação da Mesa. Em caso de maus tratos, era a palavra do exposto contra a do mestre de ofício, situação que deixava os expostos em desvantagem por conta do descrédito dado às alegações dos meninos. Raríssimas vezes, a administração da Santa Casa conseguia comprovar a aplicação de castigos

---

<sup>31</sup>(ASCMB, Livro 4º Atas da Mesa, 1875-1884, fl. 35v) Em ata do dia 23 de dezembro de 1878, foi deferido o pedido do Dr. Thomas de Aquino Gaspar que pediu um exposto para seu serviço doméstico, e segundo a designação do Mordomo a prestação do serviço estava isento de qualquer valor pelo período de três anos, após aquele período o contratante pagaria dez mil réis mensais. Não se sabe aqui qual a razão pela qual a Santa Casa destinou um exposto para prestar serviço por esse longo período sem receber nenhuma quantia em troca, porém analisando as relações de serviço fica evidente que havia aqui uma troca de favor que não se faz explícita nas razões do contrato.

<sup>32</sup>(ASCMB, Relatório dos Anos 1889-1890, fl. 30) Este relatório traz que os meninos deviam ser ocupados em atividades de ofício mecânico, ou até mesmo pudesse servir na prestação de serviços no comércio, quando não fossem encaminhados para a Companhia de Aprendizes de Marinheiro, ou até mesmo fossem tomados como criados de servir, o que em poucos casos deram certo.

<sup>33</sup>(ASCMB, Livro 4º Atas da Mesa, 1875-1884, fl. 46) Ata do dia 30 de março de 1880.

a partir das marcas físicas nos corpos dos expostos. Somente nesse caso, o menor era retirado do convívio dos mestres e devolvido à Santa Casa.

A Santa Casa de Misericórdia da Bahia não se deteve a descrever regras para os mestres de ofício assim como o fez com as famílias na locação de serviço das expostas, o que denota maior atenção da instituição com as enjeitadas. A aplicação de castigos físicos aos expostos por terceiros não era de consentimento da irmandade. Em contrapartida, isso era virtualmente inevitável, já que, longe dos olhos do Mordomo, a palavra de um adulto tinha mais força que a de um enjeitado.

O destino dos expostos depois que deixavam o Asilo era diverso. Além daqueles que eram enviados para a Marinha, e depois disso não se sabia ao certo o real paradeiro, tendo em vista não mais pertencer ao Asilo, havia os que se ocupavam em ofício na própria Salvador. Alguns deles seguiam a bordo de vapores da Companhia Bahiana, outros serviam como maquinistas em cidades do Recôncavo, bem como alocados no Instituto Agrícola, na Vila de São Francisco. Além de Salvador, algumas cidades vizinhas do Recôncavo ou lugares mais distantes eram prováveis destinos dos enjeitados da Misericórdia de Salvador. Depois que saíam do Asilo, eles tomavam vários rumos em diversas atividades a que eram destinados a servir dentro e fora da cidade.

Os registros feitos no Livro dos Expostos nem sempre contribuíram para que, de fato, ficassem conhecidos com exatidão o destino de todos os expostos. Algumas anotações informavam apenas a data de saída do enjeitado, sem especificar se foram para a casa de alguma família para ser criado, ou se tiveram o trabalho como fim. O cruzamento dos dados nem sempre foi possível, a fim de que pudesse de alguma maneira saber qual caminho foi dado ao exposto do Asilo.

As informações mais precisas concentram-se nas decisões da Mesa, que registrava os pedidos feitos para tomar os expostos para aprendiz em oficinas ou o encaminhamento destes para outras localidades a fim de que dessem continuidade ao aprendizado de um ofício. Coisa que era muito comum no final do século XIX, tendo em vista a propagação de sociedades mutuárias e montepios de artífices presentes em Salvador.

## **CONCLUSÃO**

A Santa Casa de Misericórdia da Bahia retornou à sociedade o resultado daquilo que lhe havia sido entregue. Ou seja, a instituição acolheu enjeitados,

propiciou abrigo, saúde, educação e criou um corpo de profissionais de baixo custo e os lançou no mercado de trabalho num período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Isso estava longe de ser uma ação de benemerência da irmandade, já que as relações de trabalho eram perpetuadas muitas vezes pela troca de favores entre o locatário e a irmandade, e esta não tinha a finalidade de prover trabalhadores para o mercado de Salvador.

O Asilo dos Expostos foi mais uma instituição que correspondeu às demandas sociais de uma época em que não havia políticas de assistência à criança. Não havia base legal que a amparasse e lhe fizesse usufruir dos direitos que no nosso tempo estão garantidos. Se, nos nossos dias, as políticas de assistência e proteção às crianças e adolescente são pueris para o tempo que se encontra em vigor, não se suscitava, naquela época, qualquer possibilidade real de tornar concretas medidas efetivas que diminuíssem os impactos do desamparo social infanto-juvenil.

Já que não eram assistidos socialmente por falta de amparo legal, o acesso à educação formal seguia a mesma linha. Ou seja, o acesso dos enjeitados também não era consentido. Por isso, o trabalho de acolhimento prestado pela Misericórdia.

Na Província da Bahia, no ano de 1873, ficou regulamentada a instrução pública com base na lei 1.335, de 27 de setembro, em que o Artigo 83 mostra: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas (...) os meninos que padecem de doenças contagiosas, os não vacinados e os escravos”. (ROMÃO, no prelo)

Além das imposições legais do Estado sobre a população oriunda da escravidão, como era o caso dos ingênuos, a Santa Casa, na sua ação caritativa, preservou o cuidado com esse grupo, prestando-lhe apoio necessário à preservação da sua saúde física, espiritual e educacional. Pois era grande o número de crianças de cor enjeitadas. Ainda de acordo com o livro da Roda – livro de registro de ingressos pela Roda dos Expostos da Santa Casa –, crianças “cabras, crioulas e pardas” eram constantemente rejeitadas:

Pelas nove horas e um quarto da noite foi exposto na roda do Asylo da Santa Casa da Misericordia um menino cabra de idade de 15 dias doente trouxe os seguintes objetos.

1º 1 camisa de madraço com bico

2º 1 cueiro de chita verde

3º 1 tira de pano de madraço servindo de cinto

4º 1 touca de cassa de carossinho com bico

Este menino trouxe consigo a carta seguinte

Illustrissimo Senhor Comendador Manoel José de Figueiredo Leite

Junto a esta vai o pequenino João Paulo filho de Jezuina Adr. de Souza que hoje recolho na Santa Casa de Misericordia pelo seu estado de saude e pobreza e como faltão-lhe os meios precizos para

o seu tratamento [ilegível] a Vossa Senhoria a fim que tenha nos menores dos desvalidos até que torne restabelecido da sua saúde. Esperamos esta graça e caridade de Vossa Senhoria. O Menino nasceu no dia 26 de Junho do corrente anno.

Sou com todo o respeito e estima

Placido Moreira Dantas (ASCMB, Livro da Roda Nº4)

À medida que os anos se passaram, mais crianças eram recolhidas na Roda, o que resultou diretamente no aumento do contingente de expostos. Em face disso, algumas medidas contempladas pelo estatuto de 1863 precisavam ser suplementadas por um novo regimento, que só foi adotado posteriormente no ano de 1914, portanto já no século XX.

Também deve-se ressaltar que diversas mudanças transcorreram no Império e na República no intuito de melhorar o método pelo qual muitas crianças eram recolhidas nos asilos e casas de acolhimento. Isso se devia ao fato de que, sem haver uma medida efetiva que evitasse o abandono de crianças à época, o revezamento entre entidades filantrópicas e o Estado era recorrente. Pois, pela educação, a criança foi posta no seu lugar, assim como aconteceu com os loucos e os pobres. Ainda que com função disciplinadora, a escola não fora criada com uma definição de idade específica para a criança ali ingressar.

Da sua fundação em 1862 até o ano de 1900, a Escola Interna do Asilo, imediatamente à Proclamação da República, sofreu mudanças no pano de fundo da instituição. Suas ações filantrópicas agora estariam condicionadas às demandas do Estado, pois com a mudança do regime político, não lhe cabia mais suprir lacunas deixadas por aquele em tempos de reestruturação da nova ordem social.

Pode-se dizer que a Escola Interna teve três períodos: o primeiro em 1862, quando de sua instalação no prédio do Asilo, no Campo da Pólvora, dirigido por Irmãs de Caridade. O segundo momento, a partir de 1913, quando sua administração deixou de ser feita pela ordem religiosa e, no ano seguinte, passou a ser dirigido por uma professora diplomada. O terceiro momento, que aqui é apenas citado, refere-se ao período posterior a 1934, quando a Roda deixou de receber crianças, futuras alunas da citada escola, fechando um ciclo na história da instituição asilar. (SANTANA, op. cit., p. 125)

Apesar de as mudanças não terem sido diametrais, visto que muito do que havia sido posto no antigo estatuto foi preservado no novo, alguns pontos de ordem administrativa foram revistos. Cargos que eram de ocupação da Superiora, normalmente uma irmã de caridade da Casa, passaram a ser ocupados por educadores. Trataram-se de pequenas mudanças substanciais na ordem administrativa da irmandade.

A Escola Interna, existindo no espaço físico do Asilo de Nossa Senhora da Misericórdia era parte importante da estrutura asilar, visto que o asilado, submetido a todas as regras da casa, era também, ali mesmo, na escola do estabelecimento, continuamente subordinado, vivendo a experiência de habitar numa instituição total. (SANTANA, op. cit., p. 130)

O cuidado com o registro civil das crianças busca obedecer não só ao seu novo estatuto, mas também às leis republicanas, fazendo assim com que a responsabilidade, anteriormente confiada à Igreja Católica, fosse transferida ao Estado.

De algum modo, a Misericórdia adaptava-se aos acontecimentos de seu tempo, seja por meio da maneira como concebia a instrução primária aos órfãos, ou até mesmo quando tinha a celeridade de inseri-los tão logo em alguma profissão.

Com a passagem do Império para República, nota-se a mudança da configuração social que representava a criança. Isso, por sua vez, não se traduziu em maior atenção à criança, e sim na preocupação em reconfigurar um significado social frente ao novo regime nos moldes que se esquivam de qualquer resquício com a escravidão.

Com a República, os ares de civilização e modernização da sociedade tomaram conta do país, de modo a fazer com que práticas remanescentes do regime escravista fossem postas de lado para conferir à sociedade ares de civilidade trazidos pelos novos tempos que surgiam.

## REFERÊNCIAS

ARQUIVO DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DA BAHIA. *Livro 4º Atas da Mesa, 1875-1884.*

\_\_\_\_\_. *Livro da Roda ou Registros de Admissão dos Expostos, nº 2, 1866.*

\_\_\_\_\_. *Livro da Roda ou Registros de Admissão dos Expostos, nº 4, 1869-1871.*

\_\_\_\_\_. *Livro da Roda ou Registros de Admissão dos Expostos, nº 10, 1887-1890.*

\_\_\_\_\_. *Matrícula geral da saída dos expostos, 1870.*

\_\_\_\_\_. *Mordomia Asilo dos Expostos, Livro 1, nº 150. Registro de correspondência com Mordomo do Asilo dos Expostos, 1871-1899.*

- \_\_\_\_\_. *Relatórios do ano de 1871*
- \_\_\_\_\_. *Relatórios do ano de 1872*
- \_\_\_\_\_. *Relatórios do ano de 1874*
- \_\_\_\_\_. *Relatórios do ano de 1875*
- \_\_\_\_\_. *Relatório do ano de 1876*
- \_\_\_\_\_. *Relatório do ano de 1884*
- \_\_\_\_\_. *Relatório do ano de 1885*
- \_\_\_\_\_. *Relatório do ano de 1886*
- \_\_\_\_\_. *Relatório do ano de 1887*
- \_\_\_\_\_. *Relatório dos Anos 1888-1889.*
- \_\_\_\_\_. *Relatório dos Anos 1889-1890.*
- \_\_\_\_\_. *Termos de Locação de Serviço de Expostos, 1870.*

ATHAYDE, J. L. de. *Filhos ilegítimos e crianças expostas*. Revista da Academia de Letras da Bahia, Salvador, v. 27, pp. 9-25, 1979.

BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil de 1828*. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

CONCEIÇÃO, M. L. da. *O aprendizado da liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Bahia, 2007.

COSTA, P. S. da. *Ações Sociais da Santa Casa de Misericórdia da Bahia*. Salvador: Contexto, 2001.

DEUS, J. de. *Cartilha maternal ou arte de leitura: 1830-1896*. Publicado pelo seu amigo Candido A. de Madureira, Abbade d'Arcozello com retrato do autor. 3 ed. Correcta e augmentada. Lisboa: Imp. Nacional, 1878.

FRAGA FILHO, W.. *Encruzilhadas da Liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREITAS, M. C. de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREYRE, G.. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

LUZ, J. A.; SILVA, J. C. (org.). *História da Educação na Bahia*. Salvador: Arcadia, 2008.

OTT, C.. *Santa Casa de Misericórdia da cidade do Salvador*. Rio de Janeiro: MEC, 1960.

PRIORE, M. del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

REIS, L.. *A liberdade que veio do ofício: práticas sociais e cultura dos artífices na Bahia do século XIX*. Salvador: EDUFBA, 2012.

RODRIGUES, A. R.. *A infância esquecida: Salvador 1900-1940*. Salvador: EDUFBA, 2003.

ROMÃO, J.. *A Lei Federal 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, NEAB/UNIAFRO, 2013 (Artigo do Curso de Educação à Distância sobre a Lei 10.639/03). Disponível em: <http://www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=1845> Acesso em 26/12/2013.

\_\_\_\_\_. *A escola como um não lugar: Legislação educacional e a interdição do acesso do negro aos sistemas de educação no Brasil (1834- 1887)*. (No prelo)

RUSSEL-WOOD, A.J.R. *Fidalgos e filantropos: a Santa Casa de Misericórdia da Bahia, 1550-1755*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

SANTANA, Â. C. S. de. *Santa Casa de Misericórdia da Bahia e sua prática educativa – 1862-1934* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2008.

SANTOS, J. T. dos. *De pardos disfarçados a bancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX*. Revista Afro-Ásia, Nº 32, 2005.

VALENTIN, A.; MOTTA J. F., *Dinamismo econômico e batismos de ingênuos – a libertação do ventre da escrava em Casa Branca e Iguape, província de São Paulo (1871-1885)*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-41612008000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612008000200001&lng=en&nrm=iso) Acesso em 19/11/2015.

# A DINÂMICA TRANSFERENCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: INTERSECÇÕES ENTRE SEMIÓTICA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NO FILME *WHIPLASH*<sup>1</sup>

Anna Karoline Gomes Dourado<sup>2</sup>

Périsson Dantas do Nascimento<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho nasce especialmente da necessidade de realizar a análise do filme *Whiplash* a partir do viés psicanalítico e fomentar discussões sobre a dinâmica transferencial na Educação. Para tanto aborda os escritos de Freud e Reich, bem como se utiliza de aspectos metodológicos da Semiótica de Christian Metz, como teoria capaz de estruturar a linguagem cinematográfica. A análise nos aponta as influências da dinâmica transferencial na relação professor aluno e no processo educacional, levantando a discussão sobre o projeto pedagógico deixado pela convergência entre Freud e Reich, o qual Albertini (2005) nomeia de “Educação para educadores”. Por fim, destaca-se a importância da intersecção Semiótica e Psicanálise, de modo que o estudo da linguagem cinematográfica estrutura a produção de sentido e interpretação psicanalítica. Quanto à dinâmica transferencial no contexto educacional salienta-se a necessidade de educadores apropriados quanto às influências transferenciais inconscientes na relação com seus alunos.

**Palavras-chave:** Dinâmica transferencial. Semiótica. Educação.

## ABSTRACT

This work was done especially from the need to perform the analysis of the film *Whiplash* through psychoanalytic bias and promote discussions about transferential dynamics in Education. For this purpose it addresses the writings of Freud and Reich as well as uses methodological aspects of Christian Metz's Semiotics as a theory capable of structuring film language. The analysis shows us the influences of transferential dynamics on the student teacher relationship and the educational process raising the discussion about the pedagogical project passed by the convergence between Freud and Reich that Albertini (2005) names "Education for educators." Finally, the importance of the Semiotic intersection and Psychoanalysis is highlighted so that the study of film language structures the production of sense and psychoanalytic interpretation. Regarding transferential dynamics in the educational context the need for appropriate educators is emphasized regarding unconscious transferential influences in the relationship with their students.

**Keywords:** Transference dynamics. Semiotics. Education.

---

<sup>1</sup>Artigo decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso da autora.

<sup>2</sup>Psicóloga pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Especialista em Marketing Digital e Assessoria em Mídias Sociais pela Faculdade Ademar Rosado - FAR.

<sup>3</sup>Orientador do Trabalho. Doutor em Psicologia Clínica – PUCSP, Professor adjunto do curso de Psicologia da UESPI, Local Trainer e Supervisor Clínico titulado pelo Instituto Internacional de Análise Bioenergética.

## INTRODUÇÃO

A intersecção Cinema e Psicologia me chama atenção desde a adolescência, quando ao assistir vários filmes sempre me intrigava a capacidade que temos em produzir significados diversos acerca destes, como criar interpretações, tecer críticas e dividir opiniões. Enquanto estudante de Psicologia, ainda amante do cinema, meu olhar sobre os filmes começou a ganhar um sentido mais embasado nas teorias que passei a estudar no curso. A minha leitura sobre as histórias e as formas de se relacionar das personagens começaram a perpassar uma produção de sentido que versava sobre tais aprendizados.

