

Júlia Constança Pereira Camêlo
Flávio Pereira Costa Júnior
Alex Silva Costa
(Organizadores)



HISTÓRIA, ENSINO E IMAGEM:

a fonte imagética e suas possibilidades



© copyright 2021 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Os textos desta coletânea de artigos são de responsabilidade dos (as) respectivos (as) autores (as) e não refletem necessariamente a linha programática e ideológica dos organizadores.

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho
Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte
Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar
Emanoel Cesar Pires de Assis
Emanoel Gomes de Moura
Fabíola Oliveira Aguiar
Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves
Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa

Revisão: Azenate de Oliveira Sousa

Diagramação: Alex Silva Costa

Capa e Diagramação: Alex Silva Costa

Imagens: As referências das imagens que compõem a capa estão nos artigos dos autores.

Camêlo, Júlia Constança Pereira

História, Ensino e Imagem: a fonte imagética e suas possibilidades / Júlia Constança Pereira Camêlo, Flávio Pereira Costa Júnior, Alex Silva Costa (Org.). – São Luís: EDUEMA, 2021, v.1.

179 p.

ISBN: 978-65-88998-99-1

1. Ensino. 2. Imagem. 3. História. 4. Cultura. I. Camêlo, Júlia Constança Pereira Camêlo. II. Costa Júnior, Flávio Pereira. III. Costa, Alex Silva. IV. Título

Formato: Livro Digital / Veiculação: Digital

CDU: 930.2

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical CEP 65055-970

São Luís – MA www.editorauema.uema.br –

editora@uema.br



Júlia Constança Pereira Camêlo

Flávio Pereira Costa Júnior

Alex Silva Costa

(Organizadores)

***HISTÓRIA, ENSINO E IMAGEM:
a fonte imagética e suas possibilidades***



São Luís

2021

E tais ajudas foram realmente de feição a permitir que eu escrevesse a verdade acerca de tantos e divinos engenhos, e sem sombra nem véu, simplesmente trazendo-os à luz, não por esperar ou desejar o título de historiador ou de escritor, coisas que nunca pensei, visto que minha profissão é pintar, e não escrever, mas apenas a fim de deixar esta nota, memória ou esboço, seja que nome lhe der, para algum feliz engenho que, ornado de raras qualidades pertencentes aos escritores, queira com melhores inflexões e mais alto estilo celebrar e imortalizar esses artistas gloriosos que eu simplesmente tirei do pó e do esquecimento que em grande parte já os haviam ocultado (GIORGIO VASARI, 1550).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
DIABO, EDUCAÇÃO E SALVAÇÃO NAS ILUMINURAS MEDIEVAIS: alguns exemplos	8
Adriana Zierer (UEMA)	
SÃO JOÃO DE IMAGENS: imagens devocionais no Bumba meu boi	29
Alex Silva Costa (UFMA)	
“HAGAR, O HORRÍVEL”: tirinhas como recurso psicopedagógico em História na Educação Básica	46
Dayse Marinho Martins (UFMA)	
O HERÓI NOS BRAÇOS DO POVO: uma análise estético-semiótica das sequências iniciais de <i>Maranhão 66</i> e <i>O Triunfo da Vontade</i>	63
Dyêgo Marinho Martins (UFMA)	
IMAGEM DO CICLO CAROLÍNGIO DE UM LADO A OUTRO DO ATLANTICO: da Europa para o nordeste brasileiro.....	82
Elisângela Coelho Morais (UFMA)	
ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: remeiros e jacumaúbas na Viagem Filosófica pela Amazônia colonial portuguesa (1783-1792)	99
Gabriela Berthou de Almeida(UESPI)	
Marco Antônio Machado Lima Pereira (UFMA)	
HISTÓRIA, ENSINO E MEIO AMBIENTE POR MEIO DA OBRA ARTÍSTICA DE FRANSOUFER.....	116
Ildenice Nogueira Monteiro (Seduc-MA)	
Flávio P. Costa Júnior (UFPA)	
SÃO LUÍS, 1908*2008 A CIDADE NO TEMPO: um álbum para inserir uma identidade ludovicense.....	132
Júlia Constança Pereira Camêlo (UEMA)	
A INVENÇÃO DOS ZULUS: uma análise da história sul-africana a partir das produções cinematográficas Zulu (1964) Zulu Dawn (1979) e Shaka Zulu (1986).....	148
Milca Salém dos Santos Silva (UFMA)	
IMAGENS E ENSINO: as charges no ensino de História	168
Susy Nathia Ferreira Gomes (UFMA)	

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea surgiu da observação e da necessidade dos organizadores desde o tempo da graduação, iniciada em 2009, de encontrar materiais didáticos sobre o uso das imagens para o ensino de História. Nessa época, ainda não existia um acesso facilitado sobre o assunto, e os nossos centros de pesquisa não dispunham do material necessário sobre o tema. Ainda assim, a doutora Júlia Camêlo já instigava os alunos a trabalharem nos estágios do curso de história da UEMA com as mais diversas ferramentas pedagógicas, e experimentar novas abordagens e novas fontes de pesquisa em sala de aula era um de seus lemas. Nesse tempo, os atuais doutorandos Flávio Júnior e Alex Costa eram graduandos e bolsistas de iniciação científica, e como sempre, devedores eternos dos ensinamentos da professora, motivo pelo qual resolveram em conjunto organizar uma coletânea que pudesse enriquecer o ensino dessa disciplina, por meio do uso das imagens.

Nesse contexto, nós nos lançamos ao desafio de trabalhar em sala de aula com outros materiais não fossem somente textuais. Assim, se observou que as imagens eram fontes de grande potencial comunicacional, o que representa muito para a educação. Porém, questionamentos eram e ainda são colocados, a saber: Como usar as imagens visando ao ensino e aprendizagem de História em sala de aula? Como ensinar a fazer uma leitura crítica das imagens no ambiente escolar? E, principalmente, a importância de estimular os alunos a aprenderem História por meio dessa ferramenta. Tais questões perduram ao longo da trajetória acadêmica dos três, o que levou à publicação deste material.

A imagem faz parte do desenvolvimento cultural humano, antes mesmo da invenção da escrita por meio das pinturas e gravuras rupestres. Para a Antiguidade, os estudos revelam as potencialidades das imagens, o que nos leva a refletir desde as práticas sociais às representações mentais, analisando os fundamentos de guerra, a estrutura do trabalho, o imaginário mitológico. No medievo, os estudos sobre a cultura visual são cruciais para a compreensão da espiritualidade do homem e da mulher na sociedade medieval, uma vez que a sociedade se comunicava por meio das imagens, considerando as imagens religiosas como uma forma de conexão com o sagrado. Não podemos deixar de falar da arte renascentista, das riquíssimas imagens produzidas no período em que presentearam a humanidade por meio do trabalho escultural de Michelangelo e de Leonardo da Vinci com suas emblemáticas pinturas.

Atualmente, a nossa sociedade é deveras imagética, de tal forma que, dependendo da situação nas cidades grandes, a quantidade exacerbada de imagens é conhecida como poluição visual. Essas imagens tiveram seu uso ampliado e inovado, com novas técnicas de gravuras. O

surgimento de quadrinhos, charges, fotografias e vídeos é um exemplo de como a humanidade evoluiu imagetivamente ao longo do tempo. No entanto, mesmo diante de tais evidências, quanto aos estudos, seja o acadêmico ou escolar, procuramos equilibrar a prioridade dada às fontes textuais, em detrimento de qualquer outra, inclusive das imagéticas.

Entretanto, ocorreu uma significativa melhora quanto ao uso das imagens na produção histórica, com o surgimento no primeiro quartel do século XX da *École des Annales*. Esse movimento expandiu o trabalho investigativo e construtivo da pesquisa histórica, ao incorporar outros materiais e fontes para a análise, pois, mesmo com avolumada quantidade de imagens na atualidade, temos, assim como na escrita, o desafio de interpretá-las. Dessa forma, estamos convidados à observação profunda, para que possamos entendê-las. E assim, como no mito grego da Esfinge, muito do universo imagético conclama: “Decifra-me ou eu te devoro”. E muitos são os que são devorados, pelo fato de não a compreenderem. Não é somente o texto que deve ser lido, mas também as imagens. Nesse sentido, precisamos ensinar a fazer a leitura destas.

Nesse sentido, o livro “História, ensino e imagens” surge, de forma crítica e didática, para auxiliar professores e pesquisadores quanto ao uso das imagens. Isso se dá em razão da pouca disponibilidade de materiais que conjuguem os três elementos que fazem parte do título principal desta obra. Mas a necessidade é real dentro da sala de aula, pois, como já foi tratado, a sociedade atual é composta por imagens. Logo, não faz sentido que no ambiente escolar tal elemento não esteja presente, ou quando muito, faça parte da rotina escolar de forma deficiente, como “meramente ilustrativo”.

Assim, faz parte do objetivo deste livro divulgar trabalhos de pesquisadores que estudam elementos da história da imagem, os quais podem ser usadas em sala de aula. Cabe destacar que alguns dos autores não pesquisam diretamente sobre o ensino de História. Contudo, diante da real necessidade da divulgação dos trabalhos e a fim de contribuir com a didática histórica por meio do estudo das imagens, é possível dar um retorno para a sociedade, transpassando os muros da academia, chegando assim ao ambiente escolar. Deste modo, o presente livro, além de ser voltado para pesquisadores e professores, mas também é um contributo àqueles que desejam conhecer melhor a História por outras fontes, que não somente as de origem textuais.

Nós, os organizadores, desejamos a todos uma ótima leitura.

Júlia Constança Pereira Camêlo
Flávio Pereira Costa Júnior
Alex Silva Costa

DIABO, EDUCAÇÃO E SALVAÇÃO NAS ILUMINURAS MEDIEVAIS: alguns exemplos¹

Adriana Zierer²

INTRODUÇÃO

A presença de divindades demoníacas, tanto benéficas quanto maléficas, está presente em diversas culturas. No Cristianismo, o ser do Mal está relacionado a um determinado espaço, o Inferno (em latim, *Infernus*, “inferior”), espaço no interior da terra, caracterizado pelo fogo, pelo enxofre e pelas torturas aos humanos que morreram sem se arrepender de seus pecados.

É associado com vários animais sagrados, próximos aos deuses pagãos, identificados pelos cristãos como demônios, como, por exemplo, a víbora, morcego, urso, leão, cachorro, javali, e outros, sendo os mais frequentes a serpente (dragão), a cabra e o cachorro (RUSSEL, 2003). O seu nome varia e adquire várias personalidades, como Satanás, Lúcifer, Abbaton, Asmodeus, Tryfon, Satanael, além de apelidos como Velho Chifrudo e Espantalho Preto, entre outros.

Sua representação na iconografia lembra o deus Pã, por ser chifrudo, cornudo e com cascos. Também possui elementos de outras divindades como o celta Cernunos, associado à caça e fertilidade e também representado com chifres (RUSSEL, 2003, MUCHEMBLED, 2000). No IV Concílio de Toledo, realizado em 447, foi descrito como um ser grande e negro, com chifres, garras, com orelhas de burro, olhos faiscantes, dotado de grande falo e fedor sulfuroso (MUCHEMBLED, 2000).

Sobre a sua coloração, normalmente é negro, o que está associado à falta de luz. Outras cores ligadas a ele são o vermelho, relacionado ao sangue e fogo e o verde, associado à

¹ Este artigo retoma e desenvolve reflexões tecidas por mim no texto Diabo e suas múltiplas imagens nas iluminuras do Monstro Devorador e do Anjo Caído (século XV): alguns exemplos, publicado no dossiê Imagem na Idade Média, coord. Prof. Angelita Marques Visalli. *Antíteses*, v. 9, n. 17, p. 12-35, jan./jun. 2016.

² Doutora em História. Docente da Graduação e Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professora da Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É coordenadora dos Laboratórios de Pesquisa *Brathair* (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos) e *Mnemosyne* (Laboratório de História Antiga e Medieval). E-mail: adrianazierer@gmail.com.

caça e à figura da fertilidade entre os celtas³ e teutônicos. Nem sempre foi apresentado de forma negativa. No primeiro retrato conhecido do Diabo, contido no mosaico *Cristo Bom Pastor*, do séc. VI, na igreja de San Appolinaire Nuovo, em Ravena, aparece figurado como anjo, à esquerda de Cristo, na cor azul (cor do ar mais baixo, pelo qual foi lançado após a sua expulsão do Céu), enquanto o anjo bom, à direita do filho de Deus, é representado na cor vermelha (cor do fogo e domínio do éter em que vivem os anjos), de acordo com Russel (1995, p. 61).

No século XI, o monge Raul Glaber teria tido uma visão desse ser, caracterizando-o com barba de bode, orelhas pontudas e alongadas, cabelos eriçados e emaranhados, dentes de cão [...] (LE GOFF, 2005; ECO, 2014). Na iconografia, foi somente a partir do século XI que o Diabo vai passar a ser representado como tendo chifres, orelhas pontudas e asas de morcego. Sua figura é sempre caracterizada como humana, mas nas representações imagéticas do século XIII em diante, porta cada vez mais elementos animais, como rabo, corpo peludo e garras de ave (BASCHET, 2002). Esse aspecto reforçava a figura do Diabo como um elemento educativo no medievo. Por meio da difusão das suas características e dos castigos realizados por ele e seus asseclas nos espaços infernais, os indivíduos se preocupavam com a salvação da alma e com o exercício da fé cristã.

As imagens deste texto, iluminuras feitas para livros, foram compostas para serem consumidas por membros da nobreza em obras ricamente ornadas: um saltério, um livro de horas (pertencentes respectivamente à rainha Ingeburg, da Dinamarca e ao Duque de Berry, da França) destinados à devoção privada e um relato de viagem ao Além-túmulo, usado como espécie de manual de bom comportamento da nobreza. Esses manuscritos tinham por objetivo não apenas representar imagens, mas também fazer com que as pessoas pudessem se transportar para o sobrenatural, por meio das iluminuras.

As imagens tinham funções devocionais, religiosas, rituais, políticas (afirmavam o poder de seus possuidores), entre outros elementos, além dos propósitos de emocionar, lembrar e comover, segundo as concepções de Schmitt (2006, 2007) e Baschet (1996, 2014).

A queda de Adão e Eva é vista no Cristianismo como a primeira vitória de Satã contra os humanos. Devido ao pecado original, os indivíduos já nascem com a tendência a cometer o mal, estimulados pelo Demônio e seus asseclas, mas em face do seu livre arbítrio, devem lutar contra os apelos da carne. O sacrifício de Cristo na cruz salvou os humanos das garras do mal,

³ Como, por exemplo, na narrativa de Chrétien de Troyes *Gawain e o Cavaleiro Verde*, no qual este último representa as forças pagãs e relacionadas à fertilidade (Cf. VARANDAS, 2006, p. 183).

mas estes devem estar vigilantes sempre, uma vez que Satanás é o “Príncipe deste Mundo” (Jo, 12, 3) e está sempre buscando desvirtuar os fiéis.

Pelo fato de ter sido um anjo, Lúcifer, o portador da luz, aspecto a ser analisado adiante, o Diabo é mais inteligente que os humanos, motivo pelo qual tem uma grande capacidade de iludir. Um exemplo é o *Milagre de Teófilo*, lenda medieval muito popular, produzida em grego no século VI e traduzida em latim no século IX, que relata um pacto demoníaco realizado pelo protagonista, em busca de poder que havia perdido. Este é levado ao demônio por um mago judeu. No entanto, o bispo depois se arrepende, apela para a Virgem Maria e esta anula o pacto.

A narrativa foi representada na iconografia, como, por exemplo, no *Saltério da rainha Ingeborg* (c. 1200)⁴, no qual se vê a imagem dividida em duas partes. Em cima, vemos o Diabo de pé, escuro, com corpo de homem e elementos animalizados, como chifres, segurando um documento, onde está escrito “sou seu vassalo”, e o religioso ajoelhado em frente ao ser do Mal, que segura as suas mãos, como uma espécie de confirmação do pacto vassálico realizado por Teófilo⁵ (Figura 1):



Figura 1. Milagre de Teófilo. Anulação do Pacto Demoníaco pela Virgem Maria. c. 1200. *Psautier de la Reine Ingeburge* (Saltério da Rainha Ingeborg), da Dinamarca. Século XIII. Musée Condé, Chantilly, ms. 9, f. 35v.⁶

⁴ O saltério possui cento e cinquenta salmos e outros textos litúrgicos, além de um calendário, com um total de duzentos fólios, escrito em língua latina. Possui vinte e quatro páginas de iluminuras, da qual não se conhece os autores, que foram dois. Ingeborg, da Dinamarca, que encomendou a obra, tornou-se rainha da França a partir de seu casamento com Felipe II (1180-1223). (WALTHER; WOLF, 2014, p. 142-144)

⁵ Outras representações do Diabo relacionados à lenda de Teófilo o figuram como mais poderoso. A partir de meados do século XIII é retratado sentado e como um chefe que comanda os outros demônios e, no século XV, é visto num trono, com coroa e cetro. (Ver BASCHET, 1996, p. 10-11)

⁶ Disponível em: <http://www.oberlin.edu/images/Art310/81749.JPG>; acesso em 18/01/2020.

Num segundo momento, na parte de baixo da iluminura, o bispo está ajoelhado em frente à Virgem Maria, que o salvou do Inferno, num local que é provavelmente uma igreja (BASCHET, 2006; RUSSEL, 2003). O bispo agora presta homenagem à mãe de Deus.

Outro exemplo de contrato com o ente das trevas ocorre numa novela de cavalaria do século XIII, *A Demanda do Santo Graal*, quando uma jovem se apaixona pelo irmão e é rechaçada por este. Quando pensava em se matar, a donzela é tentada pelo Diabo, que lhe aparece como um homem de belas feições e promete lhe dar tudo o que quisesse. O pacto demoníaco é realizado por meio do contato sexual, e dessa relação nasce um animal disforme, a Besta Ladradora (SIQUEIRA, 2012).

Satã pode atacar os humanos mesmo no momento da morte. Daí a necessidade do arrependimento ainda em vida e da confissão, além do medo do falecimento súbito (LE GOFF, 1995). É comum a iconografia medieval do final da Idade Média retratar o momento final da vida, no livro intitulado *A Arte do Bem Morrer (Ars Moriendi)* (HUIZINGA, 2010).

Para se livrar do Diabo, as pessoas devem se apegar às missas, orações, à leitura da Bíblia, à confissão e aos sacramentos. Outro recurso é o sinal da cruz, a água benta, as relíquias, amuletos, e apelar para a Virgem Maria, Cristo, os santos e o anjo da Guarda, em busca de proteção. A mãe do Salvador, como observado na *Lenda de Teófilo* e em outros relatos, como nas *Cantigas de Santa Maria* (século XIII), tem poder sobre o Diabo e age como uma “advogada” dos seres humanos. O mesmo ocorre com Cristo, que no *Evangelho de Nicôdemo* (século V) foi até o Inferno retirar de lá os justos. Nos relatos hagiográficos também é valorizado o maior poder que os santos invocados possuem contra o demônio.

Em alguns momentos, Satanás é representado em narrativas e na iconografia possuindo três cabeças, como uma espécie de espelho deformado da Trindade (Baschet, 1996, p. 12). Na *Divina Comédia* de Dante (1998, p. 226), no Inferno, essas cabeças tinham três cores, vermelha, amarelo e negra:

[...] três caras vi na sua cabeça: toda *vermelha* era a que tinha na frente/e das duas outras, cada qual egressa/do meio do ombro, que em cima se ajeita/de cada lado e junta-se com ela/*branco-amarelo* era a cor da direita/ e, a da esquerda a daquela gente estranha/que chega de onde o *Nilo* ao vale deita (grifos nossos).

Além disso, Lúcifer é descrito nessa obra como um ser feio, gigantesco e peludo, preso no gelo, com asas de morcego e sua boca devorava (moía) três traidores: Judas, Cássio e

Brutus, que são continuamente mastigados por ele, conforme o Canto XXXIV (DANTE, 1998). Também aparece no mesmo período uma profusão de rostos.

O Diabo também pode ser representado de maneira cômica no teatro, com o objetivo de amedrontar e entreter os espectadores, ao mesmo tempo. Numa encenação do século XV, sete nomes são dados aos demônios em paralelo aos sete vícios, como Lúcifer (orgulho), Bezebu (inveja), Satanás (ira) e assim por diante (RUSSEL, 2003). O ser maléfico também pode ser retratado como casado com uma espécie de deusa da fertilidade, que se revela uma megera, insistindo na tradição do Diabo enganado, zombado e derrotado e também sobre os males conjugais da época. As lendas falam também das suas sete filhas, relacionadas aos sete pecados e também de seus dois filhos, a Morte e o Pecado (MUCHEMBLED, 2000).

Em algumas festividades, ocorre uma espécie de inversão da ordem através do “diabo carnavalesco”, expressando tendências reprimidas (BAKHTIN, 2008). O riso visa a espantar o medo e reforçar as estruturas sociais, suspensas num pequeno período de tempo, visando a reforçar a ordem (BASCHET, 2002).

DIABO NA ICONOGRAFIA E A BOCA DO INFERNO

Uma das representações demoníacas mais recorrentes do ser do Mal é a Boca do Inferno. O tema aparece na Arte pela primeira vez no século IX, na Inglaterra, como o ser monstruoso com uma imensa boca, dentro da qual são punidos os pecadores (BASCHET, 2014). A imagem da goela monstruosa está associada à oralidade devoradora do Diabo, bem como a representação do Inferno e sua relação com a cozinha, onde os alimentos são transformados pelo fogo, assim como os pecadores são punidos com chamas no seu interior. Outros elementos como o poço e o abismo também estão associados ao espaço infernal, o que torna possível dizer que esse lugar está associado ao aberto e ao desordenado. As aberturas do corpo são vistas como locais de pecado, tendo a boca e a língua conotação alimentar e sexual (BASCHET, 1985).

O Diabo representado como Boca do Inferno está associado a quatro imagens bíblicas:

- 1- O monstro Leviathan, com características de crocodilo, dragão e serpente⁷

⁷ Segundo Lurker (1993, p. 121), o monstro é proveniente da mitologia fenícia. No Antigo Testamento é o dragão monstruoso do caos, vencido por Iaweh (Sl 74,14). Em Is, 27, 1 é a “serpente tortuosa”. Geralmente está relacionado ao mar, equiparado ao monstro e à baleia, sendo visto como uma das formas do Diabo.

- 2- O peixe (ou baleia) que engoliu Jonas⁸
- 3- O Leão devorador das Epístolas de Pedro⁹
- 4- O Dragão no Apocalipse de S. João¹⁰

Outras imagens do *Apocalipse* vinculam o Inferno com fogo e enxofre (Ap 19-20), símbolos de devoração e como lugar de sepultura associado a uma boca (Sl 69, 16). Todos esses elementos mostram o valor pejorativo desse orifício, associado à imagem devoradora da morte (BASCHET, 2014). Também nos *Diálogos* de Gregório Magno (século VI), o dragão é uma imagem do Diabo, que vem deglutir a alma do pecador (FREITAS, 2015)¹¹.

Com a imagem da Boca do Inferno, os iluminadores, deram uma figuração ao Inferno e por meio dessa imagem punitiva enfatizaram a necessidade de doutrinação dos fieis por meio da instituição eclesiástica, visando à salvação da população (BASCHET, 2014, GÓMEZ, 2009-2010), além de presentificar como seria o lugar de punição eterna, ou pelo menos a sua entrada.

Também há que se salientar que o século XV é o período da *Devotio Moderna*, de Erasmo de Rotterdam, que inspirou muitos fiéis à devoção privada. Daí o grande número de livros religiosos encomendados por membros da nobreza e burgueses.

O manuscrito 30 atualmente no Paul Getty Museum¹² (Los Angeles), mostra uma representação do Inferno através da Boca do Inferno numa de suas iluminuras. O texto é um relato de “visão” no qual um nobre realiza uma viagem ao Além-túmulo na companhia de um anjo. A obra se intitula *Visions du Chevalier Tondal*¹³ e foi composta para a duquesa Margaret de York em 1475, consistindo numa espécie de espelho de comportamento para o seu marido, Carlos, o Temerário, então em conflito com o seu suserano, o rei da França (Luís XI).

⁸ “E Iaweh determinou que surgisse um peixe grande para engolir Jonas. Jonas permaneceu nas entranhas do peixe três dias e três noites. Então orou Jonas a Iaweh, seu Deus, das entranhas do peixe. (Jn 2, 3-3) [...] Então Iaweh falou ao peixe, e este vomitou Jonas em terra firme” (Jn 2, 11).

⁹ “Eis que o vosso adversário, o diabo, vos rodeia como um leão a rugir, procurando a quem devorar” (1 Pe, 5-8).

¹⁰ “sua cauda arrastava um terço das estrelas do céu, lançando-as para a terra. O Dragão colocou-se diante da mulher que ia dar à luz, a fim de lhe **devorar** o filho, tão logo nascesse” (Ap 12, 4) (grifo nosso).

¹¹ Um exemplo nessa obra é o de um monge considerado virtuoso, mas que não seguia o jejum da comunidade e que na hora da morte relata que um dragão o devorava. Outro caso é o de um jovem monge com mau comportamento que seria devorado no momento da morte. No entanto, neste último caso, devido às orações dos demais monges, conseguiu se recuperar e modificar o seu comportamento, tornando-se virtuoso (Cf. FREITAS, 2015, p. 96).

¹² A obra está disponível *on line* para consulta. Ver: <<http://www.getty.edu/museum/>> Acesso em 20/01/2021.

¹³ Também conhecida como *Vision de Tondal*.

Sua esposa tinha o intuito de levar o duque a se voltar mais para as coisas espirituais utilizando para isso o relato sobre Tondal, que percorre os espaços do pós-morte. Esse cavaleiro pecador, segundo o copista David Aubert¹⁴, vê pessoas sendo castigadas, mas também sofre várias penas, associadas aos seus pecados. Uma delas é referente aos avaros, como pode ser visto na imagem a seguir, no qual o monstro que pune os pecadores é representado como a Boca do Inferno (figura 2):



Figura 2. Simon Marmion. A Besta Aqueronte. Visions du Chevalier Tondal, 1475. Los Angeles, The Paul Getty Museum, ms. 30, f. 17.

O nome da besta, Aqueronte, está relacionado à mitologia greco-romana na medida em que consiste no rio do mesmo nome, associado a dores, por onde passavam os mortos que iam ao Hades, conduzidos pelo barqueiro Caronte. Na figura 2, a besta é um monstro infernal. É possível observar Tondal próximo do anjo da guarda e da entrada da Boca, representante do Diabo e local onde será obrigado a entrar por haver cometido o pecado da avareza.

¹⁴ David Aubert conhecido por possuir uma bela caligrafia no estilo gótico batardo reescreve a obra no século XV. A versão original latina do texto é do século XII, produzida por um monge irlandês que se encontrava em Regensburg, na Alemanha, e foi traduzida ao longo do período medieval para vários idiomas vernáculos, tendo grande popularidade. No entanto a versão de David Aubert, com iluminuras de Simon Marmion é o único manuscrito inteiramente iluminado do texto, com vinte imagens. O copista segue em geral o texto original, fazendo algumas pequenas modificações e buscando associar o duque Carlos, o Temerário, com Tondal, chamado por ele diversas vezes de “cavaleiro” (CAVAGNA, 2008b, p. 143).

Em contraste com as belas roupas azuis e em tons dourados do anjo, o cavaleiro se encontra nu, uma vez que as almas fora do corpo eram normalmente representadas assim na iconografia, só recebendo roupas aqueles que conquistavam o Paraíso (SCHMITT, 1999).

Destaca-se na fig. 2 a imensa goela vermelha, através do fogo em seu interior, mantida aberta, graças, principalmente, ao apoio de dois gigantes, representados um de cabeça para cima e pés para baixo e o outro ao contrário, em posição inversa. Eles são, na verdade, Fergus e Connal, heróis da mitologia irlandesa que são diabolizados no relato visionário composto pelo monge Marcus, proveniente de Cashell, na Irlanda já no período de reforma da Igreja, conhecida como gregoriana¹⁵. O intuito do narrador do relato era mostrar as penas do Inferno e as glórias do Paraíso, com o objetivo de ampliar a adoção das práticas cristãs entre clérigos e leigos. No final da Idade Média, o medo da morte, devido à Peste Negra fez com que a *Vision de Tondal* se tornasse ainda mais popular, por retratar detalhadamente os tormentos infernais sofridos pelo protagonista, que sofre cinco penalidades, a dos avaros, ladrões, glutões e fornicadores, luxuriosos (principalmente eclesiásticos) e luxuriosos em geral¹⁶.

A boca na imagem apresenta um aspecto ameaçador por vários motivos: além da cor vermelha, é possível observar a língua em seu interior e silhuetas de pessoas que queimam. Possui também pelos e dentes, de acordo com a figura 1. No seu exterior, alguns demônios em forma animal estão representados com chifres e pelos. Outros possuem forma indefinida, próxima de répteis, que também ajudam a manter a cavidade aberta e seguram arpões, além de empurrar pessoas para dentro da cavidade.

Toda a cena é muito suave, uma vez que Simon Marmion¹⁷, o iluminador da *Visions du Chevalier Tondal* (1475), obra encomendada na corte de Borgonha pela duquesa Margaret, procurava em suas representações mais fazer imaginar como seriam os espaços infernais do

¹⁵ Com esse nome normalmente se conhece o conjunto de medidas adotadas pelo clero, buscando se libertar do controle dos laicos. Neste sentido, propunha uma moralização dos clérigos, impondo o celibato como obrigatório, visando reforçar o poder espiritual da instituição. Além disso, estabelecia o combate contra a simonia (venda de coisas sagradas), inclusive proibindo que os leigos fizessem nomeações de cargos eclesiásticos. Tais medidas auxiliam ao fortalecimento da Igreja e do papado, que se torna ao fim do processo numa monarquia pontifícia (BASCHET, 2006, p. 190-196).

¹⁶ Sobre essas diversas penas, ver PONTFARCY, 2010, p. 41-89 e também, BASCHET, 2014, p. 108-114, que dá destaque ao pecado da luxúria. Na mesma obra, ver especialmente o quadro da p. 109 sobre esse pecado.

¹⁷ O iluminador, nascido em cerca de 1520 e proveniente de uma família de artistas, trabalhou para a corte de Borgonha, Felipe, o Bom e seu filho, Carlos, o Temerário, além de ser o responsável por várias obras encomendadas pela duquesa de Margaret, esposa deste último. Já na época em que viveu teve o seu talento reconhecido por outros artistas, como o poeta Lemaire que o considerava o “príncipe dos iluminadores”. Fazia um excelente uso das cores, é conhecido pelo seu “naturalismo”, bem com sabia interpretar bem os textos com suas iluminuras. Também fez outros trabalhos, como painéis (KREN, 1990, p. 19-36).

que realmente mostrá-los. Os demônios não são bem delineados, assim como não é possível ver com clareza as pessoas queimando no interior da Besta Aqueronte.

A cor predominante da iluminura, o vermelho das chamas, contrasta com a beleza azulada (asas e roupa) e com traços dourados nos cabelos e nas vestes do anjo guardião de Tondal. No entanto, além do vermelho e do marrom, cor relacionada ao escuro e ao Inferno, há o tom azulado, que se mistura ao marrom nos demônios com os arpões fora da boca, bem como à imagem da própria Boca do Inferno. Quanto a Fergus e Connal, são representados na forma humana e numa silhueta escura. Eles se encontravam entre os dentes e gengivas da boca (VT, 2010)¹⁸.

Esses dois gigantes são heróis da mitologia celta do Ciclo do Ulster. Fergus foi um chefe militar importante e participou de batalhas míticas na Irlanda. Narrativas antigas diziam que tinha grande potência sexual e necessitava de sete mulheres para se satisfazer (VARANDAS, 2006). A sua espada Caladbolg é a antecessora da espada do rei Artur, Excalibur.

De acordo com o texto redigido por David Aubert, o anjo se afasta, e Tondal é torturado com outros avarentos no interior do monstro, não somente pelas chamas, mas por animais associados ao Diabo, tais como leões enraivecidos, cachorros furiosos, serpentes e outros que ele não conseguiu identificar¹⁹. A alma sofre essas torturas bem como é atacada por demônios que lhe batem, além do cheiro do enxofre, de forma que ela mesma se lacerava e se despedaçava a si própria (VT, 2010).

É importante salientar que os animais demoníacos, como o dragão (também associado à serpente), possuem um aspecto ambivalente no período medieval. Ao mesmo tempo em que é associado ao Diabo, este último também está relacionado à terra e a riquezas, pertencendo aos mundos terrestre, aquático e aéreo. Na mitologia céltica, por exemplo, o rei Artur, caracterizado por seu grande poder, tem em seu elmo e no seu estandarte gravados a figura do dragão, de acordo com a *Historia Regum Britanniae*, de Geoffrey de Monmouth, obra composta no século XII (1994). Na mitologia germânica, o dragão também guarda um imenso

¹⁸ Para as citações da fonte, utilizamos a versão de Pontfarcy (VT, 2010).

¹⁹ Sobre os animais que torturam os pecadores na *Vision de Tondal*, além do dragão e da serpente, do qual falaremos no próximo parágrafo, a figura do cão e do leão é ambígua, portanto elementos positivos e negativos. O cão está associado ao demoníaco e ao fato de levar as almas ao Outro Mundo, funcionando como um psicopompo. Um exemplo é o cão da mitologia greco-romana Cérbero, guardião do Hades, com três ou mais cabeças. O leão tanto pode ser visto como símbolo da realeza e rei dos animais, como um símbolo do demônio, como já citado em 1 Pe, 5-8. Sobre a importância desses animais seria interessante um estudo dos bestiários medievais, que não é a proposta deste texto.

tesouro no subterrâneo, que é representado pelo anel dos Nibelungos na obra *A Canção dos Nibelungos (Nibelungenlied)*, de cerca de 1200²⁰.

Le Goff (1980) salienta também procissões na França e em outros locais da Europa Ocidental, nos séculos XII e XIII, com aspectos pagãos, nas quais se procurava atrair as fecundantes forças da natureza. Neste sentido, nas ladainhas, a figura do dragão aparecia num cortejo por três dias e no estandarte era estampado esse animal. O mesmo autor igualmente menciona no século XV a festa da Tarasca, quando se procurava agradar uma serpente de palha ou dragão, colocando frutas e doces na sua boca (LE GOFF, 1980, LE GOFF; TRUONG, 2006). De forma que o Diabo figurado através da Boca do Inferno e de outras representações convive ao mesmo tempo com aspectos positivos e negativos de várias manifestações culturais.

A QUEDA DE LÚCIFER

Outra imagem do Diabo refere-se à revolta de Lúcifer contra o Criador. De acordo com o Livro de Enoch (século II a.C), o motivo da Queda do anjo rebelde e de seus seguidores ocorreu em virtude do desejo de se unirem carnalmente às mulheres devido à beleza destas (BASCHET, 2002). No entanto, essa teoria foi suplantada desde o século IV, em favor do orgulho do primeiro anjo e o desejo de Lúcifer de se igualar a Deus, ideia que predominou no pensamento medieval. Desde Agostinho, com a Queda de Lúcifer houve a separação entre a luz e as trevas.