Por vezes, o cinema é utilizado como recurso pedagógico e objeto de discussão para a Psicologia, sem necessariamente nos atentarmos a como se dá essa produção de sentido. Que recursos da linguagem cinematográfica nos permitem interpretar os filmes à luz da Psicologia? Daí surge minha inquietação. Outra inquietação, também existente no contexto educacional e que está presente no filme selecionado para este estudo, toca em um tema pertinente tanto para o estudo da Psicologia, como da Educação, a dinâmica Transferencial na relação professor aluno. Freud introduziu o estudo das Transferências e conceitua da seguinte maneira:

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo, no tocante ao conteúdo, senão por essa substituição. (FREUD, 1901-1905, p.72)

Como veremos posteriormente, questões transferenciais podem ocorrer em relações além do contexto clínico. Assim, chama atenção o estudo desta dinâmica no contexto educacional. O filme *Whiplash* (2014), do diretor Damien Chazelle (2014), nos possibilita analisar a relação entre as personagens principais (aluno e professor) sobre este viés, buscando compreender as implicações desta dinâmica no campo. O filme conta a história do jovem músico Andrew Neiman, o qual batalha para ser o melhor baterista de jazz de sua geração. Em sua formação, acaba encontrando um professor muito exigente, Terence Fletcher, pelo qual nutre imenso

respeito inicialmente. Mas este professor acaba ultrapassando limites, levando seu aluno a transformar um sonho em obsessão e colocando em risco sua saúde física e mental. Os acontecimentos que se sucedem na história nos permitem identificar o quanto a relação dos dois implica nas experiências vivenciadas.

Nesse sentido, a dinâmica transferencial permeia as relações humanas, sejam estas relações entre terapeuta e paciente, fornecedor e cliente, marido e mulher, professor e aluno, etc (WAGNER, 2003, p. 125).

Este trabalho nasce, portanto, da necessidade de se debruçar sobre tais processos, tanto a produção de sentido psicológico acerca da linguagem cinematográfica como as relações transferenciais e contratransferenciais na Educação, de modo a contribuir no fomento de estudos que ampliem a compreensão da interseção destas ciências e nos ajudem na apropriação das relações educacionais professor-aluno. Para tanto serão discutidos os estudos de Freud e Reich quanto ao campo educacional e processos transferenciais, bem como teóricos que os discutem como Kupfer (2010) e Albertini (2005). Para a leitura do filme será abordada a semiótica de Christian Metz (1971;1977), teórico que estudou a produção de sentido no cinema, bem como refletiu sua construção enquanto linguagem.

Assim, o trabalho objetiva: Relacionar a análise do filme *Whiplash* com a Psicologia a partir da Semiótica de Christian Metz (1971; 1977); Aprofundar as relações existentes entre os estudos de Freud e Reich quanto a Educação e Discutir a influência da relação transferencial e contratransferencial na educação. Como aporte teórico, foram utilizados 09 livros, 08 artigos e 04 dissertações de mestrado e ou doutorado. Artigos e dissertações foram pesquisados nas bases de dados online PePSIC, BVS, SciELO e Google Acadêmico.

## **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UM PERCURSO DE FREUD A REICH**

“A Educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões” (PEREIRA, SANTIAGO E LOPES, 2009, p. 142). Diante das relações estabelecidas no contexto escolar e dos problemas identificados em condições ditas incertas, muitas vezes, os sujeitos nesse contexto vivenciam aspectos não visíveis numa camada mais superficial, que acabam apontando um lugar de fala na Psicanálise, de modo que esta teoria possa ter algo a

dizer.

Mesmo nascendo de uma prática clínica, esta teoria fundamenta uma nova concepção de mundo e de homem, como ser histórico, social e cultural, e tenta compreender como se dá a inserção desse homem na cultura (PEDROZA, 2010, p. 81). Nesse sentido, cabe pensarmos em como a escola constitui uma das instituições responsáveis pela entrada do sujeito na cultura no mundo ocidental, ou seja, a Educação tem papel fundamental na formação dos sujeitos. Um conceito trazido por Calleja (2008) nos ajuda a pensar o quão imbricado somos por todas as relações e aspectos educacionais, que fizeram e fazem parte de nossas vidas:

A Educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado. (CALLEJA, 2008, p. 109)

Especificando melhor essa discussão, abordaremos sobre como a psicanálise pôde elaborar algumas contribuições para o campo educacional. Para iniciar, vale salientar que “a relação da Psicanálise com a Educação tem seus primórdios com Sigmund Freud, que observou pontos em comum entre ambas, ou mesmo de discordância [...]”(RIBEIRO, 2014, p. 24). Este teórico aponta os caminhos entrelaçados entre os dois campos, os quais permitem o levantamento de questões relacionadas ao funcionamento psíquico do ser humano, à relação de transferência professor-aluno, ao prazer em aprender (desejo), à função terapêutica da Educação, entre outros.

Conforme Ribeiro (2014), inicialmente Freud (1909 – 1912) relaciona a Educação ao recalçamento social das pulsões, sendo este considerado um dos fatores da neurose, ao mesmo tempo em que a mesma é reconhecida enquanto participação positiva no controle do princípio do prazer através da sublimação.

Assim sendo, identificado isso, poderia, portanto, ser também um campo de uma possível prevenção das neuroses, mas em 1925, Freud revê seus pensamentos, entendendo que a Educação não pode ser percebida apenas por este aspecto, e afirma que não se pode confundir o trabalho pedagógico ou substituí-lo por uma intervenção psicanalítica, uma vez que o professor não é um psicanalista (RIBEIRO, 2014, p. 24); embora Freud não tenha deixado escritos específicos sobre educação, podemos dizer assim, que em toda sua obra há uma preocupação constante com as questões desse campo.

Ao discutir a presença deste tema na teoria freudiana, Kupfer (2010) aponta que ao identificar questões referentes à sexualidade em suas pacientes históricas, Freud se questionava sobre o papel da educação na condenação da sexualidade e porque esta parecia algo insuportável. A resposta recaía especialmente sobre a moral transmitida pela educação, que incutia no indivíduo noções de pecado e vergonha às práticas sexuais (KUPFER, 2010, p.36). Com o desenvolvimento dos seus estudos sobre a sexualidade infantil, Freud chega ao conceito de repressão e com isso reflete sobre a falta de preparo dos pais em lidar com tais assuntos. Neste sentido, aborda a importância da disponibilidade dos adultos em sentir e fazer parte das vivências da criança, no entanto, problematiza a dificuldade dos adultos em compreender a própria infância, com questões da sua sexualidade recalcadas. Desse modo, “abraçar” a criança em seus questionamentos e experiências depende da resolução dos próprios conflitos infantis dos educadores, de uma reconciliação com a criança que os habita. Assim sendo, Kupfer (2010) aponta ainda que isto seria possível através da análise e que embora seja uma ideia estimulante nem Freud nem os psicanalistas avançam muito.

Por outro lado, Reich, que esteve vinculado oficialmente à Associação Psicanalítica Internacional entre 1920 e 1934, apresenta escritos voltados à Educação que nos possibilitam discutir a legitimidade de uma herança freudiana em sua obra, mesmo após os descontínuos diálogos com a psicanálise que acabaram por fazê-lo romper com a mesma e elaborar sua teoria da economia sexual (ALBERTINI, 2005, p. 89). Assim, como não é possível encontrarmos um Tratado de Educação em Freud, em Reich também não o é. No entanto, este último se refere à temática ao longo de toda sua obra, seja como pano de fundo de outras preocupações ou com textos em que a problemática da Educação aparece de forma mais evidente. (ALBERTINI, 2005, p. 92).

Albertini(1994) identifica três conjuntos de ideias sobre Educação na obra de Reich, os quais elencou como: “A busca do possível dentro do impossível”; “Educação e Auto-Regulação”; “Medidas Educacionais/ Terapêuticas”(ALBERTINI, 1994, p. 61). O autor observa que na primeira fase há um certo investimento na promoção de saúde das crianças por meio de uma atitude educativa menos repressora. No entanto, tal ideia era refutada justamente pelas teses freudianas da inevitável ocorrência da neurose, uma vez que o conflito entre indivíduo e cultura era visto como inevitável, de forma que seriam impossíveis iniciativas de prevenção da neurose. Reich por sua vez, investe na tentativa de encontrar fórmulas educativas

que ao menos minimizem a neurose, “a busca do possível dentro do impossível”.

Na segunda fase, que cronologicamente corresponde aos escritos entre 1927 e 1930, Reich nega a existência de uma pulsão destrutiva, pois para ele, em última instância, o ser humano é capaz de auto regulação. O mal estaria, portanto, na estrutura social, e assim passa a investir numa “transformação social”, especialmente com textos que abordam a educação sexual de forma acessível ao grande público. Neste ponto, Reich defende ainda uma espécie de “racionalidade instintiva” e critica os mecanismos de controle, tais como a castração edipiana de Freud, por exemplo. Para ele, a própria moral sexual repressora, acaba gerando destrutividade, de modo que, posteriormente novos mecanismos de repressão e controle precisarão ser criados. Para tanto, acredita na possibilidade de uma moral sexual econômica e na auto regulação dos impulsos humanos.

Por fim, na última fase elencada por Albertini (1994), Reich se debruça sobre o estudo das crianças, ele não abandona de vez o projeto de promover a prevenção das neuroses, mas manifesta uma certa desesperança na transformação do adulto. Neste ponto, o ato de perceber-se (autopercepção) é encarado como uma ruptura na relação unitária do homem com a natureza, que ao se perceber agindo de forma sexualmente espontânea, teria medo da natureza que pulsa dentro de si. Assim, Reich se volta para as crianças enquanto prevenção do encorajamento infantil e da cronificação de defesas, com o conseqüente distanciamento de um funcionamento auto regulado (ALBERTINI, 1994, p. 73). Com isso, inaugura escritos que propõem o treinamento de pais e educadores em intervenções educacionais terapêuticas e em consonância com Freud, discute a importância do bom estado emocional do educador como pré requisito fundamental para um contato sensível com a criança.

Abertini (2005) aponta que a Educação para educadores é um dos temas que perpassam a obra de Freud e Reich, revelando afinidades educacionais entre ambos, demonstrando que, Reich continua num campo inicialmente aberto por Freud (ALBERTINI, 2005, p. 103). E um dos aspectos chave a ser trabalho nesse contexto seria justamente a dinâmica transferencial que acontece na relação professor-aluno.

## **DINÂMICA TRANSFERENCIAL E EDUCAÇÃO**

Freud relata a descoberta da Transferência em 1895, quando começa a

perceber que em determinados momentos acontecia uma interrupção do fluxo associativo com as pacientes, de modo que não conseguiam continuar compartilhando o que vinha à mente. Assim, nota que naquele momento era como se aparecesse alguma associação, ideia ou afeto que tinha a ver com a figura do analista, como uma espécie de deslocamento de afetos passados que estavam sendo rememorados. O conceito vai ganhando força em sua teoria e Freud passa a reconhecer em todos os casos a manifestação da Transferência. Em 1905, após o “erro técnico transferencial” cometido no famoso caso Dora, entende-se este conceito como a chave para o sucesso do tratamento (WAGNER, 2003, p. 132).

Hoje, entende-se que a dinâmica transferencial está presente em todas as relações, especialmente no contexto educacional, como será focado neste trabalho, mas antes disso é importante entendermos como se dá este processo. Wagner (2003) apresenta esta dinâmica para a Psicanálise como também os aspectos econômicos da transferência para Reich. Para a primeira entendemos que a atuação transferencial é uma tentativa de atualização e realização de complexos (inconscientes) infantis sem recordação ou elaboração, uma vez que, acessar o conteúdo reprimido seria mais doloroso. Reich, por sua vez, aborda uma visão econômica do conceito, de modo que a experiência é a busca de descarga da energia ligada ao complexo inconsciente, para ele as representações reprimidas estão carregadas de energia, no entanto, ainda sem forças para romper a barreira repressora, deste modo, os aspectos transferenciais seriam como escoamentos sem consciência do núcleo deste complexo reprimido. Assim,

Na Transferência, o jogo consiste em realizar a descarga energética do núcleo do complexo (o que seria prazeroso) sem a consciência de seu conteúdo representacional (o que seria desprazeroso, condenável, caso contrário não estaria reprimido no inconsciente). Por isso, (princípio do prazer) o paciente deseja a descarga, mas resiste a reconhecer seus motivos. (WAGNER, 2003, p. 149)

No contexto educacional, aluno e professor estão muito propensos a experienciar processos transferenciais - a figura do professor pode desencadear uma projeção de outras figuras da vida do aluno, bem como o contrário. Na relação professor-aluno os sujeitos reeditam no presente os impulsos e fantasias impressas nos primeiros anos de vida, a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição (SANTOS, 2009, p. 07). Com isso, na escola, o professor, a exemplo do analista, e independentemente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem acesso

conscientemente. O mesmo pode acontecer ao professor, por parte do aluno, a partir de um processo que podemos chamar Contratransferência.

“A contratransferência é definida como sendo a influência do paciente sobre os sentimentos inconscientes do analista, o qual deveria não apenas reconhecê-la, mas, sobretudo, dominá-la” (SANTOS, 2009, p. 23). Nessa relação, é importante atentar-se sempre para estes conceitos, tendo em vista que fazem parte do processo no contexto escolar. Ao pensarmos na posição do professor, este acaba ocupando um lugar de autoridade frente ao aluno, deste modo, compõe um lugar que seria do analista na relação psicoterapêutica, como tal, precisa também reconhecer e possuir instrumentos que lhe permitam manejar o que a contratransferência possa manifestar.

Não adiantam as técnicas pedagógicas mais atuais, o aparato tecnológico mais moderno, se não levamos em conta a Transferência. Da educação infantil à universidade, essa se torna a mola propulsora do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, somente se o professor ocupar esse lugar de saber que sua palavra terá poder suficiente para ser ouvida pelo aluno como algo que anime seu interesse (MARIOTTO, 2017, p. 38).

Vale ressaltar que a compreensão dos processos de Transferência e Contratransferência falam de uma ética na prática de trabalho do professor. O educador, inspirado por estas ideias psicanalíticas, renuncia a uma atividade excessivamente programada e controlada com rigor excessivo, pois sabe que não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos (KUPFER, 2010, p. 97). Desse modo, os conteúdos repassados pelo professor se tornam a ponta do iceberg de algo mais profundo, invisível aos olhos. Este invisível constitui justamente os tantos vieses inconscientes imbricados nas relações, os quais estão constantemente as influenciando sem que necessariamente os envolvidos se deem conta.

A partir das considerações acima, abriremos uma discussão sobre o filme *Whiplash*, como um exemplo de como essas relações afetivas de transferência se configuram no processo educativo. Por se tratar de uma obra cinematográfica, gostaríamos de traçar algumas linhas sobre as questões semióticas que serviram de caminho metodológico para refletir sobre o filme e realizar as possíveis costuras teóricas entre os sentidos propiciados pela obra e as ideias psicanalíticas em Freud e Reich.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS: A SEMIÓTICA DE CHRISTIAN METZ

Christian Metz tem seus estudos numa ótica considerada analítica por Santos (2010), porque este teórico se dedica especialmente a estudar como se dá o processo de significação e leitura do cinema, que aspectos constituem esta linguagem? O cinema seria de fato uma linguagem? Inicialmente ele se dedica a buscar tais respostas em suas reflexões. Sua proposta é estruturalista materialista, uma vez que, surge especialmente da busca pela compreensão das estruturas que integradas constituem a totalidade dos filmes. Nas correntes de pensamento estruturalista as partes componentes dessa totalidade sistemática estão relacionadas entre si segundo leis específicas que garantem a identidade da estrutura (SALES, 2003, p. 167).

O pensamento estruturalista foi inaugurado justamente na linguística, por Ferdinand Saussure (1857 – 1913), o qual acaba por ser uma referência nas discussões tecidas por Metz futuramente, quando este se dedica a compreender o cinema enquanto linguagem. “Ferdinand de Saussure definiu a Linguística como uma ciência, elegendo a língua como objeto de estudo” (ROCHA, 2017, p. 44). No seu Curso de Linguística Geral – CLG (1906), Saussure definiu a língua como um sistema de signos capazes de produzir múltiplos significados. Sobre esta relação Metz escreve:

O “cinema” como tal (ou “o filme” como tal) não é um objeto de conhecimento; a seu respeito poderíamos repetir, *mutadis mutandis*, o que Saussure dizia sobre a “linguagem” em sua mais ampla extensão, e que levava a dissociar dela a língua como sistema de significação (como um sistema de significação). Foi assim que a linguística pôde progredir. Graças a esse progresso é que a vemos hoje, redescobrir a linguagem, dar sua contribuição ao estudo de diversos fatos da linguagem diferentes das línguas em si (análises literárias, “sistemas modeladores secundários” da escola soviética, “modelos de performance dos chomskianos, sócio, psico, etno e neurolinguística, etc.). Mas em matéria de cinema, as coisas não estão tão adiantadas (METZ, 1971, p. 7).

Os ensaios de Metz (1971) são vistos por ele próprio como um trabalho em andamento que pode ser superado, ampliado ou modificado por um ensaio posterior (ANDREW, 2002, p. 172). As influências de Saussure faziam ecoar o principal questionamento nessa fase: “De que maneira e até que ponto o cinema é como a linguagem verbal?”. Assim, Metz (1971) acaba por compreender e afirmar que a analogia cinema/linguagem possui diferenças, pois o significado da parte fílmica não

parece com a linguagem verbal. Para ele a relação significante/ (imagem real sonora evocada com o signo) significado (conceito que vem à mente ao nos depararmos com o signo) encontra-se intimamente ligada no cinema, de modo que, imagens e sons são representações exatas ao que se referem.