Com a traição, ainda de acordo com o *Livro de Enoch*, o mais belo dos anjos foi precipitado para o abismo por São Miguel. Em várias representações imagéticas, o dragão, associado a Satanás, é derrotado por este último. Além desse santo, Cristo e São Jorge são vistos pisando o ser do mal, significando a sua derrota²¹. São Miguel, com roupas militares,

²⁰ Baseada em relatos da tradição oral muito mais antigos, com fundo histórico do século V. O dragão é morto por Siegfried que se apropria do anel, símbolo do tesouro dos Nibelungos. A Edição brasileira foi publicada pela Ed. Martins Fontes (1993).

²¹ Como exemplos, pode ser mencionado *São Miguel* (c. 1503-1505), de Rafael Sanzio (Museu do Louvre, Paris) (ver Ward; Wills, 2007, p. 8). *São Jorge e o Dragão* (1456), de Paolo Uccello (National Gallery, Londres) (ver ECO, 2014b, p. 153) e também sobre a temática da derrota do dragão/Satanás, cf. WARD; WILLS, 2007, p. 172-219.

também é mostrado em várias imagens com uma balança, pesando os mortos por ocasião do Juízo Final e ajudando o Criador a separar os eleitos dos danados na Parusia²².

Segundo Hildegard de Bingen sobre a beleza de Lúcifer, na obra *Liber Divinorum Operum* (Livro das Obras Divinas), ele era “enfeitado de pedras refulgentes à guisa de céu estrelado, de sorte que a inumerável turba das centelhas, resplandecente no fulgor de todos os seus ornamentos, clareia de luz o mundo” (ECO, 2014).

Muitos se perguntaram então se Deus também teria criado o mal. A resposta dos teólogos, desde Santo Agostinho e passando por Santo Tomas de Aquino e outros é que não, pois os anjos foram criados bons e são maus não por natureza, mas por vontade, isto é, utilizaram o livre arbítrio para abandonar a bondade.

Os anjos decaídos em virtude de sua escolha pelo mal mantêm a mesma substância dos anjos e são mais inteligentes que os humanos, mas não têm possibilidade de salvação, em virtude do orgulho e por isso serão todos precipitados após o Juízo Final (BASCHET, 2002). Outra representação emblemática do Diabo com traços animais, tal como ocorre no *Psautier de Ingeburge* (figura 1) é vista no *Très Riches Heures do Duc de Berry*, um livro de horas pertencente a João I, duque de Berry (Figura 3)²³. Os livros de horas consistiam em obras de devoção privada para a prática do Cristianismo: calendário das festas e dos santos, horas da virgem e da cruz, do Espírito Santo e dos defuntos, orações usuais e salmos penitenciais. Nesse tipo de literatura, em cada uma das oito horas canônicas havia um ofício, prece ou episódio relacionado a Maria e outras sessões como: a) um calendário com a ocupação dos meses; b) as horas da cruz; c) o ofício dos mortos; d) encomenda das almas²⁴.

O livro, que foi composto entre os anos de 1410 e 1489, mostra um universo refinado e ordenado, ao passo que o momento era marcado pela Guerra dos Cem Anos, bem como por

²² Exemplos em algumas obras do Juízo Final: Roger van der Weyden (c. 1450-1451) e também no seu discípulo Hans Memling, *O Juízo Final*, s. XV, Muzeum Narodowe, Gdansk. Enquanto em Weyden, S. Miguel se traja de uma túnica branca, Memling o apresenta com roupas militares. Essas representações se encontram disponíveis na *homepage do Web Gallery of Art*, ver: <<http://www.wga.hu/>> Acesso em 20/01/2021.

²³ O Duque de Berry (1340-1416), filho do rei João II, o Bom e irmão de Carlos V, era um homem abastado, com mil e quinhentos cães e cerca de vinte castelos. Possuía uma grande biblioteca com trezentas obras, dentre as quais quinze livros de horas, além de haver encomendado muitos manuscritos. Os irmãos Paul, Jean e Herman de Limbourg, iluminadores das *Très Riches Heures* morreram no mesmo ano de seu mecenas, em 1416. A obra foi completada por um pintor anônimo em cerca de 1440 e depois concluída por Jean de Colombe, em 1485-1486 para Carlos I da Savoia e ficou muito famosa pela qualidade de suas iluminuras. É considerada a obra-prima dos manuscritos iluminados, segundo Dufournet (1995, p. 2) e possui duzentos e seis fôlios.

²⁴ Divisão do *Très Riches Heures du Duc de Berry*: Leitura dos Evangelhos (fólios 17-19); Orações à Virgem (f. 20-23); Horas da Virgem (f. 26-63), Salmos da Penitência (f. 65-71), Grande Litanias (f. 72-74), Horas da Cruz (f. 75-78); Horas do Espírito Santo (f. 79-81); Ofício dos Mortos (f. 82-107); Ofício da Semana (f. 110-140); Horas da Paixão (f. 142-157); Horas do Ano Litúrgico (f. 158-204). (DUFOURNET, 1995, p. 7).

problemas naturais que geraram crise na agricultura, fome e peste, dizimando um terço da população do reino.

É interessante observar na obra duas importantes representações de Lúcifer, respectivamente nos fólios 108r e 64v. No fólio 108r, a imagem, de página inteira é intitulada “Inferno”. Lúcifer, embora ainda com traços humanos, é mostrado animalizado e não somente aplica os castigos, mas os sofre, como pode ser visto a seguir (figura 3):



Figura 3. Paul, Jean e Herman de Limbourg. **Inferno.** *Les Très Riches Heures du Duc de Berry*, 1413, Musée Condé, Chantilly, ms. 65, f. 108r.

Vários autores salientam que esta imagem é inspirada na descrição do Príncipe do Inferno, que aparece na obra *Vision de Tondal*, o qual se encontra deitado sobre uma grelha no Inferno, que é agitada por foles por demônios (DELUMEAU, 2009, RUSSEL, 2003,

MINOIS, 1991, MUCHEMBLED, 2000, LINK, 1998). Sobre a sua figura a obra *Visions du Chevalier Tondal* afirma que:

A alma viu claramente o *Príncipe do Inferno, o inimigo do mundo*, o primeiro dos diabos. *Ele era maior que todas as criaturas que eles [Tondal e o anjo] haviam visto*, e a alma não conhecia nenhuma que se aproximasse daquele tamanho que ele pudesse comparar (VT, 2010, p. 99) (grifos nossos).

Assim, em primeiro lugar está marcado na narrativa o enorme tamanho de Lúcifer, que é um dos elementos associados à sua figura na iconografia do final da Idade Média e que fazia com que fosse mais temido pela população. A “visão” mostra o pensamento corrente medieval sobre o orgulho que ocasionou a sua queda do Paraíso:

Ele é chamado Lúcifer e foi a primeira das criaturas que Nosso Senhor criou, *mais bela e mais poderosa que jamais criou*. Outrora no paraíso, ele tinha uma alta posição, mas *por seu imenso orgulho e por sua arrogância, quis se elevar e se considerar igual ao seu e nosso Criador*. Por esta razão, Deus, porque ele é Todo Poderoso, o fez cair de sua alta posição até as profundezas do Inferno e lá o fez acorrentar como tu podes ver. Se ele fosse solto, ele gostaria, com a sua crueldade, se apressar para atormentar o céu e a terra (VT, 2010, p. 103).

Pode se observar no trecho o período inicial da criação e a beleza do Diabo, seu orgulho que o fizeram cair, confirmando no relato o pensamento medieval sobre o motivo da Queda. Isso levou à sua aparência aterrorizante após a precipitação no Inferno, pois, segundo David Aubert, “essa criatura era mais negra que o carvão e mais inflamada que mil fogos acesos. Ela tinha da cabeça aos pés uma aparência humana, mas possuía muitas mãos e pés [...]” (VT, 2010, p. 99)

A obra insiste sobre a cor escura do Diabo, associada com a falta de luz do submundo, bem como o seu aspecto ainda humano, mas associado ao monstruoso, pelo fato de possuir “mil mãos”, segundo o texto original, composto por Marcos no século XII (VT, 2010, p. 98).

Nada é dito no relato sobre Tondal acerca do corpo peludo e com orelhas de burro que são mostrados na figura 3, nem sobre a coroa que vemos sobre a sua cabeça nessa imagem. A representação da coroa associada a Satã é, segundo Baschet (1996), um indício do aumento do seu poder, uma vez que passa a ser representado na iconografia em majestade, como o soberano de um reino no submundo a partir de meados do século XIII, imagem que se consolida no século XV, juntamente com o reforço dos poderes institucionais do Estado e

Igreja. Como já pudemos observar na figura 1, de cerca de início do século XIII, Lúcifer, ainda que animalizado, ainda não é representado com coroa.

A citação a seguir da *Vision de Tondal*, mostra a direta relação entre o texto do manuscrito da duquesa de York, com a narrativa que já circulava sobre Tondal na época da produção das *Très Riches Heures du Duc de Berry*. Naquela *Visio* é relatado que Lúcifer estava sobre uma “imensa grelha de ferro, extremamente quente, aquecida por uma massa enorme de carvões ardentes” (VT, 2010, p. 101) e em redor da grelha, de acordo com o texto, os diabos sopravam o fogo.

É possível ver na figura 3, localizada na parte do ofício dos mortos da obra do Duque de Berry, que vários diabos negros, de características animais como pelos, cascos, chifres e asas de morcego, são representados menores que Satanás e avivam o fogo dos foles com os pés, além de torturar algumas pessoas. A imagem também mostra a paisagem infernal, marcada por altas montanhas, dentro das quais vemos cabeças de pessoas que queimam, bem como a fumaça, representando o fogo e o enxofre. Outro elemento a ser destacado na iluminura é a cor do espaço infernal, caracterizada por tons escuros e avermelhados.

A obra sobre Tondal salienta que Lúcifer se encontra acorrentado na grelha e que ao queimar sentia fúria e feria as almas com suas unhas afiadas. Além disso, ele pressionava os pecadores em suas mãos, como se faz com as uvas para obter o vinho (VT, 2010). Mantendo o seu aspecto devorador, a fonte afirma que ele comia as almas, na medida em que as inalava e depois as expirava junto com fogo para várias partes do Inferno (VT, 2010), como também pode ser visto na figura 2.

Quando o Diabo retomava a respiração, as almas recaíam em sua goela, da qual saía grande fumaça, com forte cheiro de enxofre, e aquelas que tentavam fugir dele, as atingia com o seu rabo. Portanto, o castigo dado por Lúcifer, o “Príncipe das Trevas”, “inimigo do gênero humano” (VT, 2010) era contínuo sobre os danados, assim como ele também sofria de forma ininterrupta no submundo.

Ainda a ser salientado é o sofrimento dos religiosos e sua presença no Inferno, o que é confirmado na figura 3 com a presença de vários tonsurados no fólio 104r, indicando a sua condição de eclesiásticos. Além de sofrerem no fogo, vemos dois deles na parte de baixo da imagem, sendo castigados por demônios. Do lado esquerdo, em baixo, um diabo está montado nas costas de um religioso, o qual usa ainda uma vestimenta, (em contraste com as outras pessoas nuas), possuindo uma espécie de manto vermelho, o que parece denotar alta função

religiosa. O ser apoiado nas suas costas o ataca no pescoço com um instrumento cortante, enquanto outro demônio o puxa por uma corda presa ao seu pescoço. Esse religioso sofre então, de duas maneiras: com o objeto cortante e com a asfixia na garganta.

Do outro lado da iluminura, igualmente em baixo, outro homem, que também parece ser do clero, se encontra nu, com uma serpente sobre o corpo e é arrastado pelo pescoço igualmente por um ser do mal. A serpente pode estar diretamente relacionada ao pecado da luxúria.

Embora a *Vision de Tondal* não fale especificamente nessas torturas aos clérigos que são retratadas na figura 3, o relato menciona vários eclesiásticos pecadores e punições dadas a eles, como, por exemplo, na parte referente ao capítulo 16 da edição de Pontfarcy: “aqui se fala dos *tormentos e suplícios preparados para os religiosos e religiosas que não respeitaram muito bem o seu voto de castidade [...]*” (VT, 2010, p. 75) (grifo nosso)²⁵.

Uma análise entre texto e imagem nos mostra a independência da última frente ao escrito. Em primeiro lugar, o *Très Riches Heures* não tinha por finalidade retratar de forma fiel o conteúdo da *Vision de Tondal*, mas se inspira naquela obra para mostrar Lúcifer no Inferno. Percebemos alguns pontos de contato entre texto e imagem, como o fato de Lúcifer ser grande e escuro, espremer as almas com suas mãos, sofrer na grelha do Inferno, ao mesmo tempo em que dava sofrimento aos pecadores, “comidos” por ele e espalhados por várias partes do submundo. Mas, em outros pontos, notamos divergências, como o caso da coroa na sua cabeça e os clérigos que aparecem sendo arrastados, o que não é mostrado dessa forma no relato, embora os maus religiosos sejam punidos, como já referido. Isso destaca um aspecto interessante entre o escrito e o enriquecimento que pode ser dado por meio da iconografia.

Outro exemplo que reforça a queda de Lúcifer é a figura 4, também do *Très Riches Heures do Duc de Berry*, que se encontra na parte dos salmos penitenciais.

²⁵ Conforme já mencionado antes, Tondal, por ser um pecador contumaz, também sofre por causa desse pecado e em todas as punições relacionadas aos luxuriosos. Este pecado como falta a ser combatida é tão importante na “visão” que sua punição assume diferentes formas no relato redigido por Davi Aubert. Há a pena dos “glutões e fornicadores”, na qual a alma de Tondal e outros pecadores, dentre os quais religiosos, assam num imenso forno, a Casa de Fristin. Outra pena é dos luxuriosos (principalmente eclesiásticos), os quais eram comidos por uma besta em forma de pássaro gigante e depois davam luz a monstros que os mordiam até os nervos e ossos. Por fim os “luxuriosos em geral” sofriram na Forja de Vulcano, na qual a alma de Tondal e outras eram torturadas por demônios, marteladas, cortadas, coadas e transformadas numa massa.



Figura 4. Paul, Jean e Herman de Limbourg. **A Queda dos Anjos Rebeldes.** *Les Très Riches Heures du Duc de Berry*, 1413, Musée Condé, Chantilly, ms. 65, f. 64v.

No centro da imagem se encontra a figura de Deus, no alto, sentado em seu trono, coroado com a tiara papal; e aos seus pés estão os serafins, em tons dourado-avermelhados. A imagem de Lúcifer é colocada de ponta cabeça, diretamente oposta a Deus, que se encontra no Paraíso, com a orbe na mão. Os assentos dourados da corte celeste, ocupados por figuras angélicas, estão próximos do Criador, mas alguns lugares estão vazios, em virtude da traição de Lúcifer e dos anjos que o seguiram. Logo abaixo do trono divino se encontra a armada celeste, trajando roupas militares, elmos, escudos e espadas, que, no *Apocalipse* (12, 79), é liderada por São Miguel.

A cor predominante da pintura é o azul, cor central desse livro de horas, e o dourado, inclusive nas roupas e asas do antagonista do Criador e de seus companheiros. Lúcifer, ao contrário do fólio 108r da obra dos irmãos Limbourg (figura 3), é mostrado agora (fig.4) ainda com seus traços do anjo mais belo de Deus e porta uma coroa em sua cabeça. Ele é retratado como maior que os outros anjos, também em queda.

O oponente de Deus se encontra em posição invertida, na medida em que seu corpo é projetado para baixo. A cabeça é a primeira a atingir o solo e a queda de Lúcifer é diametralmente oposta à onipotência divina, o que é reforçado pelo turbilhão de chamas que apontam para o Pai Celeste (BASCHET, 1996). O anjo mau, ao chegar embaixo, possui um halo – uma espécie de paródia à auréola de Deus –, em chamas, que circunda a sua cabeça, assim como o Criador está envolvido na auréola onde aparece a cor azul e o dourado, emitindo raios dourados de luz, mais uma vez enfatizando o confronto entre a luz e as trevas.

A beleza de Lúcifer e de seus companheiros poderia possibilitar para aqueles que observassem essa imagem do século XV perceber o esplendor daquilo que o anjo mau perdeu no momento em que escolheu trair Deus. Como mostra a figura 3, depois da queda, Lúcifer se tornou sofredor e animalesco, o que poderia então garantir um caráter didático a essas duas imagens sobre o ser maléfico no *Très Riches Heures*. Mas é interessante destacar que, ao contrário de uma representação sempre feia e monstruosa do Diabo, há também imagens desse ser belo antes de sua queda, como no caso da figura 4.

De acordo com Baschet, do século XIII ao XV algumas cenas mostradas na imagética terão por objetivo mostrar uma hierarquia entre os mundos divino e infernal, manifestando a confrontação de forças em equivalência, visando a enfatizar o poder do Diabo. A transformação de Satã em soberano do Inferno, portando cetro e coroa e muitas vezes sentado num trono, visa a acentuar determinados terrores, como a vinda próxima do Anticristo, dos falsos profetas, a necessidade cada vez mais que cada um tinha de vigiar suas ações para garantir a ida ao Paraíso no futuro, tendo a Igreja como tutora das ações humanas.