O cinema é assunto amplo para o qual há mais de uma via de acesso. O cinema é antes de mais nada um fato, e enquanto tal ele coloca problemas para a psicologia da percepção e do conhecimento, para a estética teórica, para a sociologia dos públicos, para a semiologia geral (METZ, 1977, p. 16). O cinema é um meio de expressão, não de comunicação, o cineasta organiza, indica e libera um fluxo de expressão que vem tanto do mundo natural como dele mesmo, diferente do usuário da linguagem verbal que constrói um significado peça a peça (ANDREW, 2002, p. 178).

Deste modo, os filmes podem ser objetos de estudo para a Psicologia e outras áreas de conhecimento que se disponibilizem a produzir análises a partir de tais obras. Vale ressaltar ainda que o cinema supõe o que Metz (1977) chamou de “impressão de realidade”. Este teórico atribui tal impressão justamente à nossa constante tentação de investi-lo de uma “realidade” que provém de nós mesmos, das projeções e identificações misturadas à nossa percepção do filme.

A pesquisa psicanalítica do cinema o aborda como linguagem. No entanto, para analisá-lo em sua singularidade, ela tem de considerar as especificidades da linguagem cinematográfica. Nesse sentido, a semiótica do cinema, tal como elaborada por Christian Metz, pode ser um interlocutor privilegiado, pois é esse domínio epistêmico que confere rigor teórico-metodológico à noção de linguagem cinematográfica. (WEINMANN, 2017, p.8)

### **WHIPLASH: EM BUSCA DA PERFEIÇÃO (2014)**

*Whiplash* é um filme longa metragem estadunidense, lançado em 2014 nos EUA e em 2015 no Brasil, o qual foi categorizado nos gêneros drama e musical. O diretor Damien Chazelle possui como inspiração para escrever esta história suas próprias experiências enquanto integrante de banda no Ensino Médio (<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-225953/>). O filme gira em torno da relação entre Andrew (Miles Teller), um jovem baterista que sonha em ser o melhor de sua geração, e seu mestre Terence Fletcher (JK Simmons).

Andrew entra para a orquestra principal do conservatório de Shaffer, a melhor escola de música dos Estados Unidos. Entretanto, a convivência com o abusivo maestro fará Andrew transformar seu

sonho em obsessão, fazendo de tudo para chegar a um novo nível como músico, mesmo que isso coloque em risco seus relacionamentos com sua namorada e sua saúde física e mental. (ADORO CINEMA, 2019, <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-225953/>)

Este trecho extraído da sinopse apresentada para o filme nos indica a jornada do personagem Andrew quando, na busca de uma carreira de sucesso, esbarra justamente em um professor que fará de tudo para esgotá-lo nesta busca, inclusive usando de violência e humilhações. Foram escolhidas duas cenas para aprofundamento da análise, as quais serão nomeadas por: Um pouco da história de Andrew (00:23:00 – 00:24:21); O método pedagógico de Terence (01:17:42 – 01:21:56). Para compor este estudo outras cenas do filme serão abordadas enquanto material complementar de compreensão da obra e dos pontos abordados quanto a dinâmica transferencial.

Imagem 01 – Andrew fala sobre a mãe.



Fonte: Chazelle (2014)

Imagem 02 – Conversa no Conservatório.



Fonte: Chazelle (2014)

A primeira cena do filme (00:01:24 – 00:04:06) somos apresentados à Andrew, ao fundo de um longo corredor escuro, de modo que a principal iluminação da cena se encontra sobre o personagem, o que nos indica que ali encontra-se o objeto principal ao qual direcionamos o olhar. Ele arruma sua bateria e quando começa a tocá-la, a câmera que antes estava parada ao fundo, vai se aproximando em *travelling*<sup>4</sup> para frente, de forma que enquanto espectadores, também vamos nos aproximando deste jovem e dedicado músico, para enfim conhecê-lo. O plano geral<sup>5</sup> inicial nos ambienta no contexto do filme, assim como torna Andrew pequeno ao fundo daquele corredor. O plano geral reduz o homem, o reintegra no mundo como se as coisas o devorassem (MARTIN, 2011, p. 40). O *travelling*, por sua vez, nos possibilita chegar até o personagem o tornando maior aos nossos

<sup>4</sup>O *travelling* consiste num deslocamento da câmera durante o qual permanecem constantes o ângulo entre o eixo óptico e a trajetória do deslocamento (MARTIN, 2011).

<sup>5</sup>O plano geral valoriza a paisagem como espaço físico e sugere uma comunhão psicológica entre os personagens e a natureza. (MARTIN, 2011).

olhos, seria, portanto, a busca do próprio personagem ao longo do filme, tornar-se alguém importante. Quando a câmera finaliza sua trajetória percebemos que outro personagem aparece de surpresa e assusta Andrew, é o professor Terence, que observava o músico. O jovem fica nervoso ao vê-lo, sobretudo quando Terence começa a pedir que ele realize alguns comandos na bateria, como forma de teste. Ao fim da cena entendemos que aquele ambiente se trata de um Conservatório Musical a partir de traços gráficos lidos em off na tela (*SHAFFER CONSERVATORY OF MUSIC – FALL SEMESTER*), entendemos ainda que se trata do primeiro semestre do personagem.

Mais tarde, outras cenas vão confirmando esta sensação inicial que o filme provoca, Andrew parece sempre tenso, alerta, como se qualquer coisa pudesse desviá-lo do foco de se tornar o melhor músico de sua geração. Ele é escolhido para compor a turma do professor Terence e isso lhe dá uma certa confiança e satisfação, a ponto de criar coragem de convidar a garota que tinha interesse para um encontro. A cena que será destacada agora, faz parte justamente da primeira aula na turma do novo professor, quando no intervalo os dois tem uma conversa que nos permite conhecer um pouco mais da história de vida de Andrew e alguns aspectos de sua família. “Um pouco da história de Andrew” (00:23:00 – 00:24:21”).

Dentro da dinâmica transferencial a família constitui nossas principais relações manifestas, por compor o grupo onde experimentamos os impulsos e fantasias impressas nos primeiros anos de vida, tais relações são determinantes para o sujeito na sua constituição (SANTOS, 2009, p. 07).

Nesta cena, o jovem estava sentado no chão, em um corredor, fazendo anotações enquanto outros alunos passavam por ali quando o professor o chama, os dois saem caminhando e param em um ponto do corredor. O diálogo que segue constitui a conversa:

- Andrew... Seus pais são músicos?
  - Não.
  - O que fazem?
  - Meu pai é escritor.
  - Algo que eu conheça?
  - Na verdade ele é professor de literatura.
  - Na Universidade?
  - No Ensino Médio.
  - E sua mãe, o que faz?
  - Ela foi embora quando eu era bebê.
  - Então não há músicos na família?
- Andrew acena com a cabeça que não.* (CHAZELLE, 2014)

O fato do estudante ter sido abandonado pela mãe ainda bebê constitui um acontecimento importante para compreensão de sua organização psíquica, uma vez que, a partir das teorias psicanalíticas podemos apreender a importância da primeira infância e da constituição do sujeito a partir do contato com o outro, bem como o investimento narcísico dos pais nesta fase (ZORNIG E LEVY, 2006). Enquanto bebê, podemos supor que Andrew experimentou a falta da figura materna, a falta de investimento na relação dos dois, no cuidado. Estas vivências constituem e fazem parte da sua formação psíquica. Através do relato, entende-se que existe a imagem de uma mãe que não o quis, assim como não quis o esposo, seu pai, quando esta vai embora e os deixa. O filme não nos informa a história dessa mãe, nem os motivos de ter abandonado a família, mas nos ateremos aqui apenas à sensação de abandono expressa pelo personagem analisado. Durante a conversa na cena destacada, logo que os personagens param em um ponto do corredor, a câmera foca em primeiro plano nos seus rostos, o que nos dá uma sensação de proximidade e intimidade, durante a fala de cada um temos a câmera no rosto deste, assim podemos acompanhar as expressões do falante. (MARTIN, 2011, p. 41) afirma que no primeiro plano do rosto humano se manifesta melhor o poder de significação psicológico e dramático do filme e que neste plano se constitui a primeira e mais válida tentativa de cinema interior. Nota-se Andrew entusiasmado com aquele contato ao passo que Terence se mostra investigativo. Após descobrir a organização familiar de seu aluno, o professor apoia o braço na parede se aproximando de Andrew, dando a sensação de o ter encurralado e continua o diálogo numa perspectiva de conselhos educativos enquanto traz exemplos de alguns músicos de sucesso. Neste ínterim exemplifica o sucesso de Charlie Parker<sup>6</sup>

- Charlie Parker tornou-se "Bird" porque Jones jogou um chibal em sua cabeça. Está entendendo? (*os dois acenam a cabeça que sim*) Olha, o segredo é relaxar. Não se preocupe com os números ou com o que pensam de você. Há uma razão para estar aqui. Acredita nisso, não é? (CHAZELLE, 2014)

Neste exemplo dado e com suas ações no filme, vamos sendo apresentados à visão motivacional deste professor, que perpassa um sentido violento e humilhante. Na cena seguinte, em mais um episódio de violência, logo após Andrew sair feliz da conversa com Terence, este começa a fazer exigências e criticar a desenvoltura do seu aluno. O ápice da violência se dá quando o professor lança uma cadeira sobre o jovem, depois difere tapas em seu rosto, proferindo palavras como: "Você é um

---

<sup>6</sup>Foi um famoso saxofonista e compositor de jazz estadunidense.

viadinho sem amigos, cuja mãe deixou o pai...”

No entanto, não somos apresentados à nenhuma informação sobre a vida deste professor, sua história não é um objetivo do filme, o que nos leva a refletir sobre as experiências que o levaram a significar seu método educacional desta maneira, sobre sua personalidade perversa e sua postura neste contexto. Neste sentido, podemos observar o caráter amplo do cinema, tal qual discute (METZ, 1977, p. 16), ao afirmar que o cinema é assunto amplo para o qual há mais de uma via de acesso, de modo que somos levados inclusive a refletir em cima do que nos falta, na tentativa de compor o todo.

Nas cenas seguintes, a relação de Andrew com o professor Terence vai ficando cada vez mais tensa, mas mesmo diante das humilhações o filme nos permite apreender a admiração do aluno por este professor, que parece entender este método como normal e capaz de extrair seu melhor. Relembrando o conceito de Transferência abordado por Freud e Reich neste trabalho, entendemos este processo como uma tentativa de atualização e realização de complexos (inconscientes) infantis sem recordação ou elaboração bem como a busca de descarga da energia ligada ao complexo inconsciente. Deste modo, podemos compreender que na dinâmica transferencial, sendo Andrew, um menino que não conheceu ou experienciou o investimento materno, possuir alguém que invista e aposte no seu desempenho, até mesmo que seja de forma truculenta, parece ser um ganho, a ponto que ele se submeta a todas as humilhações impostas, no desejo inconsciente de não ser abandonado novamente.

Quando Andrew consegue o cargo de baterista principal, Terence traz outro baterista para a turma, de modo a fazê-lo lutar ainda mais por aquele lugar agora ameaçado. Andrew vai ficando mais obcecado por seu objetivo, até chegar no limite de tocar após um acidente, machucado, tonto e ensanguentado. Nesta ocasião, em um momento de total estresse e esgotamento o aluno parte para cima de Terence quando este profere a frase: “- Acabou para você!” Dentro da interpretação transferencial é como se neste momento o jovem experimentasse novamente a sensação de ter sido abandonado, como se mais uma vez não tivesse sido suficiente, mesmo tendo se empenhado ao máximo. “Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada” (WAGNER, 2003, p. 123)

Assim o aluno é dispensado do Conservatório, o qual tinha tanto apressado e orgulho em fazer parte, o professor também é dispensado por sua conduta abusiva,

após Andrew ser convencido pelo pai a abrir um processo e penalizá-lo por conta de sua postura enquanto educador. Vale ressaltar que o filme cita o caso de um ex aluno deste professor que cometeu suicídio após um histórico de depressão e ansiedade manifestos quando ainda era aluno deste.

O jovem Andrew fica triste ao sentir que um grande sonho foi destruído e segue sua vida agora sem o Conservatório Shaffer. A próxima cena destacada constitui o encontro entre ex professor e aluno, o qual acontece em um bar cujo o

Imagem 03 – Conversa no bar.



Fonte: Chazelle (2014).

primeiro se apresentava. Os dois encontram-se sentados em uma mesa, de modo que estão mais uma vez um de frente ao outro, dessa vez a posição é oposta à primeira cena analisada, antes Terence estava do lado esquerdo e Andrew do lado direito, o professor aparecia como um dominador, especialmente quando apoia o braço na parede em volta do aluno. Desta vez a posição é oposta e por mais que Terence mantenha novamente a postura de um mentor sábio, Andrew não aparece mais na posição de controlado, como se uma certa autonomia tivesse sido conquistada até ali, que pode advir inclusive, da vingança sentida ao destruir a carreira do professor no Conservatório, assim como a sua foi destruída.

Neste diálogo é importante destacar as seguintes falas de Terence: “Acho que as pessoas não entendiam o que eu tentava fazer em Shaffer. Eu não estava lá para conduzir. Qualquer idiota consegue sinalizar e manter o andamento. Estava lá para levar os músicos além do que esperavam deles. E considero isso absolutamente necessário”. Traz novamente o exemplo de Charlie Parker como uma motivação para aperfeiçoamento e chega a afirmar que não há outra combinação de palavras mais nociva que “Bom Trabalho”. Quando Andrew questiona que há um limite e que talvez ele vá longe demais fazendo seu “Charlie Parker” perder a motivação, Terence afirma que o novo Charlie Parker jamais perderia a motivação.

É importante apreender o sentido dado por este personagem à sua missão na Educação, como um descobridor e aperfeiçoador de talentos majestosos, como se vivesse em uma busca inalcançável de alguém que supra seus ideais de perfeição e fosse ele o mentor deste talento. Outro ponto é sua visão violenta pautada especialmente na punição como instrumento motivacional para o educando, chegando a afirmar que um elogio como “Bom Trabalho” é algo nocivo. No filme, não somos apresentados à história de vida deste personagem, mas podemos ser levados a refletir e até levantar algumas hipóteses sobre os aspectos que o levaram a significar a postura enquanto educador desta maneira, como a possibilidade do contato com uma educação violenta em sua vida ou a busca incessante de excelência por parte de seus educadores. Outra hipótese pode ser levantada a respeito da busca por uma figura de destaque no jazz, de modo que este pode se referir a um desejo próprio não realizado. Para Albertini, Reich traça como um dos motivos responsáveis pela compulsão a educar, uma “ambição insatisfeita”, que se caracteriza por um verdadeiro “bombardeio educativo”, muitas vezes impondo frustrações desnecessárias ao educando. Os motivos para tal postura versam sobre uma tentativa de corrigir a própria infância e realização das próprias aspirações frustradas (ALBERTINI, 2005, p. 101).

Sobre o processo de contratransferência por parte do professor, o filme e esta cena em especial, nos possibilitam apreender como o processo individual de Andrew foi ao encontro de Terence e vice versa, assim se deu a dinâmica transferencial nesta relação, onde o primeiro estava carente e ávido por uma figura que o educasse e o ajudasse a ser bom o suficiente, reconhecido, investido, tal qual não foi por sua mãe na infância. O professor, por sua vez, buscava o seu Charlie Parker, uma espécie de “prometido” da música na geração.

Ainda na cena destacada Andrew é convidado por Terence para se apresentar como baterista no grupo ao qual este dirige, em um festival de jazz. No entanto, se tratava de um plano de vingança do ex professor, quando ao saber que Andrew foi o responsável pelo processo que o retirou do Conservatório *Shaffer*, o convida como forma de ridicularizá-lo no palco. Ao iniciar a apresentação, a tablatura da música a ser tocada não havia sido disponibilizada para Andrew, este, por sua vez, toca mal.

Imagem 04 – A satisfação de Andrew.



Fonte: Chazelle (2014).

Ao fim da música, ele sai e encontra o pai, que lhe dá um abraço caloroso. Após este momento, o jovem músico toma um fôlego e volta ao palco, surpreendendo o próprio Terence. Assim, começa a tocar a música *Whiplash* incessantemente. A atuação de Miles Teller nesta cena nos entrega de forma visceral a desenvoltura de sua personagem como baterista buscada durante todo o filme. É possível sentir como se naquele momento ele buscasse um gozo que se assemelha ao sexual, Terence aos poucos vai entrando no mesmo movimento como o mentor satisfeito.

Quanto a esta dinâmica Reich aborda o conceito de Potência Orgástica, que nasce dos interesses quanto à genitalidade em Freud. Reich começa a se interessar por compreender a relação das pulsões com a vida anímica para assim aproximar-se das fontes de excitações somáticas e chega na constatação que diferenças quantitativas na descarga de energias se relacionam a bloqueios emocionais. A fórmula do orgasmo tanto no campo biológico como psicológico é descrito como tensão – carga – descarga – relaxamento (WAGNER, 2003, p. 50). Na cena final, vale destacar o olhar de aprovação de Terence à Andrew e o olhar de satisfação deste, ambos em primeiro plano, o que nos indica uma possível aceitação do professor à figura do aluno, que no fim das contas, buscava atender às expectativas deste e ser bom o suficiente para não ser novamente abandonado. Desse modo, somos levados à jornada dos personagens na história e o gozo ao qual somos remetidos na cena diz respeito à esta Potência estudada por Reich, o momento final constitui assim a descarga do conflito evidenciado na Transferência.