Daí o fato de as figuras 3 e 4, embora apresentem dois aspectos diferentes de Lúcifer – animalizado e belo, respectivamente, possuírem propósito semelhante em mostrar o poder de Satã, através da coroa, em ambos os casos e na figura 4, do tamanho maior do soberano do Inferno em relação aos outros anjos rebeldes. O Diabo age com a permissão de Deus, castigando aqueles que usaram o seu livre arbítrio para o mal, assim como o próprio Lúcifer e os anjos caídos, e o seu poderio se aproxima da representação do poder político e eclesiástico.

CONCLUSÃO

A figura do Diabo no Cristianismo sofreu influências de outras culturas e foi construída ao longo do tempo. O opositor de Deus está relacionado a monstros e a animais (cão, serpente, dragão, etc.) e também com a cavidade do corpo, a boca, ligada a um animal desproporcional, ao abismo e ao fogo.

A partir do ano 1000, o reforço do papel da instituição eclesiástica levou a uma transformação da figura demoníaca, que adquiriu na iconografia elementos negativos e grotescos, como pelo, cascos, chifres, entre outros aspectos, de forma que sua difusão incentivava os fiéis a lutarem pela salvação de suas almas, num claro propósito educativo. Os livros produzidos para a devoção dos altos estratos sociais (nobreza e burguesia) também transmitiam essas concepções sobre a figura demoníaca.

Uma imagem convencionada do Diabo nas imagens foi a figura da Boca do Inferno, que está associada a animais como o dragão e a serpente, os quais, por sua vez ligam-se ao monstro bíblico Leviathan. Nesse espaço devorador, a boca, é possível ver representado o Inferno ou a sua entrada, como símbolos dos sofrimentos perpetrados pelo ser maléfico que ocorreriam no seu interior.

Outro elemento que podemos salientar é a transformação da figura de Satã. Num primeiro momento, embora animalizado, o Diabo ainda não é visto ainda como um soberano (figura 1, *Saltério da Rainha Ingeborg*). No entanto, com o crescimento dos poderes tanto da Igreja Católica quanto dos reis, no século XV, o ente maléfico passa a ter o seu poder redimensionado. É o caso das imagens 3 e 4, provenientes do *Livro de Horas do Duque de Berry*. Ainda que nas duas imagens do anjo caído de Deus ele seja no primeiro caso apresentado como animal disforme na grelha de ferro (figura 3) ou ser belo, enfatizando a sua figura como a do anjo de luz antes da queda (figura 4), em ambas as representações é mostrado coroado, como soberano de um reino, em oposição ao reino celeste, o Inferno, o que mostra o aumento do seu poder em fins da Idade Média. Essas representações nos mostram que a imagem demoníaca é multifacetada, ligada a animais ambivalentes, à boca e ao anjo caído, e sujeita a várias interpretações. Mas salienta-se o aspecto educativo da iconografia demoníaca no intuito de estimular os membros da sociedade feudal a realizar ações cristãs que conduzissem à salvação das almas e a um bom lugar na outra vida.

REFERÊNCIAS

A Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 1995.

BAKHTIN, Mikahail. **A cultura popular na idade média e no renascimento.** 6ª Ed., São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UnB, 2008.

BASCHET, Jérôme. Satan ou la majesté maléfique dans les miniatures de la fin du Moyen Age. In: NABERT, Nathalie (éd.). **Figures du Mal aux XIV^e et XV^e siècles.** Paris: Beauchesne, 1996, p. 187-210. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00519974>> (p. 1-19), acesso em 20/05/2020.

BASCHET, Jérôme. **Les Justices de l’Au-Délà. Les Représentations de L’Enfer en France et Italie (XII et Xve siècle).** 2^o Ed., Rome: École Française de Rome, 2014.

BASCHET, Jérôme. **La Conception de l’Enfer en France au XIVE siècle: imaginaire et pouvoir.** *Annales ESC.* 40^e année, n. 1, p. 185-207, 1985.

BASCHET, Jérôme. Diabo. In: LE GOFF, Jacques & SCHMITT, Jean-Claude (coord). **Dicionário Temático do ocidente medieval.** São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, vol I, 2002, p. 319-331.

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano mil à colonização da América.** São Paulo: Globo, 2006.

Bosch/Abril Coleções. Trad. de Simone Esmanhotto. São Paulo: Abril, 2011.

CAVAGNA, Mattia. Voyager jusqu’au diable. La Vision de Tondale et la transformation du voyage en enfer au Moyen Âge. In: **Voyager avec le Diable.** éd. G. Holtz et T. Maus de Rolley. Paris: Presses Universitaires de Paris-Sorbonne, 2008a, p. 27-44.

_____. Version G, David Aubert. **La vision de Tondale.** Les versions françaises de Jean de Vignay, David Aubert, Regnaud de Queux. Editées par Matia Cavagna. Paris: Honoré Champion, 2008b, p. 121-160.

DANTE ALIGHIERI. **A Divina comédia.** Edição bilíngue de Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUFOURNET, Jean. Introduction. In: **Les Très Riches Heures du Duc de Berry.** Paris: Bibliothèque de l’Image, 1995, p. 2-7.

ECO, Humberto. **História da feiura.** Rio de Janeiro: Record, 2014a.

_____. **História da beleza.** Rio de Janeiro: Record, 2014b.

FREITAS, Edmar Checon de. Como Lírios e Rosas no Paraíso. In: GONÇALVES, Sinval C. M. **Atravessando Mundos: ensaios sobre a imaginação medieval.** Manaus: EDUA, 2015, p. 87-112.

GEOFFREY DE MONMOUTH. **Historia de los Reyes de Britania**. Ed. de L.A. de Cuenca. Madrid: Siruela, 1994.

KRAUSS, Luís (Ed.) **A canção dos Nibelungos**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KREN, Thomas. *The Visions of Tondal, The Art of Simon Marmion, and the Burgundian Illumination of the 1470s*. In: KREN, Thomas e WIECK, Roger (Eds.). **The Visions of Tondal from the Library of Margaret de York**. Malibu, California: The J. Paul Getty Museum, 1990, p. 19-36.

GOMBRICH, Ernest. **História da arte**. Rio de Janeiro, LTC, 1999.

GÓMEZ, Nora. La representación del Infierno Devorador en la miniatura medieval. **Memorabilia**, 12, p. 269-287, 2009-2010.

HUIZINGA, Johan. **O outono da Idade Média**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

_____. *Cultura Eclesiástica e Cultura Folclórica na Idade Média: São Marcelo e o Dragão de Paris*. In: **ID Para um novo conceito de Idade Média**. Lisboa: Estampa, 1980, p. 221-261.

_____. **O imaginário medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.

_____. Os Limbos. **Signum**. Revista da Associação Brasileira de Estudos Medievais, São Paulo (USP), v. 5, p. 257-289, 2003.

_____. Além. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord.) **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, 2002, v. I, p. 21-33.

_____. **Heróis e maravilhas da Idade Média**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LINK, Luther. **O Diabo**. A Máscara sem Medo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LURKER, Manfred. **Dicionário de deuses e demônios**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MINOIS, Georges. **Histoire des enfers**. Paris: Fayard, 1991.

MUCHEMBLED, Robert. **Une histoire du Diable**. Paris: Seuil, 2000.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **O Diabo no imaginário cristão**. 2ª Ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

PONTFARCY, Yolande de (Ed.). **L'au Delà au Moyen Age. Les Visions du Chevalier Tondal de David Aubert et sa Source la Visio Tundali, de Marcus (VT)**. Berne: Peter Lang, 2010.

RUSSEL, Jeffrey Burton. **Lúcifer: o Diabo na Idade Média**. São Paulo: Madras, 2003.

_____. **El principe de las tinieblas.** El poder del mal e del bien en la Historia. 2ª ed., Santiago do Chile: Editorial Andres Bello, 1995.

SCHMITT, Jean-Claude. Imagem: In : LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord.) **Dicionário temático do ocidente Medieval.** Trad. de Hilário Franco Júnior. São Paulo/Bauru: Imprensa Oficial/ EDUSC, 2006, v. I, p. 591-605.

_____. **O corpo das imagens.** São Paulo: EDUSC, 2007.

_____. **Os vivos e os mortos na sociedade medieval.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SIQUEIRA, Ana Márcia. As Artimanhas do Diabo em **A demanda do Santo Graal. Brathair**, (UEMA), São Luís, v. 12, n. 2, p. 85-98, 2012. Disponível em:
< <http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/757/666> >
Acesso em 20/05/2020

VARANDAS, Angélica. **Mitos e Lendas Celtas - Irlanda.** Lisboa: Livros e Livros, 2006.

WALTHER, Ingo F.; WOLF, Norbert. Psautier d'Ingeburge. In: **Codices Illustres.** Köln: Taschen, 2014.

WARD, Laura; STEEDS, Will. **Demonios:** vision del Diablo en el Arte. Madrid: Edilupa, 2007.

SITES DE ORIGEM DAS IMAGENS

<http://www.oberlin.edu/images/Art310/81749.JPG> ;acesso em 18/01/2021

<https://farm9.staticflickr.com/8565/15838632207_8f10504209_o.jpg> Acesso em 18/01/2021

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Folio_108r_-_Hell.jpg> Acesso em 18/01/2021

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fr%C3%A8res_Limbourg_-_Tr%C3%A8s_Riches_Heures_du_duc_de_Berry_-_chute_des_anges_rebelles_-_Google_Art_Project.jpg> Acesso em 18/01/2021.

SÃO JOÃO DE IMAGENS: imagens devocionais no Bumba meu boi

Alex Silva Costa²⁶

INTRODUÇÃO

Em estudos anteriores, fizemos uma reflexão de que a terminologia dada aos festejos juninos estava ligada à santidade de São João Batista, sendo por isso chamado de “festejos juninos” ou de “festejos de São João” em virtude do caráter devocional ao santo. Seu próprio festejo é marcado pela crença na data de seu nascimento, em 24 de junho. Todos os anos as festas são realizadas de forma cíclica, quando acontecem ações ritualísticas nos grupos de Bumba meu boi que preenchem um roteiro que vai do seu “batismo” até a sua “morte”. Além disso, não se pode deixar de mencionar a importância do Auto do Bumba meu boi, onde se observa a relação entre homem e animal, o desejo, as crenças populares, tudo isso, dentro do contexto de manifestação do imaginário popular.



Figura 1: Ritual de morte do Bumba meu boi da Madre Deus.

Disponível em: DOSSIÊ do registro do *Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão*, 2011, p.131.

²⁶ Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em História Social pela Universidade Estadual Londrina (UEL-PR). Membro do BRATHAIR ligado à Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM).

Mãe Catirina e Pai Francisco é um casal de negros e são escravos de uma fazenda. Quando a esposa fica grávida, ela tem o desejo de comer língua de boi. Empenhado em satisfazer a vontade de Mãe Catirina, Pai Francisco com medo de o filho nascer com cara de língua de boi, corta a língua do boi mais estimado do rebanho, o preferido do fazendeiro. Ao notar a falta do boi no rebanho, o fazendeiro pede para seus subordinados irem a sua procura. Eles encontram o boi quase morto, e descobrem que Pai Francisco foi quem deixou o animal naquelas condições e se escondeu na mata, o fazendeiro manda então índios guerreiros procurarem o escravo para prendê-lo e castigá-lo. O fazendeiro então convoca o doutor veterinário, mas não resolve o problema do boi. Depois chama curandeiros e pajés, daí o animal se recupera e tudo vira festa. Noutras versões, o boi já está morto e com o auxílio de um pajé, ele ressuscita (COSTA, 2019, p. 1717)²⁷.

A complexidade do caso e sua riqueza étnica e social sempre despertaram o interesse de pesquisadores. Nomes como Mário de Andrade, ao estudar as danças dramáticas observou o encontro dos grupos étnicos constituintes do país e constatou a forte presença da manifestação cultural no território nacional, o que fez classificá-la como a “dança-mãe” do folclore brasileiro. Marques destaca “a estória de um homem e um boi, ou seja, o contraste entre, por um lado, a fragilidade do homem e a força bruta do boi, e por outro lado, a inteligência do homem e a estupidez do animal” (MARQUES, 1999, p.102). A relação homem e animal é crucial para o debate, porque foi a partir da observação da devoção dos participantes do Bumba meu boi aos santos juninos e da presença de imagens religiosas nos bordados dos couros dos bois que o estudo foi desenvolvido, *a priori*.

A festa junina se repete de forma lúdica todos os anos, em meio a fogos de artifícios e comidas típicas, como muita música e bailado. A figura de São João Batista é muito destacada, mas não hegemônica, porque temos nesse período a presença de outros três santos, a saber: Santo Antônio, São Pedro e São Marçal. Por isso, devemos ficar atentos para não cairmos no reducionismo de que as festas juninas são de exclusividade à devoção ao Batista; assim, tenhamos cuidados com sua centralidade. Por mais que saibamos que ele é o santo padroeiro dos festejos juninos e protagonista entre os outros santos cultuados, isto porque, o Bumba meu boi maranhense é “feito em junho e em função de São João (feito como intenção e não como texto ou forma)” (AZEVEDO NETO, 1997, p.92). No entanto, o santo primo de Cristo não é o único homenageado e louvado durante o período junino no Maranhão. É bom saber que o “santo é um homem através do qual se estabelece um contato entre o céu e a terra. O dia do seu aniversário comemora o seu nascimento ao lado de Deus, para além da morte, e

²⁷ As narrativas do Auto do Bumba meu boi possui variadas versões a depender da região do país, e até mesmo da localidade regional; nesse sentido, ela é rica em interpretações, fato que pode causar certas interpretações conflitantes. No caso, podem-se citar versões em que o boi é reanimado ou ressuscitado com a intercessão milagrosa de São João.

é a festa cristã por excelência dado que renova o sacrifício salutar do único medianeiro” (VAUCHEZ, 1989, p. 212). Ou seja, o santo é um intermediário, que intercede pelas pessoas junto a Deus, assim, em seu dia festivo, muitos pedidos de curas e milagres são solicitados.

Durante os festejos juninos, é recorrente aos olhos a imagem de São João Batista, seja nos bordados dos bois com sua mística, onde, “os couros do boi, apesar de já estarem sendo bordados, ninguém os vê, e correm, entre os brincantes, vários boatos sobre eles” (AZEVEDO NETO, 1997, p.65). Como nas decorações dos arraiais ou nas indumentárias dos brincantes das manifestações culturais, a visualização da imagem do santo não é apresentada somente de forma estética. Mais que isso, é carregada de símbolos e sentidos atribuídos. Marques (1999) afirma que segundo a tradição vigente, o que identifica um grupo de Bumba meu boi “é sua inserção num processo criativo que começa pela sua inclusão num sotaque ou estilo de uma determinada região ou município, envolve uma forma específica de dançar, cantar e se apresentar; passa pelo aspecto místico- feito em honra e promessa a São João” (MARQUES, 1999, p.184). O nome Batista faz referência ao ato do batismo que o próprio João realizava nas margens do Rio Jordão. Além disso, além de ser primo de Jesus Cristo, João Batista é tido como o profeta que o antecipa, o anunciador que lhe prepara o caminho. E mais, “a voz que grita no deserto” batizou o Cristo, teve sua cabeça decepada e servida em uma bandeja a pedido de Salomé, em complô com a sua mãe Herodíade, depois de encantar Herodes Antipas, por meio de uma dança²⁸.

A questão vem à tona porque debateremos a presença constante da imagem de São João Batista no universo folclórico do Bumba meu boi. Observando suas funcionalidades e atribuições a fim de entender seus sentidos, destacaremos que várias são as possibilidades pelas quais podemos fazer o estudo das imagens, os conceitos são os mais variados possíveis. Utilizamos os estudos de Schmitt (2007), que destaca a *imago* como primordial para se entender a antropologia cristã no período medieval, a pensar que na cristandade ocidental, a produção, a difusão e o culto das imagens, tanto quanto de textos escritos se constituem em práticas culturais de importância central. Usamos o conceito de imagem-objeto de Baschet, que destaca a ampliação dos usos e atributos das imagens, que seria instrumento ativo, com função e usos definidos. Por isso, “somos, assim, levados a ligar estreitamente a análise das duas relações que a representação entretém, de uma parte, com seu protótipo e, de outra, com o elemento-objeto que funda sua inscrição em um dispositivo ligado ao ritual e à crença” (BASCHET, 1996, p.7). Assim, a imagem seria partícipe dos ritos, gestos e comportamentos

²⁸ Cf. Mt 14:1-11; Mc 6: 17-28.

sociais do Bumba meu boi, que em nosso caso, é fundamental para analisarmos as imagens relacionadas a São João Batista e suas funcionalidades nas festas e rituais do folgado.

O ÍCONE DE SÃO JOÃO BATISTA E O BUMBA MEU BOI

No universo representativo do Bumba meu boi há vários ícones religiosos que fazem parte do cotidiano da manifestação cultural e da religiosidade de seus participantes. Assim, faz-se necessário uma introdução sobre o termo ícone, que particularmente deriva do grego *εἰκών* que resulta em *eikon*, ou seja, imagem. Aqui, a imagem não tem o sentido simples de simulacro, de faceta, de imitação. No ocidente o termo ficou atrelado a imagens destinadas à veneração, porque havia uma conexão entre o observador (devoto), a imagem (objeto) e a ação do sagrado (sua presença). Ou seja, a imagem religiosa não pode ser vista apenas como uma representação, mais que isso, é uma forma de contato com o divino, de busca por transcendência.