Desta maneira, a cena final nos indica uma possível resolução da dinâmica transferencial levantada no filme. Quanto à Andrew, a reedição da vivência nesta relação com seu professor, lhe deu por fim, a sensação de capacidade de ser alguém suficiente para si e para o outro. Como trouxe a teoria das Transferências, essa experiência não resolverá o complexo inconsciente do possível trauma deixado

pelo abandono da mãe, uma vez que, sem análise psicoterapêutica, Andrew se quer tem acesso a tais questões do modo como foi discutido nesta análise. Como aborda Reich a experiência vivenciada nas Transferências realiza a descarga energética do núcleo do complexo (o que é prazeroso) sem a consciência de seu conteúdo representacional (o que é desprazeroso, uma vez que está reprimido no inconsciente) (WAGNER, 2003, p. 149).

Quanto ao professor, a cena também nos indica que meio a tantas confusões e condutas reprováveis, ele por fim, encontra o aluno que buscava, no entanto, não temos subsídios para compreender melhor sua dinâmica transferencial como já foi discutido. Vale destacar o que foi abordado quanto aos estudos sobre Educação em Freud e Reich. Ao fim do que foi exposto quanto às discussões sobre Educação em cada um dos teóricos neste trabalho, percebemos que ambos convergem no que podemos chamar de “Educação para Educadores”, como nomeia Albertini (2005). Convergem ainda quanto a importância da saúde emocional dos educadores no trato com seus educandos. O projeto de Freud não era tornar o professor um psicanalista, mas sim, utilizar-se da psicanálise, enquanto análise pessoal dos educadores. Kupfer (2010) amplia tais discussões e afirma que o campo educacional teria muito a ganhar neste sentido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A dinâmica transferencial na Educação é um tema muito pertinente quando estudamos tal contexto, sobretudo porque falamos de uma manifestação do inconsciente, que não se apresenta com conteúdos conhecidos pelos envolvidos e caso os educadores não tenham acesso à ideias psicanalíticas, sequer têm conhecimento de que esta dinâmica perpassa sua atuação profissional. Através deste trabalho foi possível visualizar, a partir da análise do filme *Whiplash*, as influências de um processo transferencial mal manejado na relação professor aluno, quando os envolvidos não estão implicados dos seus processos individuais na relação.

Esta análise foi possível graças às discussões semióticas de Christian Metz, as quais forneceram um corpus teórico capaz de estruturar a análise. Por sua vez, cabe destacar, o quão inesgotável pode ser uma análise semiótica, de modo que este estudo poderia ser ampliado tanto para a avaliação de demais cenas como para o estudo de demais elementos fílmicos, tais como cores, luz, enquadramentos,

cenário, figurino além de outras temáticas psicanalíticas.

A linguagem cinematográfica possui especificidades que as diferenciam da linguagem verbal tal qual teria sido estudada por Saussure, de modo que nesta os conceitos de significante e significado estão tão interligados a ponto das representações de som e imagem serem muitas vezes, exatamente o que desejam transmitir.

Quanto às discussões educacionais levantadas neste trabalho e os projetos discutidos nas teorias de Freud e Reich, a análise em questão confirma a importância da difusão de ideias psicanalíticas aos educadores, bem como a saúde emocional destes. No entanto, vale destacar que muitos destes profissionais esbarram em dificuldades tais como, financeira, sobrecarga de trabalho, falta de investimento na promoção de saúde deste trabalhador e outros. Assim, o ideal de professores apropriados e conscientes das implicações do jogo transferencial e constratransferencial ao qual estão envolvidos ainda parece um projeto com muito trabalho a ser feito. Para tanto, a Psicanálise deixa sua mensagem e este trabalho pretende reafirmar a importância do mesmo para a Educação.

## REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA. *Whiplash – Em busca da perfeição*. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-225953/>. Acesso em: 06/12/2020.

ALBERTINI, Paulo. *Reich em diálogo com Freud: estudos sobre psicoterapia, educação e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ALBERTINI, Paulo. *Reich: História das idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Editora Agora, 1994.

ANDREW, James Dudley. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Tradução, Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica Del Chocó Investigación Biodiversidad y Desarrollo*, Colombia, v. 27, n. 1, pp. 109- 117, 2008.

FREUD, Sigmund. *Um caso de histeria, três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. Vol. VII, 1901-1905.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: O mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. *Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso*. Curitiba: Educar em Revista, 2017.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

METZ, Christian. *A significação do cinema*. Tradução e posfácio de Jean-Claude Bernarde. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 1977.

METZ, Christian. *Linguagem e cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. *Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor*. São Paulo: Psicologia da Educação, 2010.

PEREIRA, João Vitor Santana. *Psicanálise e Cinema: Sexualidade, Desejo e Pulsão de morte em Almodóvar*. Minas gerais: Dissertação (Mestrado), 2015.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra; LOPES, Eliane Marta Teixeira. Apresentação do dossiê Psicanálise e Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, pp. 139-148, 2009.

RIBEIRO, Márden de Pádua. *Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno*. São Paulo: Pepsic, 2014.

ROCHA, Max Silva da. A linguística moderna e Ferdinand de Saussure: Discutindo conceitos. *Graduando*, Feira de Santana, v.8, n.11, pp. 43 - 57, 2017.

SALES, Léa Silveira. Estruturalismo—história, definições, problemas. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 33, pp. 159-188, 2003.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos. *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SANTOS, Marcelo Moreira. *Cinema e Complexidade: por uma abordagem semiótico-sistêmica acerca da poïesis fílmica*. São Paulo: Bocc, 2010.

WAGNER, Cláudio Mello. *A Transferência na Clínica Reichiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Sobre a análise fílmica psicanalítica. *Revista Subjetividades*. Fortaleza, v. 17, n. 1, pp. 1-11, 2017.

WHIPLASH. *Direção de DamienChazelle*. 1 vídeo (107 min). EUA: Sony Pictures, 2014.

ZORNIG, Silvia Abu-Jamra; LEVY, Lídia. Uma criança em busca de uma janela: função materna e trauma. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 11, n. 20, pp. 28-37, jun. 2006.

## O CAMPESINATO NA OBRA DE JOSÉ DE SOUZA MARTINS: DIMENSÕES E LIMITES DE UMA CATEGORIA ANALÍTICA

Ferdinand Cavalcante Pereira <sup>1</sup>  
Ana Hilda Lima do Vale <sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo principal deste artigo é apresentar as dimensões e limites da categoria de campesinato utilizados pelo sociólogo José de Souza Martins no conjunto de sua obra, inscrita num período de mais de duas décadas, de 1975 a 1997. Este trabalho divide-se em duas seções: a primeira diz respeito à caracterização geral do percurso teórico de utilização dos conceitos e categorias em discussão, nas obras selecionadas para os limites deste estudo; a segunda dá ênfase aos limites e extensão do peso analítico atribuído pelo autor quanto à operacionalização destes conceitos.

**Palavras-chave:** Campesinato. José de Souza Martins. Sociologia crítica.

### ABSTRACT

The main objective of this article is to present the dimensions and limits of the category of peasantry used by the sociologist José de Souza Martins in the set of his work, inscribed in a period of more than two decades, from 1975 to 1997. This work is divided into two sections: the first concerns the general characterization of the theoretical path of using the concepts and categories under discussion, in the works selected for the limits of this study; the second emphasizes the limits and extent of the analytical weight attributed by the author regarding the operationalization of these concepts.

**Keywords:** Peasantry. José de Souza Martins. Critical Sociology.

### INTRODUÇÃO

O percurso teórico realizado pelo renomado sociólogo José de Souza Martins tem seu início situado no contexto de preocupações teóricas de transição, das análises centradas antes no conceito de campesinato para o conceito de pequena

---

<sup>1</sup>Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é Professor DE da Universidade Federal do Piauí. Também é Mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (1989) e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1981).

<sup>2</sup>Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí - PPGS / UFPI. Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

produção (PORTO; SIQUEIRA, 1994). Embora já delineado nos primeiros anos da década de 1970, esse direcionamento aparece em “Capitalismo e Tradicionalismo”, trabalho publicado em 1975.

É mister lembrar que esse recorte arbitrário está ligado ao período precedente de estudos e reflexões produzidos nos anos de 1960, cujo debate teórico e político do conceito de campesinato esteve fortemente marcado pelo conteúdo negativo do seu potencial explicativo (sobre seu lugar ou papel social e político).

José de Souza Martins é conhecido como um dos sociólogos mais combativos e críticos do pensamento brasileiro conservador, ao lado de expoentes intelectuais como o sociólogo Florestan Fernandes<sup>4 3</sup>. Seu pensamento político tem, deliberadamente, o propósito de tentar esvaziar o conteúdo político-revolucionário das lutas dos movimentos sociais em defesa da reforma agrária e dos direitos sociais. Suas ideias dão forma ou justificam o conteúdo ideológico-partidário nos modelos distorcidos de pretensos argumentos teóricos, nos discursos e práticas dos agentes políticos operadores junto aos movimentos sociais. Nesse sentido, estão constantemente a se denunciarem pela incapacidade de compreender, por parte até mesmo de estudiosos quanto à realidade brasileira, fragmentando-a, ou melhor, reduzindo suas ricas dimensões políticas, sociais e estruturais aos aspectos externos de conjuntura, de maneira mecânica, na maioria das vezes, toscamente, por um marxismo dogmático, vulgarizado, como é chamado, que não consegue e não pode mesmo privilegiar a vigorosa e necessária revisão crítica da teoria e da prática, porque separa de maneira teórico-metodológica o que não se pode separar: a lógica dialética entre teoria e prática.

É preciso compreender que Martins não parte de conceitos definidos *a priori*, recheados de conteúdos dogmatizados, a exemplo de autores clássicos, que consideram o campesinato em sua designação tradicional de classe (que aqui no Brasil, diga-se de passagem, nem de longe ocorre da mesma forma que na Europa), mas concebido a partir do caminho sugerido pelo sociólogo francês Henri Lefebvre, qual seja, o da reconstituição histórica das mediações e contradições políticas e sociais, ricas de determinações nas relações sociais de produção, sem subjetivá-las, garantindo, dessa forma, o alcance das categorias analíticas às expressões de diversidade e dinâmica da vida social.

---

<sup>3</sup> O professor Florestan Fernandes (1920-1995) liderou um notável grupo de assistentes e colaboradores na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, nos anos 1960 e 1970, do qual fazia parte o autor em estudo.

Nessalógica, são conceitos abertos e operativos que não dissimulam aquelas mediações, mas que alcançam as transformações nas relações sociais. Este é o fundamento principal que transforma as categorias empíricas em categorias explicativas.

Podemos afirmar que as reflexões sobre o percurso da crise da sociologia rural à emergência da sociologia da agricultura norte-americana, à luz do trabalho de Sérgio Schneider (1997), podem servir também para a sistematização de uma trajetória da sociologia rural no Brasil, nos últimos quarenta anos, cujos caminhos, proporcionalmente mais curtos, guardam aspectos semelhantes, especialmente quanto às dificuldades entre nós, a do estabelecimento de seu objeto, que surge ambíguo na delimitação empírica, particularizada na dualidade rural-urbano (MARTINS,1981).

O autor de “Sobre o modo capitalista de pensar” (1986) considerava estranho o fato de haver pouca reflexão teórica entre os estudiosos do meio rural brasileiro, em especial os sociólogos dedicados à análise do objeto da sociologia rural. E afirmava, há alguns anos, que:

O suposto empirismo e os supostos compromissos extra-científicos da Sociologia Rural não advêm da sua falta de fundamentação teórica, mas muito ao contrário, provêm exatamente do tipo de fundamentação teórica que vem sendo analisado (MARTINS, 1986,p.31).

Neste trabalho, ressaltamos, de antemão, o mérito do autor José de Souza Martins (1981) que, ao questionar o pseudo escopo teórico vigente, acabou abalando o propósito acrítico de legitimação dessas interpretações, que reivindicava para si um estatuto científico indefensável para os estudos do campesinato, situando-o analiticamente enquanto problemática sociológica reduzida às ambiguidades construídas socialmente. Senão, minimamente demarcou com sua contribuição crítica os estudos no meio rural.

Não é demais dizer que este autor não mede esforços teóricos para delimitar a passagem de categorias empíricas descritivas a conceitos analíticos, de forma consistente e criativa, os quais sejam capazes de dar conta das distintas dimensões que sugerem aquelas, reconhecendo, à luz da teoria clássica marxista, os limites e avanços dessas construções explicadoras da realidade social.

## CAMPESINATO, UMA CATEGORIA SOCIOLÓGICA?

Que tipo de campesinato Martins se refere? E em que medida ele atribui um conceito sociológico explicativo? Em “Capitalismo e tradicionalismo” (1975), o nosso campesinato se encontra definido como resultado de uma economia do excedente, cumprindo uma funcionalidade junto ao capital: acumulação e reprodução deste no setor urbano-industrial. Dessa forma, a agricultura camponesa, contraditoriamente intercambiável, produzindo mercadorias para o mercado, mantém relações de produção não capitalistas. Daí, seus produtores diretos produzem excedentes, se reproduzem expropriados sucessivamente: “cujos participantes dedicam-se principalmente à própria subsistência e secundariamente à troca do produto que pode ser obtido com os fatores que excedem às suas necessidades” (MARTINS, 1975, p.45).

Assim sendo, tem como figura central o posseiro, na frente pioneira, a característica principal, a necessidade de reproduzir sua estrutura social, que está na propriedade privada da terra. De modo que é a renda capitalizada o meio pelo qual os tipos sociais (colonos, arrendatários ou assalariados) expressam relações tensas e conflituosas de classes. Relações de produção tidas, para Martins, como “as possíveis e necessárias à acumulação e reprodução do capital” (1975, p.49).

Somente nesse contexto de desenvolvimento desigual do capitalismo na sociedade brasileira é possível encontrar o alcance das noções utilizadas pelo autor em questão, sobre as contradições e determinações próprias da diversidade interna dessa sociedade.

A preocupação com as singularidades deste caráter sempre esteve presente na obra de Martins. É notória, embora pouco reconhecida, a influência dos estudos sistemáticos dos clássicos e contemporâneos (de Marx a Weber, de Gramsci a Lefebvre) que fundamentam a sua crítica teórica vigilante a respeito dos limites e possibilidades do uso das informações estatísticas relativas à condição do produtor rural, do emprego rural, bem como a importância de suas pesquisas desenvolvidas em distintas regiões do país, para a definição da situação e compreensão sociológica das especificidades (diferenciação do campesinato brasileiro) da dinâmica das relações sociais em sua permanente construção e reconstrução social, recuperando, assim, o “lugar” das contradições e mediações políticas expressas nas lutas e tensões sociais derivadas dos antagonismos entre as classes sociais na

sociedade brasileira. Enfim, contribuindo com seu escopo teórico à perspectiva atual, que deverá nortear de forma produtiva objetos científicos: processos sociais agrários reivindicados por uma corrente de estudiosos interessada atualmente na análise crítica da sociologia do rural (SANTOS, 1993).

É oportuno frisar que Martins detém uma reflexão teórica original no sentido de retorno crítico às categorias analíticas propostas pelos autores clássicos, que possibilitam a construção criativa de novas abordagens do processo social (MARTINS, 1996).

A reconstrução histórica da realidade concreta permite – distintamente dos artifícios ou arranjos classificatórios – metodologicamente, a reconstituição das relações, tensões e determinações que se expressem nas formas assumidas pelo trabalho. Desse modo, faz-se mister reconstituir a diversidade de mediações e determinações das relações de produção que configuram o regime de trabalho, conhecido como regime de colonato (MARTINS, 1979, p.11). Nesse sentido, a importação das palavras camponês e campesinato, através do discurso político de esquerda, nos anos 50 e 60, procurou “dar conta das lutas dos trabalhadores do campo”, embora com algumas dificuldades (MARTINS, 1981, p. 21).

Somente no contexto da história das lutas políticas e dos conflitos entre as classes sociais é que a palavra camponês se refere ao seu lugar social para além do espaço geográfico. Na estrutura da sociedade e de maneira categórica, o autor afirma: “não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico” (MARTINS, 1981, p.23).

A transposição da concepção de camponês de outras realidades históricas para “enquadrar” e “explicar” a situação e as lutas no meio rural brasileiro constituem um procedimento que apresenta dificuldades que já tinham sido apontadas por outros estudiosos, a exemplo de Caio Prado Júnior (1960). (MARTINS, 1981)

Entretanto, a questão do campesinato não poderia, igualmente, segundo aquele autor, ser resolvida também pelo que denominou de “procedimento classificatório e positivista”, na medida em que segmenta a relação concreta em várias relações abstratas, conforme cada modalidade de pagamento, para identificar numa relação pura inexistente, como a da remuneração em dinheiro, o caráter salarial do trabalho e das relações de produção nas fazendas de café e de cana-de-açúcar (MARTINS, 1981, p.24). Essa interpretação, de acordo como autor referido, não significa uma terceira alternativa à interpretação da constituição e institucionalização do colonato, mas tão somente “sobre o outro extremo do

processo, sobre a crise do colonato e a crescente importância do assalariado temporário”<sup>4</sup>

Martins não descobre magicamente um novo conceito ou lugar para os trabalhadores do campo, mas dedicou esforços em recuperar e mobilizar recursos teóricos que permitissem devolver a exata noção da situação (sentido) política de “um excluído” no processo histórico, ou seja, de um “ausente na apropriação dos resultados objetivos do seu trabalho, que aparece como se fosse necessário, de um lado, e alheio, de outro lado” (MARTINS, 1981, p. 25).

Portanto, uma “exclusão ideológica profunda e radical”, justificada conceitualmente, na medida em que procurou apagar da memória a história das lutas camponesas, negando a sua participação enquanto agente político. Daí, as diferentes formas de campesinato da sociedade brasileira são referentes particularmente àqueles trabalhadores destituídos da propriedade da terra. O campesinato é uma classe porque é constituída pela expansão capitalista no campo, como produto das contradições dessa expansão (MARTINS, 1981, p.16).

Logo, é como trabalhador expropriado da terra que o camponês aparece na condição de um excluído, e tão somente na realidade concreta do processo social que as formas de campesinato encontradas no campo brasileiro se acham determinadas pelas contradições que ocultamos interesses antagônicos de classe, a “desigualdade dos ritmos de desenvolvimento histórico [...], a desigualdade entre as relações sociais e a interpretação dessas relações por aqueles que as vivem” (MARTINS, 1981, p.28), desse modo podem ser explicadas.

A tese central defendida por Martins é a de que lutas populares no campo, contrariamente às interpretações atribuídas, sobretudo, pelos partidos políticos, conseguiram avançar mais que estes sobre o problema do campesinato e da questão agrária (MARTINS, 1981, p.9).

De tal modo, afirma o autor de “Os camponeses e a política no Brasil” (1981), que o distanciamento interposto ao debate político, mais ideológico que propriamente doutrinário, se deu, por um lado, pelas dificuldades incorporativas (práticas e doutrinas) dos partidos frente às tensões e reivindicações sociais, e por outro, pela própria fragmentação e dispersão das lutas camponesas, que careceu de organização e estrutura partidária, que lhes munisse de força política na conquista do seu lugar político, cada vez mais crescente. Entretanto, isso ocorreu devido a

---

<sup>4</sup> Crítica apresentada por Martins em nota de rodapé sobre José Graziano da Silva em *Progresso Técnico e Relações de Trabalho na Agricultura Paulista*, Vol. II, Tese de Doutorado, Unicamp, 1980.

uma mudança progressiva da concepção sobre o lugar político do campesinato, doutrinariamente distorcida pelos partidos comunistas, e não comunistas também, em relação à posição supostamente superior das lutas operárias.

Essa mesma força política deve ser tanto capaz de unificar o maior número possível de interesses e concepções de uma base social diversa em torno de objetivos comuns em sua luta pela reforma agrária, incorporando os atores emergentes, quanto de poder influenciar e compor alianças com as classes sociais ou setores destas que se posicionam contrárias às classes dominantes e o Estado (MARTINS, 1981, p.9).

Vale dizer que o lugar político do campesinato, representado pelas Ligas Camponesas, era um lugar de exclusão. Exclusão política na aliança entre o PCB e a Igreja, cuja força política procurou expressar fortemente os interesses políticos da classe operária e da burguesia nacional, em detrimento dos interesses colocados pela luta camponesa, nas décadas de 1950 e 1960.

Essa distorção a respeito do lugar político do campesinato foi definida significativamente por Martins em “Os camponeses e a política no Brasil” (1981), como sendo fundamentalmente de natureza política e, longe de ser uma mera posição doutrinária, sem consequências, foi de fato uma posição política que delimitou, *a priori*, o seu lugar, portanto, um lugar que, concretamente, não era o do campesinato, mas o do grau de desenvolvimento das concepções sociais sobre o campesinato e também o do próprio desenvolvimento dos partidos no Brasil.

Assim sendo, a discussão pautada sobre a relação entre o campesinato e a política, numa pressuposição de que sua presença no debate só pode se expressar passivamente e subordinada à outra classe social (à burguesia ou ao proletariado) revela, por trás desta interpretação e julgamento, uma “lógica férrea e enferrujada do economicismo desenvolvimentista” (MARTINS, 1981, p.12), que não esconde sua incapacidade teórica e política de reconhecer o lugar ou o peso histórico das lutas camponesas no processo de transformação da sociedade.

Desse modo, atribui aquela lógica a estas personagens o papel de representarem resistência à expropriação capitalista, e assim, estando na contramão da história, se oporiam “aos efeitos historicamente positivos da expropriação e do seu desenraizamento enquanto condição fundamental para o capital” (1981, p.13).

Martins não nega que o capital precisa expropriar o trabalhador, convertendo-o em assalariado, e cujo antagonismo pode configurar os elementos de sua

superação, entretanto, ele recoloca o problema distintamente como sendo político, inerente à luta e ao confronto entre as classes sociais, isto é, na dimensão alocada no interior da luta entre explorados e exploradores, e isto demanda a necessária consciência dos termos em que se define a realidade concreta experimentada pelos camponeses.

Posta assim a questão, o autor compreende que a interpretação dada no passado sobre as lutas dos trabalhadores, configuradas enquanto “erro histórico”, não é, portanto, nem econômica, nem tampouco teórica, mas um problema político. E, infelizmente, às vezes extensiva à academia, cujo ponto central é privilegiar o papel do desenvolvimento das forças produtivas no processo histórico e no alcance das lutas políticas, amplificando, desse modo, sua determinação economicista sobre as relações sociais (de forma não datadas), tanto no campo quanto na cidade.

Argumenta o autor que a concepção de desenvolvimento com a qual sempre trabalhou é a mesma concepção de Marx, qual seja, a do desenvolvimento desigual – aquela que permite entender as transformações sociais profundas em sociedades, sob esse ponto de vista (das forças produtivas), atrasadas. Evidentemente, que esta noção está mais explícita em Lenin.

Em certo sentido, pode-se reconhecer neste conceito uma larga margem de apreensão sociológica das mediações, das determinações contidas no processo social, que permite explicar a real situação de um campesinato que de fato não é uno e indiferenciado. E que a sua lógica (a de quem trabalha) só é percebida nas contradições e antagonismos, mediada pela lógica do capital (a de quem acumula), que não aparenta ser expropriadora diretamente do posseiro ou do pequeno agricultor.

Dessa forma, os conceitos de campesinato e de pequena produção revelaram esforços de compreensão da complexidade dos processos sociais ocorridos no campo, nas últimas décadas, bem como de construções diferenciadas de explicação que, em última instância, acabaram por delimitar e constituir, entre as correntes de pensamento vigentes, espaços teóricos hegemônicos (PORTO, 1993).

O ponto de vista da autora parece ser plausível, na medida em que essas construções teóricas estiveram, em sua maioria (e às vezes não explícitas), associadas às posições político-ideológicas, que nem sempre souberam traduzir, tanto na teoria quanto na prática, verdadeiramente, a demanda real das lutas, tragédias e possibilidades de transformação da vida de grande parte dos

trabalhadores do campo, ou que ainda não conseguiram sequer o estatuto científico de se transformarem em questões sociológicas, e que “não são outra coisa senão problemas sociais” (BOURDIEU, 1988).

Neste ensaio, fica claro que o conceito de campesinato, na obra do autor, objeto desta análise, está definido, sobretudo, no nível teórico e político do processo social, cujas dimensões não estão de fato separadas. De resto, teve seu desdobramento pela incorporação de noções do tipo “inclusão marginal” e “pobre”, referentes ao contexto de situações sociais mais específicas dos movimentos sociais atuais na luta por direitos e participação política do cidadão.

Como já foi dito acima, o autor em discussão procurou, mais recentemente, dar continuidade na busca de novas categorias, embora já o tivesse iniciado em 1983, quando se remete à necessidade do entendimento das novas relações sociais (e hoje dominadas pelo dinheiro e pelo mercado), que surgiam com a emergência dos novos sujeitos sociais, tanto no campo quanto na cidade.

## **OS NOVOS SUJEITOS DO CAMPESINATO E O “POBRE” COMO CATEGORIA EXPLICATIVA**

Naquele ano (1983), Martins voltava a afirmar que a compreensão do surgimento dos “novos sujeitos de direitos” das lutas sociais no campo dependia muito mais do tipo de perspectiva adotada pelos seus agentes (o funcionário governamental, o agrônomo, o missionário e o cientista social), que trabalham pela vítima dos processos de que são agentes (MARTINS, 1984). Sujeitos sociais que se reconhecem na comunidade enquanto sujeitos de seus processos de emancipação e participação política.

Nesse sentido, a “categoria explicativa” de pobre se apresenta para o autor como sendo mais ampla possível do que na situação de classe social (categoria econômica), uma vez que aquela “tem uma definição ética e histórica que implica considerar os resultados da produção, não só a acumulação do capital, mas também a acumulação da pobreza, que dela resulta” (MARTINS, 1984, p.114). Nesta direção, afirma ainda que a “adoção da categoria pobre pelas comunidades, como categoria que centraliza a prática e sua interpretação, questiona diretamente as contradições do processo do capital”, na medida em que “toma-o na sua totalidade, enquanto processo de produção e circulação, realização privada da riqueza produzida pelo trabalho social” (1984, p.114).

Convém destacar que amaioriados autores adota a concepção evolucionista de que as transformações que estão ocorrendo culminam no estabelecimento ou na expansão das relações capitalistas de produção (trabalho assalariado), dando pouca importância à variedade das formas assumidas pelas contradições do capital, numa sociedade configurada pelo passado colonial e escravista, e um presente de dependência aos países desenvolvidos (MARTINS, 1984).

Entretanto, o autor adverte para a necessidade de compreensão desses novos sujeitos, de uma concepção mais dinâmica e dialética do processo histórico capaz, de fato, de recuperar a problemática do desenvolvimento desigual, em sua acepção clássica, cuja questão foi distorcida pela “mentalidade de economicista” e substituída pela noção de desenvolvimento igual (MARTINS, 1984).

À luz do pensamento do referido autor, foram comuns as análises que buscaram reduzir o “problema histórico do tempo”, como se fosse um problema econômico e político da articulação de relações historicamente desiguais no espaço. Daí as contradições do desenvolvimento capitalista passaram a ser vistas como contradição entre o capital e o trabalho.

Embora aquele tenha insistido reiteradamente em dizer que é o processo do capital que engendra e reproduz as formas sociais não capitalistas e, entre estas, a de relações de exploração do trabalho que não são relações salariais, como por exemplo, a peonagem (escravidão por dívida). A orientação predominante (que acentua o peso do econômico e do tecnológico) não consegue contra-argumentar, de forma produtiva e alternativa, que não seja em favor do desaparecimento do campesinato. E, assim, desconhece ou subestima as resistências sociais e políticas que este campesinato pode empreender de encontro com as consequências dos impactos dos programas e projetos econômicos (barragem, rodovias, planos de colonização), gerando novos impactos. Portanto, novas relações sociais são criadas a partir de e/ou combinadas com velhas relações.

Essa compreensão das novas relações sociais mais recentes remete ao seu entendimento (já antigo) sobre as possibilidades da pequena agricultura familiar, de se reproduzir mediante um caráter mais amplo e racional, sob formas próprias de cooperação, com base na “solidariedade comunitária revigorada”, cujas sociabilidades podem vivenciar, elaborando novos arranjos de organização e gerenciamento da produção em bases modernas, ao estilo das experimentadas pelos sem-terra nos assentamentos, de maneira que garantam àqueles como a estes, as alternativas para além do seu destino atual, o da proletarianização e da

miséria. De modo que essa nova desigualdade social produzida pelas transformações econômicas termine por provocar uma “exclusão” (assim como é vista pela maioria dos agentes sociais e políticos), “que é, na verdade, uma inclusão precária e instável, marginal” (MARTINS, 1997, p.26).

Concluimos que este conceito sugere conter não só um forte conteúdo social e político da realidade empírica da qual é sua base primeira e imediata, mas também um nível teórico de abstração, ainda em construção, o mais relativo possível, capaz de abranger dimensões possíveis do que pretende explicar: o problema social da inclusão marginal dos pobres no contexto atual de “modernização econômica divorciada da modernização (e reinclusão) social” (MARTINS, 1997, p. 29), cujas formas conhecem hoje situações dramáticas e extremas no limite da degradação física e moral jamais conhecidas no país, comprometendo na prática o retórico estado de direito, sobrando o ceticismo, o medo e a violência naturalizada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quase sempre, imperou entre nós uma produção acadêmica que favorecia o *boom* livreiro sobre o capitalismo no Brasil e no mundo, sem considerar suas singularidades históricas (MARTINS, 1979, p.244). Esta é a particularidade que ressaltamos na obra de José de Souza Martins, distintamente da compreensão evolucionista e linear do processo histórico atribuída por aquela produção hegemônica. A análise empreendida por este autor percorre o caminho menos cômodo, porém criativo, o da descoberta e compreensão das contradições e determinações do processo social, das relações sociais de produção.

Grosso modo, a definição de um campesinato diferenciado do modelo clássico europeu (e mais vinculado às nossas especificidades) aparece no conjunto da obra de José de Souza Martins, circunscrita nos termos de uma compreensão teórica marxista de classes, desde os autores clássicos aos contemporâneos, por demais abstrata e inconclusa. Este é o desafio do autor, de apreender da realidade concreta a real natureza das transformações vivenciadas pelo trabalhador rural.

O campesinato, distintamente das interpretações correntes nas discussões acadêmicas, e mesmo fora delas, tem uma compreensão amplamente definida a partir das situações concretas de vivência dos camponeses, cuja existência e dimensão destas situações se acham determinadas por relações de classes, às vezes ocultadas, outras vezes visíveis nos antagonismos e diferenças.

Conceitualmente, essa categoria abarca sua base social diversa, indo do camponês-posseiro, camponês-parceiro, ao camponês-proprietário. Nessa perspectiva, Martins diz que as distorções teóricas existentes mantêm em suas bases um procedimento positivista, redutor da riqueza do processo histórico imanente às categorias do materialismo marxista.

Nesse sentido, a preocupação de Martins sempre foi a de elaborar uma noção sociologicamente operacional e explicativa das dimensões sociais da realidade concreta, através de categorias que dessem conta do maior número possível de elementos que caracterizassem as formas que assumiram, e ainda assumem, as relações sociais no processo de desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira.

Essa preocupação é pertinente em toda sua obra, coerente (com a perspectiva teórica) e sistematicamente trabalhada em seus limites e avanços operacionais, explicitando, quando do debate acadêmico, através de críticas bem fundamentadas, as distorções supostamente tidas como teóricas que, felizmente, continuam a mobilizar a maioria dos debates e estudos sobre a problemática do campo.

Desde os seus primeiros estudos sobre a sociedade agrária brasileira, até seu último trabalho publicado recentemente, “Exclusão social e a nova desigualdade” (1997), é expressamente notória e significativa a presença de uma análise coerente e objetiva, de qualidades que projetam possibilidades novas de abordagens ao observador e analista da realidade atual.

É oportuno dizer que a diversidade temática com que se dedica não é mero acaso, produto de modismos ou circunstâncias momentâneas, mas resultado de sua longa experiência de pesquisador de campo em diversas regiões do país, especialmente Sudeste, Centro-Oeste e Norte, e ainda como assessor da Comissão da Pastoral da Terra –CPT, participando de encontros e seminários junto a agentes políticos, religiosos e leigos, caminhando numa longa jornada “no chão da noite”, solícito e paciente em discutir esquemas teóricos, posições doutrinárias e políticas referentes às tensões e lutas de emancipação política e libertação no campo. Martins tem, assim, uma obra comprometida com as lutas camponesas.

Essa sociologia não está compromissada com a dominação de arranjos teóricos artificiais de mascaramento da realidade social, mas de desvelamento das contradições e mediações sociais que possam orientar os agentes sociais a compreender sua história, sua realidade, e superá-la no interior da luta e tensões

pela emancipação política e social.

Essa sociologia não se escuda nas pretensões arrogantes de um pensamento sanitarista dos males atribuídos ao senso comum e práticas camponesas, é antes de tudo uma postura que incorpora a partir da, e com a perspectiva dos que lutam insubmissos, ao seu modo, contra todos os apropriadores do trabalho e dos sonhos dos homens no campo.

Nesse mister, a contribuição notável de Martins centra-se na demonstração inequívoca da insustentável leveza dos pressupostos de natureza evolucionista que justificam a aparente lógica científica do “economicismo desenvolvimentista” que, entre outras falácias, previa o fim do campesinato frente às transformações engendradas pelo capital, cuja “lógica avassaladora” atribuída catapultou sobre seus próprios criadores.

De modo geral, a extensa obra de Martins caracteriza-se como portadora de uma original sustentação teórico-analítica consistente e diversificada quanto às suas temáticas (relações sociais de produção não capitalistas; Sociologia da sociedade agrária, participação e emancipação dos camponeses nos processos políticos e sociais brasileiros; Sociologia da história lenta e o papel dos agentes políticos – Estado e Igreja Católica – na mediação das lutas sociais no campo à Sociologia do estranho e do estranhamento, mais recentemente) de interesse sociológico, que a cada ano se torna crescente o raio de abrangência de sua aguda intuição sobre as infinitas dimensões da realidade social brasileira.

A grande aventura de fazer do homem protagonista de sua própria história não acabou. A consciência dessa experiência iniciada por Marx e desenvolvida, entre outros autores, pelo teórico francês Henri Lefebvre (1901-1991), e retomada por José de Souza Martins, esteve subjacente em sua obra desde o início, e hoje mais presente nos seus últimos trabalhos, projetando, assim, na história do pensamento sociológico recente, sua filiação naquela tradição teórica.