Assim, entendemos que o ícone não é apenas o protótipo do representado; é, além disso, um instrumento intermediário entre o humano e o divino. Daí a importância da concepção de *transitus* nas imagens religiosas para termos a compreensão “de passagem para as realidades visíveis através das coisas visíveis” (BASCHET, 1996, p.2). Para Schmitt, a “imagem medieval se impõe como uma aparição, entra no visível, torna-se sensível” (SCHMITT, 2007, p. 16). Na noção de *transitus*, que significa passagem, a sensibilidade que a imagem transmite ao fiel espectador passa pelo intermédio do culto e da crença cristã por meio da imagem. Dessa forma, da “imagem ao espectador não havia solução de continuidade, como se um fluido corresse de uma para o outro, por meio da imaginação, para retornar em direção à imagem e por sua vez transformá-la” (SCHMITT, 2007, p.368). Da mesma forma se dava nos milagres, pois a graça acontecia por meio do *transitus* da imagem para o fiel, sendo a imagem instrumento intermediário para o acontecimento do milagre, ou seja, o milagre não é realizado pela imagem, mas por meio dela, pela interseção.

Em nosso caso, o ícone a ser debatido é o de São João Batista, que se faz presente de forma constante nos festejos juninos, em especial, nos grupos de Bumba meu boi do Maranhão por meio de altares, camisas, indumentárias, e principalmente no couro²⁹ do boi³⁰.

²⁹ “**Couro**- Peça de veludo bordado de canutilhos, miçangas, paêtes, etc., que cobre a armação do boi. O bordado, geralmente, representa uma cena histórica, uma lenda, uma paisagem ou um símbolo. O conjunto estará mais bem preparado quanto mais couros tiver o boizinho” (AZEVEDO NETO, 1997, p.128).

Identificamos que São João Batista é bastante destacado no período festivo, e suas imagens ganham um espaço notório nos ambientes de realização do atualmente denominado Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão, classificado dessa forma por ser uma manifestação cultural de caráter múltiplo, tanto em seus sotaques quanto em elementos estéticos e musicais que conjugam bens materiais e imateriais.



Figura 2- São João Batista e o cordeiro



Figura 3- São João Batista e o cordeiro

Os ícones acima são presenças marcantes nas celebrações da natividade de São João Batista em 24 de junho, o que é de extrema importância para a compreensão do uso dessas imagens no Complexo cultural do Bumba meu boi. Temos nelas São João Batista ainda menino abraçando o cordeiro, que simboliza o Cristo, em uma intimidade fraternal. As vestes com pele de camelo são referenciais bíblicos de sua vida ascética no deserto, onde se alimentava de gafanhotos e mel. Envolto à sua cruz que significa seu martírio, temos a flâmula *Ecce Agnus Dei*, que significa “Eis o Cordeiro de Deus”. Além disso, a cruz evoca o

³⁰ “**Boi-** Armação, à imagem de um boi, feita de jeniparana, canela-de-veado ou paparaúba e buriti, recoberta de veludo preto bordado de canutilhos, miçangas, paetês, pedras, etc. Arremedo romântico de um novilho. Figura central da representação. O mesmo que Galheiro” (AZEVEDO NETO, 1997, p.124).

Cristo enquanto cordeiro entregue ao sacrifício para redenção da humanidade. A celebração de sua natividade é singular porque é o único santo com natalício comemorado. Além dele, só Nossa Senhora, em 08 de setembro e o próprio Cristo, em 25 de dezembro, no natal.

Seu nascimento é profético porque foi revelado ao seu pai, Zacarias, por meio de um anjo do Senhor chamado Gabriel. O nome João, do hebraico *Iohanan*, significa literalmente “o Senhor concede a graça”, mas temos outras designações, “Deus é propício”, “Deus se mostrou misericordioso”. E mais, João Batista é dom de Deus, sua concepção foi considerada um milagre porque sua mãe, Isabel, era estéril³¹. Suas atividades terrenas não estavam voltadas apenas para o batismo de conversão, mas também para o anúncio do Cristo cordeiro de Deus, que tiraria o pecado do mundo. Por isso, é o profeta do Altíssimo, o precursor do filho de Deus, o que lhe prepara o caminho. Assim, “Houve um homem, enviado por Deus, que se chamava João. Este veio como testemunha, para dar testemunho da luz, a fim de que todos cressem por meio dele. Não era ele a luz, mas veio para dar testemunho da luz” (Jo 1, 6-8)³². Nesse sentido, João se revela como testemunha do projeto de salvação de Deus, ou seja, ele não era o Messias, mas é aquele que apresentava o Cristo como o caminho da salvação. Por isso dizia, “eis que vem outro mais poderoso do que eu, a quem não sou digno de lhe desatar a correia das sandálias” (Lc 3, 16)³³. Assim, para a fé cristã, João se apresenta como antecessor de Cristo porque teve a graça de revelar o cordeiro de Deus à humanidade para a remissão do pecado do mundo.

A representatividade de São João Batista no Bumba meu boi está expressivamente ligada à comemoração de seu nascimento no dia 24 de junho. Justamente porque um dia antes é realizado o ritual do batismo dos bois, onde temos a presença marcante não só de imagens do santo, mas também da devoção popular dos integrantes da manifestação cultural. Por isso, apresentaremos um relato sobre como acontece o batismo, vejamos:

O batismo de um boi acontece a 23 de junho, véspera do “aniversário” de São João. É uma festa estranha e bonita. De frente para o altar, às vezes sobre o altar mesmo, junto ao santo, o boi é colocado sobre uma mesa, geralmente envolto em lençóis ou na própria barra. Assim que chegam os padrinhos (algumas vezes antes mesmo de chegarem), tem início a ladainha. Num latim estropiado, misturados o boi e o santo, ela se arrasta por uma hora, aproximadamente. –Bendito, bendito seja, diz a rezadeira. Os presentes respondem em coro: -Bendito, bendito seja. Enquanto a louvação prossegue atizam o defumador e atizam a fogueira. E na fumaça que sobe misturada sobem, também, a inocência e a pureza deste povo que reza, canta, dança,

³¹ Cf. Lc 1, 5-80.

³² Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/sao-joao/>

³³ Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/sao-lucas/3/>

bebe cachaça e faz um “bezerro de ouro”, um ídolo de veludo e canutilho, de couro ricamente bordado, em louvor de um santo católico. Depois são as toadas de louvação a São João, ao boi, aos padrinhos e aos que vão chegando eles (AZEVEDO NETO, 1997, p.69).

A presença de São João Batista no Bumba meu boi está ligada à sua expressiva devoção no catolicismo popular, onde o santo se destaca tanto por sua proximidade com a figura de Jesus Cristo, tanto que o batizou nas águas do Rio Jordão. Nesse sentido, o ritual do batismo dos bois é considerado um momento de proteção sagrada para a brincadeira. Isto se deve ao fato de: “Ao ser batizado pelo dom de São João, transforma-se de pagão em cristão, adquirindo o direito e a proteção para se apresentar no espaço público” (MARQUES, 1999, p.148). Por isso, é corriqueiro observar que, “atualmente, os donos de bumba-boi costumam ter em sua casa um altar homenageando São João, organizam procissões (rituais ligados ao catolicismo) e, ao mesmo tempo, fazem um tambor de mina” (CARDOSO, 2015, p.8). Além disso, temos elementos fantásticos que dão sentido à relação de São João com o Bumba meu boi. Neste caso, apresentamos a lenda do boi de São João, onde o santo é proprietário de um boi que encanta a todos por sua dança. É uma narrativa genealógica da ligação entre São João Batista e o boi dos folguedos juninos, por meio da qual são revelados elementos formadores da estrutura ritualística da manifestação cultural.

São João tinha um boi. Pequeno galheiro de couro enfeitado. Um rico boi preto de raro saber: a dança. Se posto na roda, em noites de festa, gira-girava em sustos de brilhos e fitas. E João o amava. E João o guardava. E João só o mostrava nos dias de aniversário. E gente chegava e gente juntava para ver o boizinho de couro enfeitado gira-girando no aniversário do Santo: o instante mais rico da festa. O momento esperado. O momento aguardado. O momento guardado na saudade do Santo. - Até para o ano! O boi ensaiava de 13 a 23 na casa de Antônio, santo amigo de João. E vinha de lá, dançando na roda. E cantavam a licença. - Pra que a licença? Entra, meu boi. Dança, meu boi, ao som do bumbo. Bumba, meu boi! E o boi alegrava a noite do Santo. - João me empresta teu boi? Meu aniversário tem festa, tem fogo e fogueira, tem foguete e sorriso, mas onde o boi de couro enfeitado? Onde o boi de raro dançar? Empresta, João, o teu boi. E o rico boizinho envolto em cuidados, foi levado a dançar, a vinte e nove de junho, na casa de Pedro. - Pedro, me empresta o boi de João? Ele nem precisa saber. Na alvorada eu devolvo. E envolto em segredos, o boi foi levado a dançar na casa do santo Marçal. Ah, Marçal! Ah Marçal! Por que não previste quantos convidados terias? Por que não fizeram as comidas precisas? Por que não avisaste aos teus cozinheiros que o boizinho de couro enfeitado só veio dançar? Uma faca, um instante e o couro enfeitado esticado nas varas. João muito triste. João coitadinho. João sem seu rico boi preto de couro enfeitado e de raro saber: a dança. - Não quero outro boi! Antônio - e muitas pessoas - preparam novos bois e levam até a casa do triste João. Mas João - bom santo - apenas assiste, apenas sorri. - Não quero mais boi. E levam os outros boizinhos até o velho Pedro e até São Marçal. Só pra que eles vejam que foi feito um boi bem bonito, mas que o triste João ainda não quis. São João não quer outro boi. Só haveria de querer se fosse seu rico boi preto, de couro enfeitado e de raro saber (AZEVEDO NETO, 1997, p.67-68).

Na presente lenda, temos personagens marcantes, dentre eles, São João Batista e os outros três santos celebrados nos festejos juninos maranhenses: Santo Antônio, São Pedro e São Marçal. Além da figura central de um boi preto de couro enfeitado, que tem como proprietário o santo primo de Jesus Cristo, há em destaque uma singularidade do animal, a dança, que encantava a todos e o fazia ser apreciado tanto pelo público quanto por seu dono. Temos também seu triste fim, a morte por engano, com o “couro enfeitado esticado nas varas” na festa de São Marçal. Isso é importante para a compreensão de que a lenda destaca que o couro do animal possui uma estética peculiar que lhe dá sentido e identidade própria, ou seja, o couro enfeitado lhe dá um destaque especial diante de outros bois. Para o Batista, restou a tristeza por não haver um substituto à altura de seu boi. Assim, não adianta enfeitar outro porque não tem o bailado que o seu tinha, queria somente aquele a quem não pode mais ter.

Para Costa Júnior (2019), as lendas são narrativas que originalmente foram difundidas pela oralidade em uma determinada sociedade e que têm significativa representatividade nesse meio. Assim, “a lenda é uma narrativa que traz a dúvida se é verdade ou não, o que é bastante rico nesse tipo de narrativa. A lenda pode ser tratada como patrimônio imaterial da sociedade, pois ela retrata o povo em que tal narrativa é difundida e assim faz parte do cotidiano local” (COSTA JÚNIOR, 2019, p. 177). Nesse sentido, a lenda do boi de São João é crucial porque evidencia a importância da representatividade dos santos para o Bumba meu boi. Dessa forma, a presença marcante da imagem de São João Batista nos bordados dos couros dos bois compõe vários enredos que vão desde a fundação de uma lenda até o pagamento de uma promessa, ou ainda, a formação de um grupo de Bumba meu boi em devoção ao santo. Ou seja, a existência de um enredo fantástico que dá protagonismo ao Batista diante dos outros santos festejados no período junino maranhense por ser dono de um boi singular, mostra-se fascinante ao revelar que a comunicação entre as personagens (os santos), se dá pelo virtuosismo da dança e do couro enfeitado do boi. Logo, os elementos devocionais da tradição católica popular não são os únicos a conferir sentido à presença das imagens de São João Batista no universo cultural do folguedo, ou seja, a lenda de São João também está ligada à crença e aos rituais do Bumba meu boi.

Segundo Marques (1999, p.126-127), além do aspecto religioso e da lenda do boi de São João, que vislumbram a possibilidade de uma origem instauradora para o Bumba meu boi, uma segunda lenda liga-se a esta pelo seu caráter místico, mas sob o ponto de vista político-ideológico que concorre igualmente para definir o fio condutor da história do folguedo no imaginário popular: a lenda do boi com D.Sebastião:

[...] Adaptada para o bumba-meu-boi como ideia fundante, a lenda desloca o aparecimento do touro encantado das noites de sexta-feira para o período junino, onde o rei, sob a forma de um touro reluzente, coberto de pedras preciosas, com olhos em fogo, fulgurante estrela na testa, chifres de ouro, boca em brasa e a desabalado galope, percorre o Maranhão apavorando e protegendo o povo humilde. É um touro violento que não se deixa domesticar, mas se deixa domar para alegrar São João (MARQUES, 1999, p.126-127).

Segundo Zierer (2019), D. Sebastião foi um rei português que nasceu em 20 de janeiro, dia de D. Sebastião. Ele ficou conhecido como “Desejado”, por ser o último descendente da sua família. O rei assumiu o governo em 1568, aos 14 anos. Mais tarde, resolveu fazer uma guerra em Marrocos, Norte da África, para expandir a fé cristã e combater os muçulmanos. A batalha ficou conhecida como Batalha de Alcácer-Quibir, e D. Sebastião e seus cavaleiros morreram em combate. Assim:

[...] A população portuguesa ficou muito triste e surgiram ideias de que o rei iria voltar para trazer novos tempos de felicidade e o retorno da grandiosidade de Portugal como um reino importante como era no início das Grandes Navegações. A figura de D. Sebastião no Brasil e o seu retorno está ligada à crença numa espécie de justiceiro, capaz de trazer melhorias aos mais humildes, daí muitos movimentos de pessoas pobres e religiosas, no século XIX e início do XX, defenderem a sua volta. Esses movimentos são chamados de “messiânicos” por acreditarem no retorno do Messias (ZIERER, 2019, p. 94-95).

Vemos que a formação histórica e social das lendas revela a complexidade de sentidos que a sua narrativa impõe. Deve-se examinar criteriosamente as suas características regionais e sua e perpetuação ao longo do tempo e do espaço, para que seja compreendido que em cada local ela possui um sentido peculiar, que atende aos interesses e necessidades de seus propagadores na sociedade em que vivem. Ao mesmo tempo, as lendas também são subsídios para a produção imagética do Bumba meu boi. Nesse sentido, não é difícil perceber que muitos dos bois são forrados de veludo preto e cobertos com pedras reluzentes, canutilhos, paetês brilhantes e possuem uma estrela na testa.

Dessa forma, a relação entre texto e imagem se faz presente porque as imagens funcionam como complementação e reforço para o dizível, às vezes materializam discursos, conferido um sentido concreto ao abstrato. Assim, é importante observar o sentido dado pelo produtor (artista) da imagem-objeto, até porque no caso das imagens religiosas que fazem parte do universo folclórico do Bumba meu boi, defendemos a concepção de que “as imagens significam muito mais do que um simples meio de disseminação do conhecimento religioso.

Eram por si mesmas, agentes, a quem eram atribuídos milagres, e também objetos de cultos” (BURKE, 2004, p. 62). Em todo caso, Azevedo Neto vê essa produção artística ligada ao artesanato e percebe que, além da de ela estar presente nos couros dos bois, também se expande para as vestimentas e adereços da brincadeira popular.

O artesanato do Bumba-meu-boi do Maranhão é variado e rico. Além da armação do boi propriamente dita (ingênuo e romântico arremedo de um novilho; frágil, delicada e bem-acabada armação de madeiras leves); além das roupas e chapéus de penas e fitas [...] existem os bordados dos couros dos bois e das peças do guarda-roupa. Este, sim, é o grande instante de criatividade, de paciência e de delicadeza de mãos. É nestes bordados- riquíssimos! – que explode a índole artística do povo maranhense. Aqui ele se afirma como artista: tanto na força de criação e perfeição de feitura quanto na humildade com que o vê admirado depois de pronto (AZEVEDO NETO, 1997, p.89).

O “Bumba meu boi, manifestação de cultura popular, considerada tradicional e ligada à promessa religiosa no Maranhão, como um complexo processo de comunicação” (CARDOSO, 2015, p.1). Seria então, em sua relação com o catolicismo popular que “o boi passa a funcionar como veículo de comunicação espiritual, elo entre o santo e os devotos: São João e seus companheiros São Pedro, Santo Antonio e São Marçal” (CARDOSO, 2015, p.9). Ou seja, “de forma poética, o boi é apresentado como um mensageiro que leva um recado do homem a São João, ou seja, um veículo de comunicação espiritual do devoto com o santo. Os brincantes creem que agrada aos santos organizar um boi ou participar de algum que já exista” (CARDOSO, 2015, p.7). Além disso, ainda afirma que:

[...] segundo o imaginário popular maranhense, podem fazer milagres sem a intervenção de instituições, numa relação direta com o fiel. Através dos cantos, danças e encenações dos rituais, das rezas, ladainhas e sacrifícios, os participantes do boi fazem seus pedidos e suas homenagens aos santos, pagam suas promessas, realizam suas obrigações, num processo cíclico de trocas e negociações, reciprocidades e solidariedades, que se renova a cada ano (CARDOSO, 2015, p.9).

Por isso, destacamos que o processo devoção- imagem- intercessão não se dá apenas no plano das palavras, mas também na prática e na vivência dos brincantes. Por isso, não se pode pensar que a espiritualidade na manifestação seja simples de ser entendida. Ao contrário, há elementos que podem deixar observadores confusos. Ou seja, não podemos confundir devoção com idolatria, não podemos nos resumir ao objeto físico e suas simbologias, pois há processos de passagem que se entrelaçam sem se ofender. Assim, a conexão entre o culto e o cultuado se dá em uma esfera maior de prática religiosa, onde temos devoção, santidade,

imagens e narrativas populares voltadas à manifestação cultural, em um local em que o profano e o sagrado estão em evidência, mas não em polos contrários.