Sem sombra de dúvidas, Martins, ao lado de Otávio Ianni e tantos outros da geração de Florestan Fernandes, representam o que há de mais combativo naquele ideário: a firmação daquela consciência para a transformação social, cuja linha de trabalho se mantém produtiva e renovada diante das turbulências passageiras no meio acadêmico, onde dormita um mar infinitamente calmo, contraditado com o mar agitado da história concebido por Maiakóvski.

Por fim, ressaltamos a linha de orientação teórico-analítica de grande e decisiva influência, liderada pelo professor Florestan Fernandes, sobre o

pensamento de José de Souza Martins. Orientação, antes de qualquer coisa, crítica, portanto, não dogmática, do pensamento marxista (e outros clássicos), e que, desse modo, consegue permanecer atual diante das transformações no mundo contemporâneo.

Um dos inúmeros méritos de Martins foi, diante das inconsistências conceituais das categorias existentes para análise das relações sociais no campo, perseguir na aventura sociológica e descobrir as veredas criativas de retorno à dialética, para propor categorias explicativas capazes de apreender em sua singularidade o impacto dessas transformações no campo.

Assim sendo, segue na próxima página a **Figura 1**. Ideias-unidades sobre o campesinato, na sociologia de José de Sousa Martins, elaborada por Ferdinand C. Pereira, a partir de Nisbert (1981).

Figura 1. Ideias-unidades sobre o campesinato, na sociologia de José de Sousa Martins

Obras/ Categorias	Conceituação	Perspectiva Analítica	Contexto Social	Dimensões / Limites
<b>Capitalismo e Tradicionalismo (1975)</b>	Produtores subordinados ao capital;  “economia do excedente”; “expropriação sucessiva”; “exclusão integrativa e tradicionalização”.	Reconstrução histórica das relações sociais de produção não capitalistas.	Pressões e conflitos originados pela concentração da terra e da discussão da reforma agrária.	Reconstrução do objeto de superação da dualidade campo-cidade.
<b>O Cativo da Terra (1979)</b>	Renda territorial capitalizada <sup>5</sup> Relações capitalistas e relações não-capitalistas de produção.	Materialismo dialético.	Crise do trabalho escravo e a gênese da indústria no Brasil.	Superação do dualismo: moderno vs. tradicional.
<b>Os camponeses e a Política no Brasil (1981)</b>	Sujeição da renda da terra ao capital / trabalho agrícola subordinado ao capital; “terra de trabalho” e “terra de exploração”.	Abordagem histórico-concreta e sociológica.	Expansão do capital:  preservação e expropriação do campesinato; violência do capital e do Estado.	Dá conta da lógica das tensões e conflitos do processo de expropriação.
<b>Caminhada no chão da noite (1989)</b>	Relações de subordinação da pequena produção ao capital; “classes subalternas”.	Reconstrução do “espaço social” das relações em conflitos.	Conjuntura histórica particular e dos espaços e formas sociais contemporâneas.	Abrange a diversidade e Multidimensionalidade das formas sociais.
<b>Exclusão social e a nova desigualdade (1997)</b>	Exclusão como expressão da contradição do capital; “inclusão marginal”	Abordagem sociológica e política.	Impacto das transformações dos recursos técnicos substitutivos do trabalho humano na sociedade atual.	Abrangência dos “novos sujeitos” sociais.

Fonte: Elaborado por Ferdinand C. Pereira, a partir de NISBERT, Robert. A. (1981).

<sup>5</sup> Noção definida por Karl Marx e Rosa Luxemburgo.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. et al. *El ofício del sociólogo*. México: Siglo Veintiuno, 1988.

GNACCARINI, J. C.; MOURA, M. M. *Estrutura agrária brasileira: permanência e diversificação de um debate*. Boletim informativo bibliográfico. São Paulo: Cortez / ANPOCS, n. 1-3, 1986.

MARTINS, J. de S. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, pp. 75-112, 1984.

\_\_\_\_\_. *As coisas no lugar: da ambiguidade à dualidade na reflexão sociológica sobre a relação cidade-campo*. In: MARTINS, J. de S. (org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *As temporalidades da história na dialética de Lefebvre*. In: MARTINS, J. de S.. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.

\_\_\_\_\_. *Ciência e crise política: a sociologia a caminho da roça*. In: MARTINS, J. de S. *Encontros com a civilização brasileira*. Rio de Janeiro, n.º 12, jun., 1979.

\_\_\_\_\_. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. *O cativo da terra*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. *Sobre o modo capitalista de pensar*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

PORTO, M. S. G.; SIQUEIRA, D. E. *A pequena produção no Brasil: entre os conceitos teóricos e as categorias empíricas*. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos de Sociologia*. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. Porto Alegre, v. 6, p.76-88, 1994.

PRADO JÚNIOR, C. *Contribuição para a análise da questão agrária no Brasil*. *Revista Brasiliense*. n. 28, 1960.

SANTOS, J. V. T. dos. *A sociologia do "rural" no Brasil: balanço crítico e* *Revista Clóvis Moura de Humanidades*. Teresina-PI, v.6, n.1, 2020.

perspectivas para o cone sul. In: \_\_\_\_\_ . *La sociologia rural en el cono sur*.  
Uruguai: FCS / GISA, p.120-122,1993.

\_\_\_\_\_. Crítica da sociologia rural e a construção de uma outra sociologia  
dos processos sociais agrários. In: \_\_\_\_\_. *Ciências Sociais Hoje*. São  
Paulo: ANPOCS / Vértice, pp.13-51,1991.

SCHNEIDER, S. Da crise da sociologia rural à emergência da sociologia da  
agricultura: reflexões a partir da experiência norte-americana. In: *Cadernos de  
Ciência e Tecnologia*. Brasília, v. 14, n.2, pp.225-256,1997.

## DE ALMENARA A ZINGANARES: POESIA GEMINAL DE LUCILA NOGUEIRA

Andre Caldas Cervinskis <sup>1</sup>

### RESUMO

Lucila Nogueira “é uma escritora brasileira de origem luso-galega com vinte e três livros de poesia publicados e cinco de ensaio” (NOGUEIRA, 2013, p. 113), além de muitos artigos em revistas impressas e online. Por seu livro de estreia, *Almenara*, obteve o prêmio de poesia Manuel Bandeira, do Governo do Estado de Pernambuco, em 1978. Essa premiação lhe foi novamente concedida pelo livro *Quasar*, em 1986, ano do centenário do poeta modernista pernambucano. *Ilaiana* teve lançamento no centro de Estudos Brasileiros de Barcelona, em 1998; *Imilce* encontra-se traduzido para o francês por Claire Benedetti (tradutora de Florbela Espanca, Teixeira de Pascoaes e Antero de Quental), publicado em 2013 pela Editora Bagaço (Recife). Lucila foi escritora-residente na Casa do Escritor Estrangeiro de Saint-Nazaire, França, em dezembro de 1999; o livro que produziu, nesse período, *A Quarta Forma do Delírio*, foi traduzido por Claire Cayron. Explicitada a importância literária para o Brasil da autora, nosso artigo tem por objetivo analisar a poesia de Lucila Nogueira, poeta pernambucana e carioca, em suas vertentes mítica e pós-moderna. Assim sendo, o mesmo traz um enriquecimento ao cenário de crítica literária nacional, por meio da divulgação da rica e extraordinária poesia da escritora luso-brasileira Lucila Nogueira. Detentora de uma poesia personalíssima, que tanto trabalhou História, Mitologia e Pós-modernidade quanto temas pertinentes e atuais, como o armamento nuclear, o apocalipse, a desumanização, a solidão, o individualismo e o desamor, propondo, para tanto, o amor, o encontro, o desapego e a conscientização através da poesia.

**Palavras-chaves:** Poesia Contemporânea. Mito.

### ABSTRACT

Lucila Nogueira “is a Brazilian writer of Portuguese-Galician origins, who published twenty-three poetry books and five essays” (NOGUEIRA, 2013, p. 113), besides many papers in print and online journals. Her first book *Almenara* was awarded in 1978 with the Manuel Bandeira poetry prize sponsored by the Government of the State of Pernambuco. She won this same prize for her book *Quasar* in 1986, Centenary of the Pernambucan poet. Her book *Ilaiana* was released in the Center of Brazilian Studies in Barcelona (Spain) in 1998; her book *Imilce* was translated in French by Claire Benedetti (translator of Florbela Espanca, Teixeira de Pascoaes and Antero de Quental), and was published in 2013 by Bagaço Press (Recife). Lucila was resident writer in the House of the Foreign Writer in Saint-Nazaire, France, in December 1999; the book she wrote there, *A Quarta Forma do Delírio*, was

<sup>1</sup> Produtor cultural e doutorando em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Possui graduação em Rádio e TV pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2002) e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2009). E-mail: acervinskis@gmail.com.

translated by Claire Cayron. Once the literary importance of the writer for Brazil was made clear, our thesis aims to analyze Lucila Nogueira's poetry, a Pernambucan and Carioca poet, in its mythic and post-modern aspects. The aim of this article was to analyze the contribution to the national field of literary critic by disclosing the rich and extraordinary poetry of the Portuguese-Brazilian writer Lucila Nogueira. With her highly personal poetry, which discussed not only History, Mythology, and Post-Modernism, but also contemporary and important issues like Nuclear Weapons, the Apocalypse, Dehumanization, Loneliness, Individualization and Lack of Love, she proposed Love, Meeting, Detachment, and Awareness through poetry.

**Keywords:** Contemporary poetry. Myth.

Lucila Nogueira é “uma escritora brasileira de origem luso-galega com vinte e três livros de poesia publicados e cinco de ensaio” (NOGUEIRA, 2013, p. 113), além de muitos artigos em revistas impressas e on-line. Esse número se amplia, chegando a quase quarenta, se contarmos com as antologias e coletâneas de artigos acadêmicos que organizou ao longo da carreira docente (foi professora da UFAL e UFPE, de 1988 a 2016). Por seu livro de estreia, *Almenara*, obteve o prêmio de poesia Manuel Bandeira, do Governo do Estado de Pernambuco, em 1978.

Essa premiação lhe foi novamente concedida pelo livro *Quasar*, em 1986, ano do centenário do poeta modernista pernambucano. *Ilaiana* teve lançamento no centro de Estudos Brasileiros de Barcelona, em 1998; *Imilce* encontra-se traduzido para o francês por Claire Benedetti (tradutora de Florbela Espanca, Teixeira de Pascoaes e Antero de Quental), publicado em 2013 pela Editora Bagaço (Recife). Lucila foi escritora-residente na Casa do Escritor Estrangeiro de Saint-Nazaire, França, em dezembro de 1999; o livro que produziu, nesse período, *A Quarta Forma do Delírio*, foi traduzido por Claire Cayron (tradutora de Miguel Torga, Sophia de Melo Brayner, Harry Laus e Caio Fernando Abreu).

Mesmo sendo livro de estreia de Lucila, *Almenara* (1979) já traz uma poesia madura, demonstrando profundo eruditismo e senso do papel indispensável de poeta como tradutor do mais sublime e intraduzível em linguajares cotidianos. Assim, seu livro mereceu os seguintes elogios de críticos como Audálio Alves e Mário da Silva Brito:

Ao contrário do que ocorre com a generalidade dos poetas, Lucila Nogueira, publicando o seu primeiro livro sob o título *Almenara*, conseguiu um feito bastante singular: oferecer-nos uma poesia isenta de facilidades, aguda e, sobretudo, sem sinais denunciadores da sua situação estreante, isto é, uma poesia que surge, desde já, em condições de equilíbrio e maturidade. Aparece, assim, como poeta, com uma dimensão que a coloca entre as personalidades mais fortes da sua geração. Precocemente e sem apelos. Sem amabilidades. Ou

qualquer forma de cavalheirismo (*apud* NOGUEIRA, 1979, p. 103). [...] Lucila Nogueira não é prisioneira de nenhuma torre de marfim absenteísta. Ao contrário, usa do verbo como facho de luz em torreão preso à terra e ao destino humano. Através dele, se ilumina a si mesma, descobrindo-se enquanto ser e, com ele, aclara a tudo e a todos, como a propor um alerta geral. [...] Mas é sempre Lucila. Ela mesma e mais ninguém. Selvagem, proscrita do infinito, a carne em fogo, possuída de arrebatamentos, canta o seu canto de jovem. De fênix que desconhece a cinza – e ressurgue sempre da própria labareda que é (*apud* NOGUEIRA, 1979, orelha)

Assim, usando como título um sinônimo de fogo – ou “labareda”, como exprime Mário da Silva Brito – “almenara” era uma luz que se acendia nas atalaias ou fogos de antigas cidades; com ela, Lucila vai inaugurando seus caminhos na poesia, com versos de tons confessionais. Mas, também, denúncias sociais, por vezes metafísicas, proclamando a solidão e desumanidade que, nos 20 anos finais do século passado, já esboçavam um quadro desolador de desamparo:

Eis-me aqui/ sorvedouro estelar lúcido e breve./ Corrosiva alegria/  
eis-me aqui/ barro aceso e convulso sob a neve./ Eis-me aqui/  
revolvida, torcida, esbraseada/ labareda incessante que se ateu/  
mas que a abismos se sabe condenada (NOGUEIRA, 1979, p. 11).  
[...] Tua presença enorme confundiu os astros/ emudeceu as aves,  
despovoou a rua./ Tua presença enorme absorveu meus passos/  
entregando-se à noite, subitamente nua/ [...] Foi queixa, não foi  
guerra teu grito profundo/ atravessando a noite, desacordando o  
mundo/ e de repente fraca, e de repente nua/ confusa como os  
astros, atravessei a rua (NOGUEIRA, 1979, pp. 19-20)

Ainda na opinião de Audálio Alves, ainda no posfácio à *Almenara* (1979), Lucila é portadora de uma linguagem particularíssima, porque sabe exatamente o que deseja comunicar ao leitor, não se atendendo a fórmulas métricas castradoras ou à multiplicação de palavras:

Ao contrário disso, nela a tessitura expressional se acha carregada já da variedade e fluidez que caracterizam a nossa língua, embora assumindo, frequentemente, a palavra uma ampliação incomum no seu sentido semântico, coisa de que resulta, sem a formação de qualquer círculo vicioso ou tautológico, a presença qualitativamente renovada de elementos linguísticos na poesia (NOGUEIRA, 1979, p. 104-105).

Essa força renovadora da linguagem poética, destacada pelo crítico supra, reaparece em seu segundo livro, *Peito Aberto* (1983), como o resultado da bem compreendida busca pela expressão adequada e da sensibilidade social da poeta. Assim, vai expressar sua angústia e insatisfação através dos seguintes versos:

Adoeci do mundo. E me despeço/ das cartilhas, das lutas, da  
incerteza/ do riso engarrafado e das proezas/ que a hipocrisia trama  
de surpresa./ A face humana já não tem segredos/ ante as retinas

servis do tabuleiro/ onde a morte conduz seus prisioneiros  
(NOGUEIRA, 1983, p. 24)

Outra publicação da autora, *Zinganares* (1998) é obra singular de Nogueira, pelo seu exotismo. Uma literatura cigana e esotérica. Esse livro é um canto-denúncia que expõe os desencontros da vida e sugere como imagem global outra existência para os homens. Seus poemas denotam indícios de uma linguagem indireta, de certo desprezo pelo ritmo e musicalidade do verso, na ausência de esforços tendentes à formação de uma imagética com efeitos meramente liberalizantes (HOFFMAN, 2007). Dessa forma, assim declara Lucila:

Escrevo apenas quando falta a vida/ e o coração se perde na  
barragem/ quando a alma é vazia e está ferida/ desconstrada em  
sua engrenagem/ Escrevo quando apenas no meu peito/ encontro a  
fé, o sonho e a coragem/ quando a carne esquecida sobre o leito/  
para além da palavra ser passagem (NOGUEIRA, 1983, p. 26)

A busca por uma poesia original, direta, porém, rica e profunda, com “sensibilidade”, liberdade formal e estética, além de um inconformismo de conteúdos repetitivos, fruto certamente de sua inteligência e ânsia de saber, foram características decantadas por Audálio Alves em posfácio a *Peito Aberto* (1983), seu segundo livro, cujo trecho abaixo reproduzimos:

Em consequência, sente-se claramente, do primeiro ao último poema da série aqui contida a existência de indícios que denotam uma busca permanente para o encontro de uma expressão adequada com a ação que a sensibilidade de Lucila Nogueira defende. Entre tais indícios, poderíamos enumerar: a busca de uma linguagem indireta; um certo desprezo pelo ritmo e pela musicalidade do verso; a ausência de esforços tendentes à formação de uma imagética com efeitos meramente liberalizantes (ALVES *apud* NOGUEIRA, 1983, p. 52)

Lucila, nesse livro, já está na maturidade de sua vida, por volta dos trinta anos. Já formada, desde 1973, em Direito, promotora de Justiça, aluna de diferentes, mas não concluídos, mestrados (Antropologia Direito), mas firmando-se no magistério com seu mestrado (1988) e doutorado (2004) em Teoria da Literatura, ambos pela UFPE, de cuja dissertação sobre Carlos Drummond de Andrade foi publicado um livro de ensaios (*Ideologia e Forma Literária em Carlos Drummond de Andrade*) e tese sobre João Cabral de Melo Neto, com cerca de 700 páginas, mas que foi reduzida a dois volumes (*O Cordão Encarnado*, 2010). Muito conhecida entre a Geração 1965, assim consagrada pelo crítico e jornalista César Leal, Lucila confessa, nesse livro, a solidão, um tanto de desencanto e alheamento, que um pouco a acompanharia por toda vida. Tal traço de comportamento é por nós apontado como grande incentivador de sua profusa obra, que vai desde a

ensaística, organização de livros acadêmicos e antologias de poesia até sua vasta e consistente carreira literária, ofício que, verdadeiramente, a consagrou entre os artistas e público em geral.