Também compartilhamos de alguns posicionamentos de Azevedo Neto ao afirmar que “o Bumba-meu-boi no Maranhão é, indiscutivelmente, parte integrante de um processo mítico. Entretanto, não existem, contrariando alguns estudiosos, quaisquer implicações idólatras, pois não é ao boi que se rende a homenagem, mas, através dele, a um santo” (AZEVEDO NETO, 1997, p.94). Ou seja, temos aqui o entendimento de que o objeto confere o sentido, sendo por meio dele e por ele que se dá a conexão, mas não se resume ao próprio. Nesse sentido, “não é um função do boi que o cordão se prosta, contrito e respeitoso, na hora do batismo, nem é pelo boi que o brincante clama, aflito, no instante de suas angústias. O boi é apenas o veículo. O veículo de aproximação entre o devoto e o santo” (AZEVEDO NETO, 1997, p.95). Feitas as devidas considerações, vamos à identificação da presença da imagem de São João Batista em variadas situações e objetos do Complexo cultural do Bumba meu boi.



Figura 4- Imagem de São João na lateral do boi



Figura 5- Imagem de São João na barra do boi

Nas imagens acima, a presença da imagem de São João Batista está tanto no bordado couro do boi quanto em sua barra³⁴, tecido que encobre o miolo³⁵ do boi e o protege, e que também é uma extensão do boi. Temos um emblema em forma de bandeira, que mostra a data da fundação da associação cultural, além do ícone de São João Batista fortemente estampado

³⁴ “**Barra-** saioite que, preso às bordas da armação do boi, cai quase até o chão, cobrindo as pernas do miolo” (AZEVEDO NETO, 1997, p.123).

³⁵ “**Miolo-**Homem que brinca sob a armação do boi” (AZEVEDO NETO, 1997, p.131).

na barra. Mas não fiquemos apenas na observação clara e evidente, mas vejamos além, e nesse sentido, temos que conjugar texto e imagem. Muitas vezes textos, lendas, contos, ou seja, palavras servem de subsídio e base para a construção de uma imagem. Nesse caso, a lenda de São João poderia ofertar elos entre o boi e o santo, para justificar sua representação e presença. Mas não apenas isso, temos que nos debruçar no caráter funcional do objeto a ser apresentado, ou seja, qual o sentido da representação.

No caso, compreendemos que além do Batista fazer parte do universo simbólico da manifestação cultural como homenageado, também faz parte da atmosfera devocional e religiosa do folguedo. Assim, o santo tem local de destaque por fazer a ligação entre o sagrado e os devotos brincantes. Além disso, pode se encontrar ali pelo fato de ser o protetor do grupo de Bumba meu boi que representa, ou ainda, em virtude do cumprimento de uma promessa. E mais, pode ser uma escolha do (a) artista (a) que o produziu apenas para cumprir alguma obrigação para com o santo, ou então, ser uma escolha do grupo. As possibilidades são as mais variadas possíveis e por isso não podemos deixar ir além do exposto, porque as imagens são dotadas de sentidos e significados atribuídos.

O ESPAÇO DE SÃO PEDRO



Figura 6- Imagem de São Pedro na lateral do boi

A imagem de São Pedro em destaque é dotada de significados que se alinham à trajetória de vida do santo. Nas vestes, as cores possuem sentido, o manto vermelho significa o seu martírio, seu sangue derramado pela fé. A túnica azul representa sua presença no céu, no reino da glória celeste, pois essa cor sempre está ligada à divindade. As chaves em sua mão esquerda fazem referência à autoridade que Cristo lhe conferiu: “E eu te darei as chaves do reino dos céus; e tudo o que ligares na terra será ligado nos céus, e tudo o que desligares na terra será desligado nos céus” (Mt 16: 19)³⁶. A postura física que na maioria das imagens devocionais está a olhar para cima e com a mão direita apontada para o céu, representa a autoridade a ele conferida pelo Cristo de que teria a missão de conduzir a Igreja terrena em direção ao céu: “Feliz és, Simão, filho de Jonas, porque não foi a carne nem o sangue que te revelou isto, mas meu Pai que está nos céus. E eu te declaro: tu és Pedro, e sobre esta pedra edificarei a minha Igreja; as portas do inferno não prevalecerão contra ela” (Mt 16: 18)³⁷. Para a fé cristã, esta responsabilidade depois da morte do santo ficou a cargo de seus sucessores, ou seja, os papas que representam a autoridade e unidade da Igreja Católica.

São Pedro também está presente na lenda de São João: “Empresta, João, o teu boi. E o rico boizinho envolto em cuidados foi levado a dançar, a vinte e nove de junho, na casa de Pedro” (AZEVEDO NETO, 1997, p.67-68). O santo é altamente cultuado nos festejos juninos maranhenses, seu festejo em 29³⁸ de junho é marcado pelo encontro de grupos de Bumba meu boi de variados sotaques que vão até a capela de São Pedro no bairro da Madre Deus, em São Luís, para lhe render homenagens, fazer e pagar promessas, além de agradecer às graças alcançadas por meio do santo durante a temporada de festejos.

Durante toda a noite do dia 28 até o amanhecer do dia 29, numerosos são os grupos de Bumba meu boi que brincam no Largo de São Pedro. Uma festa que é muito centrada na fé e na devoção dos brincantes, onde o sagrado se faz presente por meio do culto ao santo e dos rituais da fé cristã, porque temos missas, ladainhas, procissão marítima e terrestre, além de bênçãos organizadas pela Igreja Católica. O festejo de São Pedro é uma comunhão entre a fé dos brincantes e a tradição católica. Assim, devotos, apreciadores, organizadores, cantadores e demais integrantes dos grupos de Bumba meu boi estão conectados em um único espaço para saudar o santo padroeiro dos pescadores. Além disso, o festejo no Largo de São Pedro é o

³⁶ Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/sao-mateus/16/>

³⁷ Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/sao-mateus/16/>

³⁸ O dia de São Pedro em 29 de junho é feriado municipal em São Luís.

único a reunir quase todos os sotaques em um único lugar, ou seja, a comunhão entre os diversos grupos de Bumba meu boi se faz presente em razão da devoção a São Pedro.

PERSONAGENS JUNINAS

As personagens que compõem o universo folclórico do Bumba meu boi estão além das conhecidas como fixas ou centrais da manifestação, tipo, Pai Francisco, Mãe Catirina, amo, índio, vaqueiro, cazumbás. Há personagens que surgem a cada temporada junina, umas ficam, outras não, outras são ressignificadas. No entanto, devemos nos preocupar é com o sentido de sua criação, sua utilização na brincadeira, o para quê e o porquê de seu surgimento. De todo modo, o processo de inserção e criação de personagens faz parte de muitas manifestações populares, apesar de termos lugares fixos, e a depender de quem as realiza, pode haver a necessidade do surgimento de um novo elemento, de uma nova indumentária, de um novo instrumento e até de um novo personagem. A cultura popular não é estática, ao contrário, é dinâmica no tempo e no espaço. Sua grande permanência é fruto de apropriações e inserções, em um processo decorrente do hibridismo cultural.



Figura 7- Personagem do Bumba meu boi de matraca

A personagem acima se apresenta fantasiada de forma exótica, com adornos e colares, mas temos em destaque, no centro de sua parte superior, uma imagem de São João Batista que para nós possui importantes significados. A imagem presente na personagem revela a devoção dirigida ao santo no Bumba meu boi, a evocação de sua proteção, e evidencia a grande louvação popular ao Batista. O que se quer dizer, é que a presença da imagem do santo em forma de emblema na fantasia/indumentária confere sentido ao seu uso no tempo dos festejos juninos, exprimindo legitimidade à devoção popular na manifestação cultural. Dessa forma, vemos por meio das personagens da brincadeira a importância religiosa no universo simbólico do Bumba meu boi do Maranhão. Assim, temos diante dos olhos uma personagem que traz em si uma variedade de sentidos atribuídos, e por isso não podemos ficar reduzidos apenas a uma vertente de interpretação. Contudo, seu sentido está baseado na relação São João/ Bumba meu boi, via devoção. Por isso, devemos ficar abertos às diversidades de uso da imagem de São João Batista para compreendermos que sua forte presença na manifestação cultural, seja ela, de forma alegórica, devocional ou ornamental, está, acima de tudo, ligada ao ritual e à crença que regem o Bumba meu boi, confirmando suas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas pesquisas sempre ressaltamos a importância do desenvolvimento de um grande plano de ação e preservação dos elementos ritualísticos do Bumba meu boi, pelo fato de entendermos que ações que viabilizem e incentivem sua prática perpetuam a sua existência ao longo do tempo. Por isso, devemos tanto salvaguardar suas estruturas ritualísticas quanto estarmos abertos a suas transformações e inovações. Nesse sentido, o Bumba meu boi deve ser vivenciado e debatido entre nós, para fortalecer nossa própria identidade maranhense, com o intuito de resguardar o universo cultural da manifestação popular aos nossos descendentes, sem perder de vista sua ancestralidade.

Durante o estudo, nos preocupamos primeiramente em destacar que o universo folclórico do Bumba meu boi é repleto de imagens devocionais, os ícones religiosos têm espaço garantido tanto nos terreiros e barracões da brincadeira quanto nos arraiais juninos. Percebemos que a imagem de São João Batista era altamente reverenciada porque o santo é o protagonista dos festejos juninos. Além disso, é em homenagem a ele que muitos bois são organizados, e sob sua proteção e bênçãos a mística da brincadeira acontece, animando brincantes, diretoria e cantadores. É por meio dele que são feitos pedidos de cura,

prosperidade, bênçãos e graças. Geralmente, muitas pessoas dançam, acompanham ou organizam um grupo de Bumba meu boi como uma forma de agradecer a realização dos pedidos por intermédio do santo. Aqui, a devoção se faz presente como expressão de fé do catolicismo popular, onde temos o estabelecimento da relação imagem/devoção/ intercessão.

Vimos que a devoção a imagens religiosas no universo folclórico do Bumba meu boi não estava restrita a São João Batista, pois trabalhamos também a presença da imagem de São Pedro na manifestação. Destacamos a importância de seu festejo e do seu dia 29 de junho, como forma de agradecimento à temporada junina, onde há a comunhão de vários sotaques em prol de um único santo para retribuir pelas graças alcançadas. Vários são os momentos de expressão da fé na festa de São Pedro, onde muitos devotos estão renovando seus laços com o santo, sempre a agradecer ou a fazer uma nova promessa, mas sem nunca esquecer que o Bumba meu boi é partícipe dessa atmosfera. Assim, temos o estabelecimento de que não importa o sotaque ou estilo ao qual o brincante pertence, se é do interior ou da cidade. O que interessa é a fé no santo e o poder místico que envolve a atmosfera espiritual da manifestação folclórica.

Por fim, concluímos que o uso de imagens religiosas nos festejos juninos está para além da ornamentação dos bordados dos couros dos bois, das indumentárias, dos enfeites dos arraiais, ou seja, a arte popular do artesão maranhense transcende ao sagrado quando se conecta aos santos, porque o santo é um intermediário entre o humano e o divino. Assim, a imagem devota não pode ser vista como uma imitação, simulacro, como uma simples alegoria, pois, ao contrário, vai muito além, funciona como imagem-objeto onde sua presença está ligada ao ritual e à crença. Assim, as imagens devocionais seriam partícipes dos ritos, gestos e comportamentos sociais do Bumba meu boi do Maranhão.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO NETO, Américo. **Bumba-meu-boi no Maranhão**. 2º ed. São Luís: Alumar, 1997.

BASCHET, Jérôme. Introdução: a imagem-objeto. *In*: SCHMITT, Jean-Claude et BASCHET Jérôme. **L'image. Fonctions et usages des images dans l'Occident médiéval**. Paris: Le Léopard d'Or, 1996, p. 7-26 (tradução: Maria Cristina C. L. Pereira).

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2004.

COSTA, Alex Silva. **Dança de negro, bailado maranhense, sotaque da gente**: um estudo sobre as novas configurações do Bumba meu boi e do Tambor de Crioula. São Luís: Editora UEMA, 2015.

_____. O Bumba meu boi em imagens: as novas configurações imagéticas e suas funções sociais. *In: Anais do III Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PGcult*; [recurso eletrônico] / Organizadores: Ana Caroline Amorim Oliveira, Conceição de Maria Belfort de Carvalho, Larissa Lacerda Menendez, Luciano da Silva Façanha e Zilmara de Jesus Viana de Carvalho. — São Luís: EDUFMA, 2020, p.1714- 1723.

COSTA JÚNIOR, Flávio Pereira; GOMES, Susy Nathia Ferreira. O Maranhão oitocentista na sala de aula através das lendas. *In: CAMÊLO, Júlia Constança Pereira. História do Maranhão na sala de aula: formação saberes e sugestões / Júlia Constança Pereira Camêlo, Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus (org.). – São Luís: EDUEMA, 2019, p. 173- 189.*

MARQUES, Francisca Ester de Sá. **Mídia e experiência estética na cultura popular**: o caso do bumba- meu- boi. São Luis: Imprensa Universitária, 1999.

VAUCHEZ, André. O Santo. *In: LE GOFF, Jacques (dir.). O Homem Medieval*. Lisboa: Editorial Presença, 1989, 211-230.

ZIERER, Adriana. D. Sebastião, o encantado, no Maranhão: uma ferramenta para a reflexão histórica no ensino básico. *In: CAMÊLO, Júlia Constança Pereira. História do Maranhão na sala de aula: formação saberes e sugestões / Júlia Constança Pereira Camêlo, Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus (org.). – São Luís: EDUEMA, 2019, p. 84- 101.*

Créditos das imagens:

Figura 1: Ritual de morte do Bumba meu boi da Madre Deus. Disponível em: DOSSIÊ do registro do *Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão*, 2011, p.131.

Figura 2: São João Batista e o cordeiro. Disponível em: <http://aparicoesdavirgemmaria.blogspot.com/2017/06/24-de-junho-solenidade-da-natividade-de.html>, acesso em 29/06/2020.

Figura 3: São João Batista e o cordeiro. Disponível em: <https://nsconceicao-sabara.blogspot.com/2012/06/triduo-e-festa-de-sao-joao-batista.html>, acesso em 29/06/2020.

Figura 4: Imagem de São João na lateral do boi. Foto: Alex Costa, 30/06/2019.

Figura 5: Imagem de São João na barra do boi. Foto: Alex Costa, 30/06/2019.

Figura 6: Imagem de São Pedro na lateral do boi. Foto: Alex Costa, 30/06/2019.

Figura 7: Personagem do Bumba meu boi de matraca. Foto: Alex Costa, 30/06/2019.

“HAGAR, O HORRÍVEL”: tirinhas como recurso psicopedagógico em História na Educação Básica

Dayse Marinho Martins³⁹

INTRODUÇÃO

São constantes as mudanças na produção do saber histórico, e os resultados dessa releitura refletem diretamente na organização da disciplina História, uma vez que a transposição didática do conhecimento histórico se relaciona diretamente à concepção que se tem sobre ela. Os profissionais que lidam com o saber histórico em sala de aula promovem, diante das reformulações teóricas, discussões referentes ao uso de procedimentos metodológicos direcionados a uma aprendizagem significativa.

A questão principal consiste em não reduzir o trabalho pedagógico em História ao mero repasse de aspectos conceituais que privilegiem fatos históricos, referendando-os como verdades absolutas. Nessa perspectiva, um dos aspectos problematizados se refere ao uso de imagens no processo de ensino, ao qual tem sido atribuído um considerável potencial facilitador à aprendizagem significativa. Entretanto, é necessário ressaltar que as imagens a serem trabalhadas em História devem passar por um tratamento em sua interpretação. A referida estratégia permite a efetivação de problemáticas que possibilitem uma formação social crítica.

Nesse sentido, este artigo objetiva abordar o uso de imagens, tomando como eixo as tirinhas. Essa modalidade das histórias em quadrinhos se constitui material dotado de potencial pedagógico, mas que requer interpretação enquanto produto da indústria cultural, portador de concepções sociais.

A abordagem trabalha o uso das HQs, envolvendo o personagem “*Hagar, o Horrível*” durante as aulas de História centradas na formação da sociedade medieval. Com isso, destaca-

³⁹ Doutora em Políticas Públicas - UFMA; Mestra em Cultura e Sociedade - UFMA; Doutoranda em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes UFMA; Especialista em Psicopedagogia, História do Brasil, Ensino de Filosofia e Sociologia, Educação Infantil, Ensino de História, História da África e do Maranhão, Planejamento educacional e Políticas Públicas, Neuropsicopedagogia, Ludopedagogia, Educação Especial/ Inclusiva, Psicologia Educacional.
Licenciada em Pedagogia, História e Filosofia; Graduada em Psicologia e Sociologia.
E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br

se a problemática relacionada à concepção da sociedade ocidental acerca dos vikings, que atribui a estes um caráter de barbárie. A intenção desta produção é apresentar o potencial psicopedagógico de *Hagar* sem anular a mediação crítica a que deve ser submetida a imagem no âmbito do ensino de História.

ENSINO DE HISTÓRIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A *École des Annales*, durante o século XX, empreendeu mudanças na forma de fazer História na visão do documento, na ampliação de fontes e no contato com outras disciplinas. Assim, preocupou-se com os modos de sentir e pensar, individual e coletivamente, evidenciando o interesse no estudo de novas temáticas. Os estudos da Escola dos Annales francesa tornaram-se conhecidos como “Nova História”.

No âmbito dessas modificações na forma de produção do discurso histórico, o fato e sua organização temporal linear deixaram de constituir uma verdade histórica absoluta. No novo paradigma, toda atividade humana passa a ser considerada História. Por isso, o ensino da referida disciplina prevê possibilidades de utilização de diferentes linguagens para a compreensão do processo histórico de forma significativa.

Na formação do aluno isso propicia a diversidade de concepções, o recurso à problematização de aspectos da realidade e da constituição do processo histórico, promovendo uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar. Associada a essas modificações, vale ressaltar a perspectiva ampliada de formação exigida pelo contexto atual. Isso representa a necessidade de uma formação educacional voltada para uma interação com a sociedade, por meio da qual o indivíduo possa ser capaz de ler o mundo em suas múltiplas linguagens, a fim de compreendê-lo e, principalmente, questioná-lo.

A principal preocupação consiste em oferecer intervenções voltadas para um ensino de História significativo em relação aos conteúdos e crítico no que concerne à formação do sujeito histórico. Assim, segundo Bittencourt (2004 p.57):

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informação, mas onde há uma relação de interlocutores que constroem sentidos.

É preciso, portanto, estabelecer uma transposição didática facilitadora, centrada em aspectos lúdicos, principalmente no nível Fundamental da Educação Básica. Nestas, o contato com o saber histórico inicia-se na perspectiva disciplinar, e a inadequação da abordagem docente pode favorecer o surgimento das dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Porto (2005, p. 11), “o núcleo específico de todo aprendizado se refere ao conhecimento adquirido como o resultado da busca pelo entendimento de algo desconhecido”. Com isso, o ato de aprender compreende a exploração da realidade pelo indivíduo, numa relação direta com questões físicas, psicológicas e afetivas.

Nesse processo, alguns alunos apresentam uma discrepância no seu potencial exibindo diversos comportamentos que interferem no desenvolvimento de suas habilidades. Tal condição é denominada dificuldade de aprendizagem:

Seus principais características compreendem uma dificuldade nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética (...) independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento (FONSECA, 1995 p.252).

A referida problemática, no campo da História, situa-se no domínio de conceitos, devido à exigência de abstração. Associada tal dificuldade à descontextualização do conteúdo, fruto de uma transposição didática inadequada, o aluno pode apresentar desinteresse pela disciplina, refletindo em sua postura em relação à sociedade.

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da história social de seu tempo. Cabe ao professor, utilizando-se dos métodos históricos, aproximar o aluno dos personagens concretos da história, sem idealizações, mostrando que gente como a gente vem fazendo história. Quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da história é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica (KARNAL, 2005, p. 28).

Gostar ou não gostar está intimamente ligado à capacidade de integrar-se com o conteúdo, com o conhecimento histórico. Daí surge a necessidade de facilitar a compreensão dos conceitos históricos por meio de novas linguagens:

A educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações; nada mais apropriado para

determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas das crianças, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista (PIAGET, 1998 p. 262).

Um dos aspectos facilitadores na “educação do senso histórico” consiste no estudo de imagens, uma vez que o documento escrito deixou de ser a única fonte para as pesquisas, fazendo com que novos meios e objetos fossem incorporados ao instrumental do historiador: Além disso, na era de imagens, saber interpretar signos visuais tornou-se uma necessidade.

Com a utilização das imagens, são criadas vinculações entre educando e saber cognitivo, o que de outro modo se tornaria extremamente mais complexo. Dessa forma, os conhecimentos aprendidos de forma significativa são formadores de ideias que se convertem no capital cultural do ser e podem ser utilizados e reutilizados quando numa situação de aprendizagem façam-se necessários. Quanto maior significação, maior o fluir das informações transformadas em imagens e arquivadas na memória.

As imagens desempenham um papel de extrema relevância, já que constituem elos entre o conhecimento histórico e a sensibilidade do educando. Os jovens vivem em um mundo povoado por imagens, por ícones, contudo, não vêm sendo preparados para compreender seus significados, valores, contextos e sua estética, bem como as técnicas empregadas em sua criação, produção e reprodução.

Por isso, é preciso que se considere no âmbito da formação em História o estabelecimento de uma interpretação crítica das imagens usadas como recursos em sala de aula. Segundo Bittencourt (2002, p.119), “A imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico”.

Diante de tal conjectura, o professor ao utilizar imagens na abordagem do saber histórico, não as caracterizará apenas enquanto recurso, mas como um procedimento. Um estudo sob uma perspectiva de pesquisa centrada na ótica da problematização:

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas que podem ser trabalhadas pelos alunos. O importante é que se alerte para a necessidade de que as fontes recebam um tratamento adequado, de acordo com a sua natureza (KARNAL, 2005 p. 43).

No campo das imagens, um material com ricas possibilidades para o trabalho no ensino de História são as histórias em quadrinhos – HQs. Segundo Barbosa (2004, p. 106), “o potencial das HQs no ensino de História é enorme, mas na maioria das vezes, elas são vistas

pelo professor apenas como suporte para o conteúdo”. Os quadrinhos servem na verdade, apenas como ilustrações para os fatos apresentados a partir do livro didático.

FORMAÇÃO LEITORA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A figura do leitor de textos impressos surge por volta do século XVIII, na Europa, quando a impressão de livros passa do modo artesanal para o empresarial, culminando com a mutação dos hábitos de leitura (CHARTIER, 1994). Apesar de o modelo de leitor estar vinculado historicamente ao livro impresso, o ato de ler sempre esteve presente na história da humanidade, com base em diversas formas de comunicação e expressão.

Se durante séculos os textos escritos foram os únicos aceitos formalmente como instrumentos de comunicação e apreensão do saber, o mesmo não se pode afirmar atualmente. Nesta era da comunicação, com todo o aparato tecnológico disponibilizado, é necessário que o sujeito leitor seja capaz de compreender diversos códigos. Diante disso, a definição de leitor assume uma perspectiva ampliada. Nela, entende-se que para interagir com a sociedade, o indivíduo deve ser capaz de ler o mundo em suas múltiplas linguagens, a fim de compreendê-lo e, principalmente questioná-lo. Por isso, é importante resgatar que a leitura não se restringe ao ato mecânico de decodificação de símbolos para traduzi-los em sons. Além disso, constitui um processo de compreensão no qual influem em grande medida, atos perceptivos, cognitivos, afetivos e linguísticos.

As concepções vigentes sobre leitura podem ser sintetizadas em duas caracterizações: perspectiva behaviorista-skinneriana e perspectiva cognitivo-sociológica. Na primeira, a leitura é retratada como um processo de decodificação mecânica de signos linguísticos. Por sua vez, a segunda considera o ato de ler como um processo de compreensão numa dinâmica composta por elementos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, sociais e culturais. Portanto, uma atividade repleta de significação da realidade. As referidas concepções possibilitaram durante décadas um forte debate acerca do que seria o aspecto fundamental da leitura: a compreensão ou a decodificação. Os estudiosos afirmam que no processo de leitura ambos os elementos são necessários. Conforme Martins (2004, p. 32):

Gradativamente os pesquisadores da linguagem passam a considerar a leitura, um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente

de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim, de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los (MARTINS, 2004, p. 32).

No processo de leitura, diversos mecanismos devem ser considerados. Além da visão, da audição, desempenham papel preponderante a memória, a atenção, a natureza e os usos da linguagem bem como a compreensão da fala, as expectativas, as motivações do leitor em relação ao texto e o conhecimento prévio, que é o ponto de partida para a interpretação da mensagem.

Segundo Solé (1998, p.23), leitor necessita “simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto, objetivos, ideias e experiências prévias”. Assim, ele utiliza seu conhecimento de mundo para atribuir significado ao texto decodificado e construir uma interpretação da realidade por meio da mensagem escrita, o que permite compreender a leitura como algo interessante e desafiador: uma conquista capaz de propiciar autonomia e independência ao indivíduo e não uma postura submissa diante do escrito. A de um leitor autônomo perpassa, portanto, por um aprendizado que propicie o desenvolvimento da compreensão leitora no sentido de torná-lo competente no processo de leitura.

O desenvolvimento das habilidades requeridas pela leitura e escrita ocorre no processo de alfabetização no qual desempenha papel imprescindível, a escola enquanto instituição social. O vínculo leitura-escola é tão antigo e concreto que se tornou indiscutível em termos sociais. A leitura constitui, portanto, objetivo prioritário da educação escolar, e nesse âmbito é compreendida sob dois aspectos: enquanto objeto de conhecimento, isto é, algo a ser ensinado e como um meio para a realização de aprendizagens. Nesse caso, aparece na medida em que avança o percurso escolar, voltando-se para o aprendizado de outros conteúdos.

Como se pode visualizar, o trabalho com leitura no âmbito da escola apresenta-se fracionado. Primeiro, ensina-se a habilidade para depois passar à utilização. Contudo, o trabalho pedagógico deve contemplar simultaneamente a leitura enquanto objeto de conhecimento e meio para a aprendizagem. Quando se fala do trabalho pedagógico envolvendo leitura no âmbito escolar, pensa-se na construção de um processo pelo qual o aluno realiza novas aprendizagens, ao mesmo tempo em que desenvolve a habilidade leitora exigida para tal ação. A partir daí, reunirá elementos favoráveis à construção do gosto pela leitura, considerando-a uma atividade útil e prazerosa, constituída não apenas pela decodificação, mas também pela compreensão.

A compreensão leitora caracteriza um esforço cognitivo, uma dinâmica estabelecida entre a estrutura cognitiva e a realidade durante o processamento do ato de ler. Neste, o aluno desempenha um papel ativo pela análise e atribuição de significados ao que está escrito, numa inter-relação da informação recebida com a estrutura cognitiva composta pelo conhecimento prévio.

Durante toda a vida, as pessoas, graças à interação com as demais, constroem representações da realidade, dos elementos constitutivos de nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologias, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. Estes ‘esquemas de conhecimento’ representam o nosso conhecimento, sempre relativo, sempre ampliável (SOLE, 1998, p. 40).

Mas a compreensão que se realiza de um texto depende ainda de outros fatores constituintes do ato de ler: o objetivo da leitura, isto é, as intenções, aquilo que se pretende alcançar a partir dela, bem como, a motivação do leitor. Para compreender, ou seja, para encontrar a significação da leitura, é preciso relacionar a informação visual aos conhecimentos prévios.

Compreensão leitora e aprendizagem estão imbricadas, pois, quando a leitura informa, acrescenta dados à estrutura cognitiva, aproximando-os, dessa forma, dos significados da realidade. A leitura significativa proporciona, além da compreensão leitora, mecanismos essenciais para o aprendizado do sujeito. Por outro lado, para ler significativamente, é necessário que ocorra uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o referencial teórico a ser adotado consiste no conceito de aprendizagem significativa criado por David Ausubel, representante do Cognitivismo. A teoria da aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados para que possam ser construídas estruturas mentais. A aprendizagem é significativa na medida em que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele a partir dessa relação.

Para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, idéias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade (MOREIRA, 1982 p. 04).

Segundo a teoria de Ausubel, na aprendizagem significativa há três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística: o conhecimento que se adquire de

maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E assim, uma vez esquecida, a reaprendizagem é facilitada. Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições, o aluno precisa ter uma disposição para aprender, e o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, relacionado à experiência do indivíduo. No processo de leitura, a aprendizagem significativa está situada no âmbito da elaboração da compreensão leitora a partir do conhecimento prévio do leitor associado às estratégias desenvolvidas no contato com o texto. Por meio de um trabalho de leitura baseado nessa perspectiva, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, desafiando o aluno a refletir, conhecendo a sua realidade e os seus anseios.

O trabalho realizado na escola é fundamental na formação do leitor, isto é, para determinar se as crianças se tornarão leitoras ou não. Nesse processo, a intervenção docente deve ser pautada numa postura problematizadora. O papel do professor é garantir que as crianças encontrem sentido no ato de ler. Para tanto, é necessário que o docente compreenda o trabalho pedagógico com leitura em ações que envolvam práticas sociais e não apenas exercícios repetitivos.

As propostas pedagógicas apontam para a necessidade de o educador propiciar às crianças o contato com diferentes suportes de textos. Procura-se fazer, portanto, um movimento contrário à didatização dos livros para a criança e tornar presentes nas escolas os usos sociais da língua escrita, por meio de diversos gêneros textuais. A história do ensino da leitura no Brasil é marcada pela oferta muito restrita de leitura na escola, em relação aos objetos de leitura e à própria formação leitora, caracterizada apenas pela transmissão de regras e modelos de comportamento.

Diante disso, é destinada à escola a função de viabilizar um trabalho pautado em textos que circulam socialmente, visando a promover aprendizagens significativas, ou seja, formar leitores competentes num trabalho organizado em torno da diversidade textual. E no âmbito das modalidades textuais que se destacam nesse sentido, estão as histórias em quadrinhos – HQs. Por meio delas, as crianças associam imagens a textos, deduzindo o significado da narrativa numa ação permeada de aspectos lúdicos que prendem a atenção.

As Histórias em quadrinhos (HQs) são caracterizadas como uma “arte narrativa que sugere o desenrolar de uma ficção, por meio de uma sucessão de imagens fixas e organizadas

em seqüências” (GUYOT, 1994 p. 64). As imagens falam por si mesmas; a linguagem utilizada é a do cotidiano e, portanto, familiar e compreensível. Facilmente, o leitor é conduzido a universos múltiplos, identificando-se com os personagens e participando das aventuras narradas nos quadrinhos.

Os quadrinhos, inicialmente lançados na Alemanha, adquiriram autonomia nos Estados Unidos, no fim do século XIX, onde eram chamados de *comics*. Eles representam hoje um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. A popularidade dos quadrinhos foi responsável, antes de tudo, por um grande sentimento de desconfiança por parte de pais e educadores quanto aos efeitos que poderiam causar.

De acordo com Barbosa (2004 p. 08), “os adultos tinham dificuldades em acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadrinhos pudessem contribuir para o aprimoramento cultural e moral dos jovens leitores”. Diante disso, inicialmente os gibis acabaram por serem evitados no ambiente escolar e familiar.

A primeira publicação feita no Brasil data de 30 de janeiro de 1869. Até 1939, se destacou a publicação e difusão das HQs produzidas internacionalmente. A produção quadrinhística nacional era pequena e pouco difundida. A razão para tal escassez estava fundada nas restrições que a sociedade brasileira impunha às HQs.

Naquela época, era disseminada a ideia de que as histórias em quadrinhos levam a uma preguiça de leitura, o que resultaria numa preguiça de estudar. Os alunos seriam acostumados a ver e não a ler. Desenvolviam resistência à leitura de livros que contribuíssem para a formação intelectual. Além disso, o conteúdo das revistas era desfavorável a uma formação moral adequada aos padrões da sociedade (CIRNE, 2000 p. 85).

Todavia, com a organização dos editores e artistas, a sociedade passou a compreender a caracterização das HQs de uma forma mais aprofundada, atribuindo-se uma atenção especial ao potencial pedagógico, principalmente no que se refere à atividade leitora. Assim, a situação brasileira começou a melhorar em 1963, com o aumento do número de consumidores e o surgimento de incentivos para a produção. A partir dos anos 80, houve um *boom* dos quadrinhos, com uma vasta produção na qual a predominância absoluta, no Brasil, é da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, publicada pela Editora Globo.

Há HQs de diversos gêneros, destinadas a vários tipos de público. As características marcantes que as diferem de outras linguagens constituem dois códigos de signos gráficos que formam seu sistema narrativo: a imagem (desenho) e a escrita. A imagem é uma marca das

HQs. A linguagem escrita, por sua vez, tem grande importância na associação com o desenho ao complementá-lo e direcionar a leitura. Mas, as HQs, além desses elementos centrais, possuem constituição voltada para a emissão de mensagens. Por isso, cabe ao leitor detectar tais elementos e reconhecê-los, a fim de direcionar a apreensão do conteúdo nelas presente (CIRNE, 2000).

À primeira vista, a leitura de HQs pode parecer uma atividade simples, comum a qualquer criança. Contudo, para que a compreensão dessa manifestação artística seja possível, é preciso entender os elementos pertinentes à linguagem dos quadrinhos:

Estes elementos compõem-se numa trama de convenções mais amplas, que passa a constituir um verdadeiro repertório simbólico facilmente percebido e decodificado pelo público, que foi se acostumando com este repertório e as normas que regulam seu uso ao longo da evolução dos quadrinhos (ECO, 2004, p. 144-145).

O leitor dos quadrinhos tem um papel ativo no entendimento da história. Ele participa de todo o processo de constituição da narrativa, não podendo, por isso, centrar sua atenção apenas no aspecto da decodificação da mensagem. A compreensão leitora nesse momento é de fundamental importância para a constituição da narrativa. Diante disso, vale lembrar Chartier (1994 p. 11) quando acrescenta que: “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”. Tal fato se torna necessário devido ao estabelecimento de relações propiciadas pela sucessão de imagens que devem ser significadas pelo leitor à medida que transcorre a história.

Como se pode verificar, o papel do leitor nas HQs é de importância fundamental para a concretização dos objetivos dessa modalidade textual. Isso acontece porque, ao estabelecer a vinculação de significado da mensagem às imagens, a narrativa quadrinhística exige que o leitor atue com autonomia, inferindo, analisando e, principalmente, compreendendo para que possa atribuir sentido ao texto.

As HQs, por sua vez, configuram-se por seus aspectos lúdicos, como as cores, desenhos e o humor, os quais prendem a atenção da criança, ajudando-a a construir seus conhecimentos numa tarefa permeada pelo prazer. Elas constituem um recurso no processo de leitura, que oferece várias possibilidades a serem exploradas. Apesar disso, não podem ser julgadas, como definiu Guyot (1994 p. 44), num “vulgar *fast-food* do imaginário”, isto é, como se as imagens servissem de muleta para o sujeito que, ao invés de ler, apenas observa a história.