Lucila revela inquietações e angústias constantes através de suas obras e influenciou diferentes poetas de várias gerações, desde o Romantismo, a partir desse segundo livro o qual se identifica com “tempestade”, redemoinhos” e “crateras”, afirmando a quem queira ouvi-la que “o amor perdeu a guerra”. Abaixo, então, atitudes passivas e submissas:

Espera o amor do sol e das roseiras/ sangue cativo nesta casa  
acesa/ semente alimentada a cada orvalho/ tira de mim a vida  
submersa/ caracol planetário sensitivo/ enfeitiçado na paixão da  
areia/ chuva de madrugada sobre a mata/ acalentada na maré mais  
verde/ eu sou a tua fonte e travessia/ sangue cativo nesta casa  
acesa (NOGUEIRA, 1983, p. 31) A calma meu amor perdeu a guerra/  
para quem vive a ronda do oceano/ toda uma tempestade submersa/  
firma esse azul sereno em que te banho/ O dia me ataca e repleto/  
sempre que tento me encantar no sono/ sou um redemoinho de  
crateras/ deixa que meu destino eu trague e inflame (NOGUEIRA,  
1983, p. 34).

De fato, “sonho” e “carne” são como a poeta se define mais adiante nesses versos do mesmo livro, desmascarando intenções violentas:

Eu milagre de vinho no deserto/ arrebatadamente carne e sonho/ eu  
violenta eu clara eu tão liberta/ obstinadamente sede e fogo/ eu que  
não sei de naipas ou de regras/ e desmascaro as intenções do jogo/  
e parto pela senda primitiva/ e cada dia mais eu vou chegando/ ao  
patamar da origem sem o grito/[...] eu interminável peito aberto/  
talvez somente a tecla do piano (NOGUEIRA, 1983, p. 47)

Outrossim, num tom melancólico bem lusitano, como uma liturgia de horas, *Livro do Desencanto* (1991) foi uma das primeiras da autora, logo após *Almenara* (1979), *Peito Aberto* (1983), *Quasar* (1987) e antes de *A Dama de Alicante* (1990). Sobre esse belíssimo livro-poema de Lucila, dividido em subpoemas numerados em poemas com duas estrofes de quatro versos, Ângelo Monteiro vai asseverar:

O *Livro do Desencanto*, em sua mescla de intimismo dilacerado e ressurgências misteriosas de uma linguagem aparentada com o sonho, constitui uma nova abertura na poética de Lucila Nogueira, sobretudo depois de seu extraordinário *A dama de Alicante*, o qual se nutre precisamente da aliança difícil, mas simbólica, do elemento existencial com o elemento arquetípico da experiência humana. Em Lucila Nogueira, a poesia nunca se restringe ao circunstancial, embora não o desdenhe, porém, sempre o traspassa por meio das metáforas cheias de luminosidade, sem falar de recursos outros de linguagem, como anáforas, alofonias, apóstrofes, sinédoques, hipálages e sintagmas (MONTEIRO *apud* NOGUEIRA, 1991, p. 87)

A citação elogiosa anterior de Monteiro ao livro *A Dama de Alicante* (1990),

em comparação a *O Livro do Desencanto* (1991), não é à toa. Ambos possuem poemas que demonstram desilusão, desamparo, melancolia, sentimentos que a acompanharam desde a infância. São versos de uma beleza triste, confissões de uma escritora já na idade adulta (à época, possuía 40 anos e era promotora pública, ofício que escolheu, principalmente, por sua formação em Direito e por proporcionar dignidade à sua família, pelos estípedios recebidos), mas ainda cheia de dúvidas, expectativas e já algumas decepções. Nessa época, a autora não havia ainda passado no magistério superior, em concurso da UFAL, ao qual se submeteu em 1988. É o que percebemos nesses versos: “De pai ausente e mãe sempre doente/ a força de escrever me equilibrou/ e a ti devo, Poesia, estar vivendo/ de empréstimo da dor que não passou (NOGUEIRA, 1991, p. 25); Existe um horizonte muito breve/ entre o universo e o desespero humano/ e um rosto solitário se despede/ da multidão que gira no abandono (NOGUEIRA, 1991, p. 29). Ou nesses:

Posso te suportar, mundo terrível/ quantos dias de amor desperdiçados/ quantos tristes poemas jamais ditos/ queimando o coração na madrugada./ Posso te suportar sem suicídio/ diariamente a consciência cego/ cego a alma inocente, cego a vida/ e sobrevivo apenas nesses versos (NOGUEIRA, 1991, p. 27)

Seguindo nessa análise preliminar de sua obra, intitulando-se num conjunto poético que atinge tensão e força, mantendo a simplicidade dos cotidianos, em seus poemas, *A dama de Alicante*, seu quarto livro, é lançado em 1991. Dimensionando uma fusão de vida, memória e mito, realidade e símbolo, sombra e luz, a autora expõe sentimentos e emoções, universalizando-os, no dizer de Hoffman (2007). Em referência a ele, em seu prefácio, como que visualizando toda trajetória literária de Lucila Nogueira, o escritor carioca Ivan Cavalcanti Proença vai dizer, afirmando, ao final a singularidade da poetisa:

Lucila Nogueira escreve e publica. Nada a lamentar, conquanto de poucos conhecida. *São raros os poetas no Brasil que atingem o nível, a tensão e força poéticas de Lucila.* [...] Que ninguém se engane com esses versos. Um eu até irrelevante e atrevido, questionador, pelos caminhos líricos ou não. Forma, portanto, de transcendência àquele outro eu existencial puro. *A autora supera o individualismo e chega à relevante e indispensável individualização* (NOGUEIRA, 1990, p. 11-12 – grifos nossos)

Desse modo, *A dama de Alicante* é bem recebido pela crítica. Institui-se num conjunto poético que atinge tensão e força, dimensionando uma fusão lírica de vida e onirismo. Nesse livro, Lucila Nogueira apresenta versos amorosos, falando de forma elegante e refinada sobre esse sentimento que persegue, invariavelmente, a maioria dos poetas, nominando, em seus versos, seu companheiro de mais de três

décadas, Sérgio Albuquerque, antropólogo e funcionário público, com quem teve suas três filhas. Nesse poema, a poeta confessa sua paixão obsessiva e a alegria em êxtase do ato carnal com o amado:

*Sérgio, eu te amo nesta tarde estranha/ relâmpago que a chuva desampara/ e magia infantil dos delicados/ derrota o equilíbrio dos sicários/ [...] ardósia em catedral de orvalho/ chão prisioneiro de uma estátua líquida/ Sérgio, eu te amo, exausta e obsessiva/ sobre teu corpo em êxtase vencida (NOGUEIRA, 1990, p. 55).*

No posfácio a esse livro, um lindo poema, cujo primeiro verso virou paráfrase para amigos escritores (José Paulo Cavalcanti, Waldemar Lopes, Nelson Saldanha e Edmir Domingues, respectivamente, no posfácio) escreverem, em sua homenagem, outros poemas, publicados no mesmo. Decidimos transcrever partes deles abaixo, por dialogar perfeitamente com a descrição do amor romântico e das relações afetivas que estamos comentando no momento na poesia da poeta luso-brasileira:

*SE INDA HOVER AMOR*

E se inda houver amor eu me apresento/ E me entrego ao princípio do oceano./ E se me atinge a onda, úmida eu tremo/ esquecida de insones desenganos./ E se inda houver amor eu me arrevento/ feliz, atravessada de esperança/ e mesmo lacerada inda assim tento/ quebrar com meu amor todas as lanças (NOGUEIRA, 1991, p. 65).

[...] E se inda houver amor eu me apresento/ com quem pede um pouco de comida/ Ou quem procura a dor desconhecida/ Ou como pássaro espreitando o vento [...] E fica o sono, o tempo, o vento, o sonho/ E a lança inútil nesse mar medonho/ E a ilusão de tanto tempo atrás/ e fica a chama dessa insensatez/ que se ilumina como ainda uma vez/ E que se apaga como nunca mais (NOGUEIRA, 1991, p. 66).

E se inda houver amor, que a mão da morte/ (ou sua esguia sombra, em chão de medo)/se liberte do tempo, e pouco importe/ que ela demore a vir, ou venha cedo./ E se inda houver amor, no mais profundo/ do ser, onde se oculta angústia do homem,/ que seja uma visão ideal do mundo/ a desfazer os males que o consomem (NOGUEIRA, 1991, p. 67).

E se inda houver amor, como o que havia/ sob as ogiva míticas de Dante/ que ele se estenda ao mundo circundante/ como um fulgor que abrange e contagia/ [...] Se inda houver amor, que eu surja então:/e que a poesia a acolha, e que a atice./ E se inda houver amor, que se eternize/ nas próprias inconstâncias da paixão (NOGUEIRA, 1991, p. 68).

Se inda houver amor, mesmo no inverso,/ há de haver o calor quando deitados,/ e haverá, no verão, o frio interno/ que arrepia os sentidos excitados./ [...] Se inda houver amor, a luz mais pura/ será mais do que luz, fruto e semente/ da multiplicação que lhe assegura/ de que seja infinito. Eternamente (NOGUEIRA, 1991, p. 69).

Não podemos aprofundar muito aqui essa representação do amor, exposta nesses versos, que dialogam com os escritores apresentados. Porém, sem dúvida, eles demonstram a influência e amizade que a poeta cultivou com toda vida entre poetas da sua e de outras gerações, num profícuo intercâmbio lírico e poético.

Ainda nessa temática, noutros versos, a autora desenvolve um erotismo elegante: “sou a rudeza que te imobiliza/e essa doçura armada de improviso...” (NOGUEIRA, 2004, p. 30). Em seus versos, por vezes o desejo se revela pleno: “enquanto a chuva batia no bico duro daqueles seios...; e as gárgulas de Notre Dame/ contornaram os mamilos/ como breves e clandestinos fogos-fátuos” (Idem, p. 32). Posições e práticas sexuais pouco convencionais também não causam falsos pudores na autora: “quando tua boca recobrir o seio...” (NOGUEIRA, 2006, p. 54); “deitada estou de bruços/ à flor dos aquedutos; você me quer de costas/ por dentro do edredon” (NOGUEIRA, 2004, p. 42).

Por outro lado, a poeta, contraditoriamente, no livro *Poesia em Medellín* (2006), cujos versos citamos acima, se esconde numa máscara de timidez: “todos eram demais e não sabiam/ mas quando tu me pegaste forte eu me surpreendi/ tímida/ e até hoje estou fugindo entre palmeiras/ pelas estradas líquidas do vinho e do neon” (NOGUEIRA, 2006). Seres lendários, então, povoam eroticamente seus versos: “mas eu vi se namorando/ os centauros e as sereias/ fazendo um amor na praia/ bem ao gosto dos mortais” (NOGUEIRA, 2006). Dessa forma, focando no tema do desejo, a autora nos leva a concluir que o amor se constrói com cumplicidade e amadurecimento:

Descobre quanto dura o seu fascínio/ o ímpeto sagrado de tua pele/  
pois o amor, se é senhor, não sai vencido/ O sangue é breve, a  
morte muito longa/ e o futuro uma carta do destino;/ [...] que amar é  
arte/ de se fazer presente/ e tudo aquilo que precisamos/ é de  
poesia/ loucura e êxtase/ no ato heroico de reabrir as portas/ da  
carne mansa que se esquivou (NOGUEIRA, 2004).

Em seu comentário de orelha, neste livro não assinado, ilustra-se que, como em *Peito Aberto* (1983), Lucila vinha trabalhando a forma clássica de epigramas, que tem o cotidiano como seu mote num tom instantâneo e confidencial com versos simples e diretos, como nesses versos que falam de maturidade e infância:

De engano em engano vão passando os anos/ e o riso ao lado é tão  
dissimulado/ que já não se convive sem malícia/ e vão perdendo o  
brilho as amizades (NOGUEIRA, 1991, p. 11). Eu não fico magoada:  
sou criança/ assisto tudo como a um grande circo/ e bato palmas  
sempre na hora exata/ que o trapézio desata em precipício  
(NOGUEIRA, 1991, p. 15).

Ou nesses versos que falam do encanto e desencanto, decepção e contentamento, motivo principal dessa obra, alguns usando o *enjambement* (continuação de um verso em outro), revelando, ao final, um irresistível desejo de solidão, devido a um não se encontrar na sociedade:

Novamente as pessoas e o veneno/ que semeiam em troco da amizade/ com que buscam domínio sobre a nossa/ vida tão triste como um fim de tarde/ *Novamente as pessoas com seus laços/ seus arames farpados de carinho/ julgamentos, queixumes, comentários: banalidades, quero ser sozinha* (NOGUEIRA, 1991, p. 17)

Uma de nossas teses, a do aspecto mitopoético da obra de Lucila Nogueira, é que todas essas personificações na verdade demonstram uma só personagem literária. *A dama de Alicante* é a mesma apresentada em *Ilaiana*, que é a mesma que já aparecia em *Almenara* e consolidar-se-á com estes no restante da tetralogia ibérica nos livros *Imilce* (2000) e *Amaya* (2001)

Comprovando esse diálogo intercultural e mitológico, devemos lembrar que, nos escritos de Nogueira, os mitos ibéricos remetem às suas raízes poéticas, à sua origem luso-galega. Dessa forma, na supra tetralogia, iniciada em meados da década de 1990, a autora reuniu as obras *Ainadamar* (1996), *Ilaiana* (1997), *Imilce* (1999-2000) e *Amaya* (2001). Por outro lado, há o caráter mais contemporâneo, alegórico e transitório de sua personalidade, que se verifica em seus livros mais recentes, como, por exemplo, *A Quarta Forma do Delírio* (2003), em que os versos seguintes revelam uma identidade múltipla e fragmentária, própria de nossa pós-modernidade:

Eu sou aqui somente uma estrangeira/ e trago a marca da casualidade/ eu sou a transeunte forasteira/ e assim como cheguei devo partir/ Eu sou aqui somente passageira/ e por mais que me entregue/ permaneceréi alheia/ por mais que te queira/ eu sou fantoche/ e esta cidade é só o meu percurso/ fosse muralha ponte e sentinela/ assim como cheguei devo partir/ Ninguém acenará para mim/ de qualquer janela/ quando eu me for/ cais platônico de mim/ dimensão metafísica do sonho/ cais metáfora do corpo passaporte/ somos nós os navios desta noite/ cais invisível a ressurreição (NOGUEIRA, 2002, p. 34-35)

Como já dissemos, *Zinganares* (1998) foi lançado na Embaixada do Brasil em Lisboa e editado em Portugal. No Brasil, sobre esse livro, foi defendida a dissertação “A moderna lírica mitológica de Lucila Nogueira”, de Adriane Ester Hoffmann (Edições Livro Rápido, 2007), na PUC, do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Lígia Militz Segundo a estudiosa, *Zinganares* trabalha elementos ciganos, ocultistas e cabalísticos, traduz uma especial relação entre sonho e literatura.

Concordando com Militz, Adriane Hoffmann (2007) explica a simbologia dos

números reforça a temática sagrada e polissêmica de *Zinganares* (1998). O número quarenta, por exemplo, presente na quantidade de poemas, pode sugerir a caracterização de um ciclo que, além de repetir-se, continuamente, pode expressar a passagem de uma ação à outra e/ou de uma vida a outra (reencarnacionismo). São referências às épocas antigas por onde o eu lírico diz ter passado e a sua forma de manifestação, que é a poesia. São as recorrências expostas em seus poemas. O número vinte e quatro, de outra feita, presente no verso “que eu indago por vinte e quatro séculos” (v. 2, poema XXVI), sugere o conjunto das forças humanas e as somadas substâncias originais, assim como a poesia combina o humano e o sagrado, harmônica e matematicamente.

Nos versos, há referências explícitas às mitologias greco-romanas, assírias e do Leste europeu, realizando um diálogo intercultural presente em todas as suas fases, mas destacadamente nesses livros de 1979 a 2000. Acima de tudo, expressam o profundo respeito da autora por seus leitores, uma vez que sua confecção poética se baseia em pesquisas de imensas bibliografias de diferentes áreas sobre muitas culturas e países, como as referenciadas anteriormente. Citamos:

*Os leões de nemeia e hidras de Lernas/ javalis de Erimanto eu derrotei/ Cérebro, cão do inferno hoje me deve/ seu colar de serpentes que matei/ corças de Cerineia e a rainha/ das amazonas eu capturei/ éguas de Diomedes nos estábulos/ de Augias com sucesso dominei/[...] em vez de destruir-me só me fizeram/ a força dos gigantes me temer (NOGUEIRA, 1998, p. 24)*

Outrossim, nos versos abaixo, a poeta realiza uma hipnose nos leitores, levando-os à paralisia pela admiração que causa em que estuda sua obra, perfazendo o papel de uma nova medusa: “Sou a mãe sem consorte, a mãe primeira/ num seio acolho o sol, no outro a lua/ *Meu olhar, de tão forte, imobiliza/ meu olhar, de tão forte, desmorona/ tuas defesas e te hipnotiza/ e submete a natureza humana*” (NOGUEIRA, 1998, p. 31 - *grifos nossos*)

Como podemos notar, há, ao final de cada poema, repetição de versos anteriores, como um resumo, para o leitor acompanhe, como para fixar as imagens principais que a poeta pretende apresentar em todo livro. Esse recurso é uma constante de seu início ao fim:

*Toma aqui meus cabelos-labirinto/ qualquer seja o teu nome, me ilumina/ Demétrio dos pagãos ou Miriam/ qualquer que seja o teu nome me ilumina/ muito sofri nesta iniciação/ trago versos e um peplo prescruta a solidão das tecelãs [...] qualquer seja teu nome, me ilumina/ Demétrio dos pagãos ou Miriam (NOGUEIRA, 1998, p. 25 – grifos nossos)*

Segundo Gaston Bachelard, filósofo fundador da fenomenologia na área, ao leitor é dada a oportunidade de interpretação múltipla às imagens poéticas, configurando-se, assim, uma expressão lírica renovada (BACHELARD *apud* HOFFMAN, 2007, pp. 123-124). Dessa forma, a possibilidade de o sonho fazer parte do ser humano e de o resgate do passado possibilitar a compreensão dos enigmas existentes são estímulos para se modificar a existência do dia a dia, de navegar na lírica de Lucila Nogueira para experimentar-se como ser sagrado em aventuras sobrenaturais. Pois, segundo Hoffman (2007), esse livro perfaz uma atmosfera mística, repleta de temas ocultistas com influência cigana, trazendo referências aos povos do Oriente. Desse livro, tiramos as citações abaixo em que trabalham culturas indo-européias (assíria, báltica e russa), para comprovar o que afirmamos anteriormente:

Talvez tenhas razão quando segredas/  
que eu me assemelho às  
camponesas russas/  
nós viemos de Rhodes e de Lesbos/  
de Éfeso de Tróia e Helicarnasso/  
desde o monte Ararat governo o mundo/  
na proa de um navio desfigurado/  
desde *Hisar até Kaunas e Goreme*/  
projeto minha terra e meu rebanho/  
no altar de pedra uso o espelho  
de bronze/  
para curar meu belo povo nômade/  
na zona do mar negro  
o Termodonte/  
contorna o arraial de Trebizond/  
qualquer seja o país  
das amazonas/  
carrego a Ibéria e o Cáucaso nos ombros/  
- talvez tenhas razão quando segredas/  
que eu me assemelho às  
camponesas russas (NOGUEIRA, 1998, p. 33).

Como podemos constatar, a primeira parte desse livro apresenta as dimensões teóricas sobre a estrutura lírica moderna, a matéria mítica e o âmbito simbólico. A essa primeira parte, segue-se uma síntese das recorrências temáticas e formais. A capacidade de o eu lírico transcender-se por dimensões, buscando repassar ao ser humano histórias milenares e sua presença na vida terrena, bem como demonstrando a possível representatividade da vida e da arte, constitui-se na base das recorrências temáticas abordadas. Quanto ao aspecto formal, a sonoridade dos versos, aliada a uma regularidade métrica e estrófica, bem como linguagem simples, em consonância com uma exposição enigmática e instigante, demonstram as recorrências formais que reafirmam a temática mitológica e simbólica do livro em estudo (HOFFMAN, 2007).

A terceira se consistiu de superação poética da autora, no sentido de exacerbar seu lirismo. A análise da função exercida pelo mito e pelo símbolo na composição da poesia lírica moderna de Lucila Nogueira foi a meta de análise alcançada por Esther Hoffman. Desse modo, a lírica enigmática de Lucila Nogueira

não se desvenda na sua totalidade. Daí permanecer sempre o efeito novo e encantatório de seus versos a cada leitura. A possibilidade de o sonho fazer parte do ser humano e de resgatá-lo do passado possibilita a compreensão dos enigmas existentes (HOFFMANN, 2007). Estes se tornam estímulos para se modificar a existência do dia a dia, de navegar na lírica de Lucila Nogueira, para experimentar-se como ser sagrado em aventuras sobrenaturais:

As cabeças gigantes dos assírios/ desprendem solidão de demiurgo/  
antigas no deserto sem destino/ contemplam os milênios num  
segundo [...] As cabeças gigantes dos assírios/ são museus de nós  
mesmos no abandono (NOGUEIRA, 1998, p. 32)

A pesquisadora, então, afirma que a criação poética de Lucila Nogueira reatualiza, assim, características da lírica moderna, a partir da presença de uma estrutura formal clássica (aspectos métrico e estrófico), em meio a uma sonoridade e ritmo surpreendentes, livres de regras. Libertino, bem ao estilo dela.

Com isso percebemos que Lucila Nogueira é certamente uma escritora comprometida com sua consciência existencial e com a perpetuação do ato poético. E como se não bastasse o próprio comprometimento, sua poesia convida as pessoas a participarem de uma “receita de viver”, segundo versos do poema inaugural do livro, a qual se confunde a imersão, pela leitura, no mundo de uma arte sugestiva, ocultista e mítica:

Falarão meus poemas pelas ruas/ de cor como receita de viver/ e  
aqueles que sorriam pelas costas/ recitarão meus versos sem os ler/  
Falarão meus poemas pelas ruas/ de cor como receita de viver/ dirão  
que fui um mar misterioso/ onde quem navegou não esqueceu/  
Falarão meus poemas pelas ruas/ de cor como receita de viver/ dirão  
que era poesia e não loucura/ meu jeito de sonhar todos vocês/  
Falarão meus poemas pelas ruas/ de cor como receita de viver/  
perguntarão por que vivi tão pouco/ sem dar-lhes tempo de me  
perceber/ e aqueles que sorriam pelas costas/ recitarão meus versos  
sem os ler (NOGUEIRA, 1998, p. 9)

De seus poemas, fica a certeza de que há um aspecto cíclico, permanente e mágico da existência, perceptível pela arte. *Zinganares*, segundo Hoffman, concilia tradição e modernidade, “passado e presente, matérias e espírito, de maneira harmoniosa e instigante, sendo uma obra que enobrece as letras brasileiras e uma contribuição singular para o cenário da *poiesis* lírica nacional”. Pois, segundo afirma Lígia Militz, professora e orientadora desta pesquisa, corroborando essa análise, na orelha do livro:

Sua poesia é música, ritmo encantatório que embala, com nexos  
surpreendentes, a percepção do mundo e de nós mesmos. [...] Adriane evidencia o vigor do eu poético feminino e a sacralização reiterada das divindades também femininas. Examinada a partir do

território mítico e simbólico, a poesia de *Zinganares* é um canal para diferentes dimensões. [...] A poesia de Lucila Nogueira é poesia-revelação, ou seja, que a linguagem poética da autora é mesmo o lugar do conhecimento existencial do homem, enquanto espaço para um acontecimento da história natural e sobrenatural. Assim, os poemas de *Zinganares* são um alento às emoções do ser humano de cujo milagre é a vida que existe no próprio verso. Sem dúvida, é moderna e bela a lírica mitológica de Lucila Nogueira, descortinada pela perseverante pesquisadora gaúcha! (MILITZ *apud* HOFFMAN, 2007)

É o que comprovam os seguintes versos:

Posso te dominar pela magia/ devolver tua lenda inicial/ posso tirar um sonho de tua argila/ e fazê-la mover-se à luz do sol [...] *sou face de Baal em véu de Ísis/ sou estátua de cura da cidade/ deusa dos cananeus e dos sidônios/ o incenso queima nos meus santuários* [...] quando as águas baixaram sobre a ilha/ os guanches e os atlantes revivi/ as palmas no tablado as ervas mágicas/ a tourada o flamenco o chamariz/ - *sou capaz de viver em vários planos/ metáfora dos deuses que vivi* (NOGUEIRA, 1998, pp. 1-11,16 – *grifos nossos*)

Desse modo, Lucila Nogueira é personagem, mas também verbo. Sua presença na UFPE (CAC) arrebatava alunos e colegas por ódio, despeito ou admiração. Foi amada e combatida. Muito disso se deve ao seu caráter esotérico, “paranormal”, com roupas coloridas, óculos enormes e visual pouco convencional. Como afirma Yracilda Coimet, em depoimento ao livro *De Imilce a Medellín: a poesia de Lucila Nogueira*, em prefácio:

Atravessando fronteiras culturais e desdobrando tapetes míticos nórdicos, essa Sherazade dos tempos modernos nos arrebatava em seu voo viking para muito além de mil e uma noites e léguas. Desacatando a nulidade e o *déjà vu*, açoitando o desespero e a calmaria ao mesmo tempo, causando encantamento ou surpresa ao passar, Lucila resplende no cenário intelectual e literário recifense com um ímpeto que só os seres transcendentais podem realizar”. Extravagante, culta, versátil, autêntica e extremamente humana. Mulher e feiticeira; menina e fada, ela sabe conjugar o verbo amar em todos os tempos, modos e pessoas (CERVINSKIS, 2008, prefácio)

Essa intolerância falsidades e futilidades, prendendo-se ao essencial à vida como à poesia, explodindo em ansiedades e tristezas, numa demonstração de fragilidade própria de todos os seres humanos, são expressos nos versos inaugurais de *A dama de Alicante* (1991):

Eu sou esse desdém luciferino/ por tudo que é banal e sem poesia/ e sou febre incessante, obsessiva/ numa ansiedade para além da vida/ sou a menina frágil que resiste/ e a que conquista o mundo, mas é triste/ e esse peito doente, estiolado/ a suportar o mundo em intervalos (NOGUEIRA, 1991, p. 13)

Assim, detentora de uma poética gigante, com forte personalidade feminina e

dialogando com mitos e culturas de diversos lugares do mundo (França, Espanha, Portugal, Inglaterra, países escandinavos, México, América do Sul etc.), Lucila Nogueira é um dos grandes nomes da nossa literatura nacional, reconhecida através diversos convites para eventos internacionais nos mais recônditos lugares (Houston, Macau, Medellín, Havana), objeto de artigos, livros (CERVINSKIS, 2008) e uma dissertação acadêmica (HOFFMAN, 2007), além de ensaios literários em revistas eletrônicas e impressas nacionais e internacionais.

Lucila Nogueira, com sua poesia personalíssima, que tanto trabalhou História, Mitologia e Pós-modernidade, quanto temas pertinentes e atuais, como o armamento nuclear, o apocalipse, a desumanização, a solidão, o individualismo e o desamor, propõe, para superar tudo isso, o amor, o encontro, o despego e a conscientização através da poesia. Sem dúvida, nosso artigo traz um enriquecimento ao cenário de crítica literária nacional, por meio da divulgação dessa rica e extraordinária poesia da escritora luso-brasileira.

## REFERÊNCIAS

CERVINSKIS, André. *De Imilce a Medellín: a poesia de Lucila Nogueira*. Olinda: Livro Rápido, 2008.

HOFFMAN, Adriane Ester. *A Moderna Lírica Mitológica em Lucila Nogueira*. Olinda: Livro Rápido, 2007.

NOGUEIRA, Lucila. *A Dama de Alicante*. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 1990.

\_\_\_\_\_. *Almenara*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. *Amaya*. Recife: Bagaço, 2001.

\_\_\_\_\_. *Estocolmo*, Recife : Livro Rápido, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ilaiana*. Recife: Cia. Pacífica, 1997.

\_\_\_\_\_. *Imilce*. Recife: Cia Pacífica, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Livro do Desencanto*. Recife: Savéria, 1991.

\_\_\_\_\_. *Poesia em Medellín*. Recife: Ed do autor, 2006.

\_\_\_\_\_. *Zinganares*. Lisboa: Arion, 1998.

## A Bailarina

Marcelo de Souza Marques <sup>1</sup>

Seu corpo forte, seus gestos delicados  
Sublimes contrastes de um olhar  
Distante, penetrante...  
A bailarina, lindamente, segue seu *ballare*

Os olhos a buscam,  
Seguindo o lento *balancé*.  
Ah, Bailarina!  
Prende-me o olhar.

*Demi, grandplié*,  
Uma leve corrida e...  
Um *Jeté*, magnifique!  
Suavemente, um *Attitude, Rond de jambe, Sissone*, bravo!

Ah Bailarina...  
Queria eu... Queria eu...  
Ao seu lado estar  
Em um sempiterno *Pas de Deux*.

Dança a Bailarina!

Dance...

---

<sup>1</sup>Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento (GPACE-UFRGS). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: marcelo.marques.cso@gmail.com

## **PIRLIMPIMPIM: A ARTE DAS HISTÓRIAS**

Sandra Maria Souza de Carvalho <sup>1</sup>

Projeção de sonhos e fantasias...  
Ilusões de sementes que germinam?  
Sim! Por que não?!  
Só dar asas a imaginação...

... E se deixar viajar...  
Por terras sem fim...  
Onde o era uma vez  
Pode sim, se transformar  
Em um, dois, três...

Narrando histórias  
Gerando valores.  
Criando redes...

...Formando leitores!

---

<sup>1</sup> Cursando Letras pela Faculdade Multivix. Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Especialista MBA em Biblioteconomia pela Faculdade Alfa América. Normalização em Trabalhos Acadêmicos, Gestão da Informação, Escritora e Poetiza Sonhadora e Apaixonada pela arte do Encantamento. E-mail: sandramsc@hotmail.com.

## O sonho, a utopia e o pensar

William Hiroshi Abeno Ronchi <sup>1</sup>

O sonho é tão doce numa conjuntura de sabor,  
Sutil como utopia acordada no sono...  
No pensar surge a pintura,  
Que carameliza o sonho,  
Num toque de leveza na certeza  
De saciar a vontade da solidão do estômago...

A fartura vem da riqueza do alimento e a confeitaria do momento,  
Trazendo a delicadeza e destreza do amor que flui na correnteza  
Desembocando na certeza, dum amor sem avareza  
No poder do preparo, se destina para o caro senhor,  
o açúcar mascavo puro e sem dor,  
fruto do nosso amor.

Da cana, nada se encana,  
Pois das mãos humanas  
surge de forma bacana,  
A doce espontânea,  
felicidade do caldo da cana  
da merendeira Ana  
na escola ou  
na cidade,  
sem maldade.

---

<sup>1</sup> Formado Licenciatura em Geografia pela UNESP / Presidente Prudente(PP) / SP. Mestrando em Geografia pela UNESP / PP / SP. E-mail: [william.ronchi@unesp.br](mailto:william.ronchi@unesp.br).

## Libertário Ser da informação

Marcelo Calderari Miguel<sup>1</sup>

Busca-se bibliotecário, arquivista, museólogo ou documentarista  
Doutor, mestre ou bacharel apenas, eis um profissional de alívios e memória  
Conservador e restaurador de paradigmas, preservador ou criativista,  
Alguém que provoque as bruxas, os encantos, o direito a cidadania

Procura-se... completude, costuras ou simplesmente cordel  
Um simbólico retalho, relatos orais, pessoas reais em ermo galope na beira do rio ou  
mar  
Em tempos de pandemia busco recomendações vitais, oralidade e sinergia  
Para pendurar a cada dia em cordas, cordéis e barbantes a sensação da vida.

Quero ser um ser capaz de situar ciência, alquimia e patrimônio – onde tudo é  
documento  
E que conclua com reza brava, pesquisa e tecnologia um vasto achado de soluções  
Viso sim os poderes da organização do conhecimento e do emocional encantamento  
Algo que recupere teoria, prática e inovação em artefato histórico e classificações  
E que na nuvem de aplicativos venha o inebriante poder de avivar lembranças de  
toda forma

Caço empreender identidades para acolher as memórias – mortas, vivas e  
organizativas  
Deixando intacto fundos e coleções para presentes e futuras visitas compassivas,  
ternas  
Mas que vá além de paliativos sociais e da estrutural física dos suportes e  
imaginários  
Levando livro, leitura, literatura: lastro, legado, libertação, logoterapia,  
luminescência...

---

<sup>1</sup> Pesquisador no ramo de Educação Científica, Professor de Tecnologia da Informação, Bibliotecário. E-mail: marcelocalderari@yahoo.com.br.

E a constante lida, com luta contra morte e confinados sertões mostram a própria existência

Almejo compostos que sanam as dores da alma e efetivam as fontes de informação  
Eis a saga de erguer o melhor remédio, elixir mágico, fórmula perfeita lutar pela paz  
Com imediato efeito de promover cultura, arte, educação, lazer, saúde, solidariedade  
Latente e interagente, a indumentária linguagem estrutura o profissional da  
informação

Essa é a absoluta garantia, com a popular sabedoria encontra-se o Ser criativo e humano

## JUÍZO FINAL: VIDA E ESCOLHAS

José D'Assunção Barros<sup>1</sup>

O que fez da Vida?

Ao nascer pensou-se que seria  
Um autêntico revolucionário  
Mas vestiu a máscara que lhe deram  
Foi escrever um dicionário  
Onde os conceitos jazem mudos  
– estacionários

O que fez da Vida??

Inventou alguma receita de bolo  
Onde o sabor lhe imortalizasse?  
Não! Escreveu o poema limpo  
Que os “limpos” queriam ler  
E a canção tranquilamente tonal  
Que os ouvidos preguiçosos podiam ouvir

Que mais? Acaso pintou um quadro  
Da paisagem imaginária  
Que se plantada podia ser?  
Não!

Tirou as fotografias  
Que eram aguardadas solenemente  
Pelos álbuns de retratos

Mas tudo isso

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (1999), Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), graduação em Música (Composição Musical) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989). Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: jose.d.assun@globomail.com.

– os leitores asseados  
Os ouvidos preguiçosos  
E os olhares de retratos –  
Facilmente se perde no tempo  
Ao roer das traças

Está bem!  
Chega!  
Não tenha descanso...  
Nem cansaço...