Em relação ao seu caráter facilitador, convém ressaltar que este não se encontra apenas na dinamicidade que propicia a atenção dos alunos para a discussão, pois as suas possibilidades de intervenção no desenvolvimento de conceitos históricos vão além.

A partir da estrutura visual quadrinhística, é perfeitamente viável trabalhar as noções relacionadas ao tempo e suas dimensões: sucessão, duração e simultaneidade, o que permite ao professor intervir por meio da reflexão sobre os diferentes tempos, de acordo com a realidade. Além disso, o *flashback* pode auxiliar no debate acerca do conceito de memória.

Outro ponto cuja discussão pode partir da narrativa quadrinhística consiste na versão atribuída a um fato. Com base nos quadrinhos, o aluno é conduzido à percepção de que as narrativas partem de pontos de vista diferentes, de forma a permitir que ele verifique as diferentes versões da História, bem como a presença da subjetividade.

Em relação aos quadrinhos que trabalham numa perspectiva histórica, a intervenção pode ser direcionada à discussão de aspectos da vida social de comunidades do passado. Entretanto, é necessário no tratamento da imagem, retratar os aspectos ficcionais da obra. A partir disso, a análise deve explicitar os sujeitos elaboradores da história, bem como o contexto no qual ela foi criada.

Outra possibilidade a ser considerada se refere ao conceito de anacronismo. Devido à sua abstração, pode constituir um aspecto de difícil compreensão para os estudantes do nível básico. Conforme Barbosa (2004, p. 129):

O uso de quadrinhos cujo anacronismo é proposital pode tornar a atividade mais interessante uma vez que a partir do humor a intervenção possibilita um excelente procedimento de crítica e reflexão histórica.

Com base nesse pressuposto, se estabeleceu enquanto ponto específico de debate neste trabalho, a análise da produção quadrinhística *Hagar, o horrível*. Com isso, pretende-se perceber que possibilidades podem ser exploradas por meio desse material na abordagem concernente a elementos do período Medieval, mais precisamente aos povos escandinavos e ao conceito de bárbaros as eles atribuídos culturalmente.

4 AS TIRINHAS DE HAGAR, O HORRÍVEL

Entre os quadrinhos que utilizam o anacronismo propositalmente, encontra-se *Hagar, o horrível*. Este é o personagem principal de uma tira em quadrinhos, criada em 1973 pelo

norte-americano Dik Browne, distribuída a 1.900 jornais, em 58 países e 13 idiomas (CIRNE, 2000).

Figura 1 – Hagar, o Horrível: personagem de Dik Browne



Fonte: guiadosquadrinhos.com

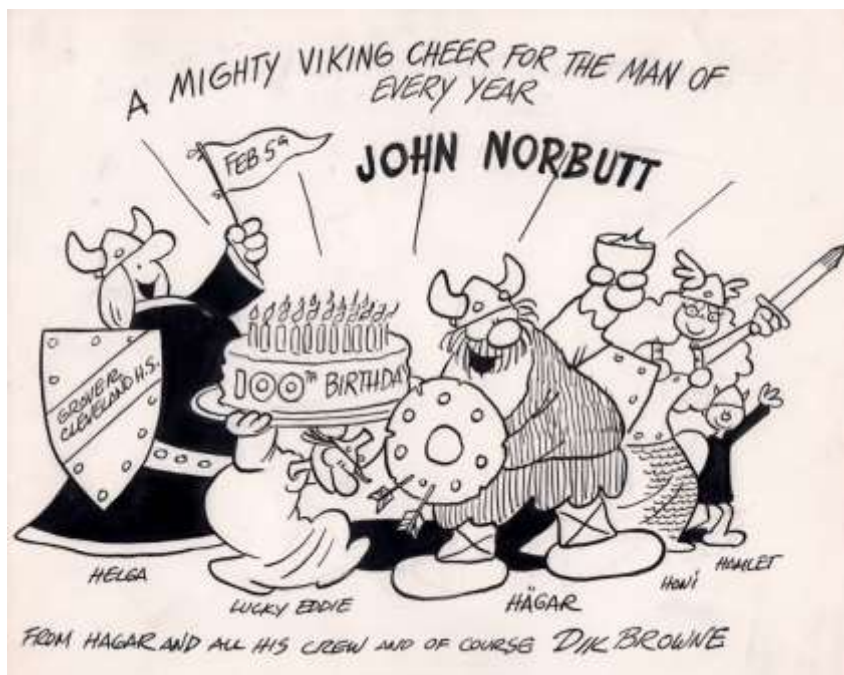
Hagar é um guerreiro Viking que frequentemente tenta invadir a Inglaterra. O humor da tira vem de sua convivência com a irmandade (o melhor amigo de Hagar, ao contrário do imaginário popular que toma os vikings como guerreiros musculosos, é um magrelo covarde chamado Lucky Eddie) e com sua família (sua esposa Helga, seu filho Hamlet, sua filha Honi, seu pato Kvack e seu cachorro Snert) (BROWNE, 2007).

Embora respeitado profissionalmente (um dos maiores saqueadores e assassinos da Escandinávia) Hagar leva uma vida pessoal frustrada. O viking está sempre discutindo com a esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida da família. Além disso, para vergonha de Hagar, seu filho Hamlet está longe de ser um filho modelo: sem interesse por brigar, xingar e outros passatempos das crianças vikings, Hamlet está sempre lendo, filosofando e pensando sobre ser médico ou advogado. A filha de Hagar, Honi, tem dezesseis anos e ainda não casou, sendo para os padrões da época já uma solteirona. A garota demonstra interesse em combater nas fileiras do pai, mas às vezes mostra um anseio por uma rotina mais comum de dona-de-casa.

O cachorro Snert não é muito subordinado ao dono, mas ainda assim se apresenta um companheiro mais útil e fiel a Hagar que seu melhor amigo, ironicamente chamado Eddie

Sortudo. Sorte e raciocínio é o que mais falta a Eddie Sortudo, que está sempre descumprindo as ordens dadas por Hagar; quando não por insubordinação, simplesmente por não compreendê-las (BROWNE, 2007).

Figura 2 – Hagar, o Horrível e sua família



Fonte: folha.uol.com.br

No início dos anos 70, o cartunista Dik Browne anunciou que estava indo para o porão de sua casa, de onde não sairia até criar um bom personagem para uma tira de quadrinhos. Em 5 de fevereiro de 1973, o viking Hagar, o Horrível estreava nos jornais americanos.

Figura 3 – Hagar, o Horrível: personagem de Dik Browne



Imaged by Heritage Auctions, HA.com

Fonte: guiadosquadrinhos.com

A ideia de Hagar surgiu das lendas nórdicas que o cartunista ouvia de sua tia sueca; e para criar o personagem e toda a família viking, Browne inspirou-se em si mesmo, na mulher, nos filhos, no médico, no advogado (MOYA, 1993). O rosto e corpo de Hagar são inspirados no próprio Dik Browne, e até mesmo o nome do simpático viking surgiu de um apelido do autor, dado por seu filho caçula. Dik Browne faleceu em 1989, mas a tira foi continuada por seu filho Chris, que conseguiu manter praticamente o mesmo estilo e, principalmente, o bom humor do pai. Hagar, atualmente, é publicado em cerca de dois mil jornais nos EUA e outras centenas fora daquele país. No Brasil, as principais coletâneas foram lançadas pela LP&M Editora.

Nas tiras de Hagar encontramos um viking que na verdade é igual ao pai de uma família norte-americana da década de 70. Hagar quer tomar cerveja com os amigos, mas é sempre repreendido pela esposa Helga. Também não consegue compreender os filhos (BARBOSA, 2004 p.122).

Como se pode perceber, o anacronismo possibilita constatar que a estilização do viking correspondeu na verdade ao contexto de criação do personagem. Além das reflexões referentes à relação do quadrinho e seu momento de criação, a figura de Hagar pode contribuir para a desmistificação de aspectos imaginários atribuídos aos vikings

Figura 4 – Hagar, o Horrível: personagem de Dik Browne.



Fonte: lpm.com.br

Atualmente, vem sendo empreendidas diversas reinterpretções acerca do Período Medieval. Uma delas se relaciona ao caráter de barbárie ao qual os vikings estavam

submetidos. De modo comum, percebe-se cotidianamente a referência a esse povo quando se trata de trabalhar o conceito de bárbaro.

A palavra viking causa duas reações distintas em muitas pessoas. De um lado, provoca temor ou desprezo, e de outro, uma grande fascinação. De todos os povos denominados bárbaros dentro do referencial greco-romano, nenhum se tornou tão famoso, a ponto de merecer tanta importância na cultura moderna. Mas essa popularidade teve um preço. Ocultou muitos aspectos sobre a verdadeira identidade desta cultura, criando falsas imagens do guerreiro nórdico (LANGER, 2001).

É evidente neste ponto que a caracterização atribuída aos vikings vem sendo questionada pelo forte caráter estereotipado. A partir de todo um imaginário acerca dos povos escandinavos, permanece até os dias atuais o emprego de características culturais divergentes da sociedade que formavam.

O mais conhecido dos estereótipos são os capacetes com chifres laterais. Sabemos hoje pelos recentes estudos que os verdadeiros elmos eram cônicos ou esféricos, lisos e sem nenhuma protuberância (...) outro famoso estereótipo é a suposta utilização do crânio dos inimigos como copo para bebidas, algo inventado pelos religiosos(...) outro se relaciona com a vestimenta viking feitas de pele de animais à semelhança de homens pré-históricos, isso foge às descobertas uma vez que estas demonstram sofisticação na forma de vestir(...) além disso, existem representações fantasiosas que mostram como hábito alimentar, o uso de carne crua, coisa que a arqueologia moderna desmistificou (LANGER, 2001).

Figura 5 – Hagar, o viking



Fonte: lpm.com.br

A construção da imagem do viking como guerreiro barbado, portanto lança e escudo, o saqueador de mosteiros contou com elementos disseminados no imaginário medieval. No

entanto, no período oitocentista, o estereótipo atual teve sua elaboração iniciada no Romantismo. Mas foi em 1870, com a obra *As Walquírias* de Richard Wagner, e durante o século XIX, com as hqs, que ocorreu a instauração do estereótipo viking observado atualmente.

Assim, do mesmo modo em que propalou o imaginário distorcido a respeito da cultura viking, a obra *Hagar, o horrível* pode iniciar uma discussão acerca desse processo em sala de aula. Isso representa, portanto, um procedimento que abarca de modo global as possibilidades de exploração dos quadrinhos em História.

CONCLUSÃO

As Histórias em Quadrinhos no processo de aprendizado são ricas em termos psicopedagógicos. Logo, proceder à análise de HQs em sala de aula, além de ser uma atividade prazerosa e instigante, também aguça o espírito crítico de alunos e professores.

Os quadrinhos são uma forma de narrativa em que a leitura pode acontecer com sutis diferenças, uma vez que eles têm maior probabilidade de serem relidos. Dessa forma, embora a narrativa seja conhecida, o leitor pode encontrar, numa segunda leitura, uma nova combinação de elementos visuais e escritos, apreciar determinadas cenas e percorrer a página com mais calma, o que propicia uma leitura muito mais lúdica e ativa. Quando a criança é exposta à leitura de HQs, torna-se capaz de exercer sua autonomia e suas competências como leitor, passando a pôr em prática a ampliação da sua visão de mundo, a vivência de emoções, o exercício da fantasia, da imaginação, a compreensão da função comunicativa dos códigos verbais e visuais, a expansão dos conhecimentos a respeito da própria leitura e a comparação com leituras anteriores e aprendizados já interiorizados.

Propõe-se à escola, portanto, que trabalhe com quadrinhos, mas sem resumir-los a atividades repetitivas que acabariam se tornando cansativas e sem nenhum encanto. As tirinhas de *Hagar, o horrível* atuam no ambiente escolar aproximando o aluno do conteúdo, contextualizando-o e chamando atenção, intervindo preventivamente no surgimento de dificuldades de aprendizagem. Mas acima de tudo, é preciso explicitar que a produção não representa apenas um recurso, mas um estudo que possibilita a apropriação do conhecimento histórico pelo aluno, ou seja, uma transposição didática centrada na problematização de um produto da ação humana na realidade voltada para a formação do senso crítico do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Alexandre. **Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 2002.
 _____ . **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROWNE, Dik. **O melhor de Hagar, o Horrível**. Porto Alegre: LP&M, 2007.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas da Europa entre os séculos VIV e XVIII**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995,

GUYOT, Didier. **A História em quadrinhos**. Trad. Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. Coleção 50 palavras. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005

LANGER, Jonni. A origem do imaginário sobre os vikings. **Espaço plural**, Unioeste/Cepedal, ano III, n. 8, agosto 2001.

_____. LANGER, Johnni. **Deuses, monstros, heróis: ensaios de mitologia e religião viking**. Brasília: Ed. Unb, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio et al. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. 2ª ed. ver e ampl. São paulo: Brasiliense, 1993.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança e o ensino de História. In: **Sobre a pedagogia - Textos inéditos**. Silvia Parrat e Anastasia Tryphon (org.). Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PORTO, Olívia. **Bases da psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O HERÓI NOS BRAÇOS DO POVO: uma análise estético-semiótica das sequências
iniciais de *Maranhão 66* e *O Triunfo da Vontade*

Dyêgo Marinho Martins¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo representa parte de pesquisa para dissertação de Mestrado intitulada “O HERÓI DE DUAS FACES: uma análise estético-semiótica da dualidade na personagem heroica de José Sarney, em *Maranhão 66*”. O estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A pesquisa foi pautada na análise estético-semiótica do curta-metragem *Maranhão 66*, encomendado ao cineasta Glauber Rocha por José Sarney e patrocinado pelo Governo do Maranhão, para apresentar o jovem governador eleito como uma espécie de “herói” local, legítimo representante da vontade popular, diante do cenário de crise econômica e miséria social do Maranhão da época. A investigação objetivou analisar a ocorrência de possível dualidade na personagem heroica de José Sarney no referido documentário.

O estudo se fundamentou na relação dos pressupostos teóricos da Estética e Semiótica enquanto possibilidade de interpretação de conteúdos audiovisuais. Para tanto, tomou como autor-referência Umberto Eco, cuja proposta compreende a narrativa cinematográfica pela equiparação de suas estruturas formais às dos textos escritos. A pesquisa abordou como o espectador pode cooperar esteticamente na produção de sentidos, a partir da percepção do questionamento proposto pelo autor sobre as formas de representação do poder.

Este artigo pretende se inserir no âmbito da temática de pesquisa desenvolvida anteriormente. Para tanto, optamos por efetuar uma discussão acerca do componente estético-semiótico na personagem de José Sarney nas sequências iniciais de *Maranhão 66*, a partir da comparação com a imagem heroica de Adolf Hitler no documentário *O triunfo da vontade* (*Der triumph des villens, 1935*), dirigido por Leni Riefenstahl.

¹ Mestre em Cultura e Sociedade - UFMA. Especialista em História do Brasil, Geopolítica e Relações Internacionais, Licenciado em História e Filosofia.
E-mail: dyegomarinho@yahoo.com.br

O triunfo da vontade é um registro do VI Congresso do Partido Nacional Socialista Alemão – NSDAP, ocorrido entre os dias 4 e 10 de setembro de 1934, em Nuremberg, Alemanha. O Congresso foi organizado meticulosamente para ser uma demonstração grandiosa do poder do Partido sob a liderança do Führer. Na produção, Adolf Hitler é o astro, apresentado como um “messias”, responsável pelo “resgate” das tradições da nação alemã.

No documentário, Leni Riefenstahl deifica a imagem de Adolf Hitler como o salvador predestinado da nação alemã. A diretora utiliza elementos do messianismo e mitologia teutônica, promovendo o reforço ao *ethos* heroico tradicional.

Berardo, R; Rosenzweig (2008, p. 07), consideram que “a construção de identidades regionais no cinema documentário, a partir de interesses governamentais de poder, perpassa a formação de um senso de comunidade” que compartilha elementos culturais comuns. Eventualmente, a comunidade elege líderes que têm a difícil tarefa de preservar valores e tradições comuns.

Algumas produções cinematográficas do gênero documentário, ao registrar ações de líderes junto à comunidade, com frequência, lhes atribuem caráter heroico⁴⁰. O herói tradicional é um indivíduo dotado de habilidades extraordinárias que se submete a sacrifícios para salvaguarda de valores e tradições da comunidade. Segundo Vieira (2007, p. 82), embora assumam feições e características correspondentes a cada cultura, o herói mantém “o interesse coletivo acima de seus próprios, se sacrifica por uma causa, um ideal, por um mundo justo onde o bem-comum está acima de tudo”.

O que se vê em *Maranhão 66*, no entanto, é o contraponto⁴¹ entre o discurso do governador e as imagens da pobreza do Maranhão. O otimismo nas palavras do político, em meio à euforia da multidão, em festa, pelas ruas de São Luís, contrasta com registros da população miserável e das péssimas condições dos serviços públicos.

O caráter heroico de José Sarney passa a ser questionado à medida em que o mero registro protocolar se transforma em obra extraordinária e perturbadora. É possível, então,

⁴⁰ Pode-se citar como exemplo de filme que associa a imagem de um líder político à do herói o longa-metragem *Triunfo da Vontade* (1933), de Leni Riefenstahl. No Brasil, filmes como *Entreatos* (2004), de João Moreira Salles, e *O Velho - A História de Luiz Carlos Prestes* (1997), curta-metragem dirigido por Toni Venturi, também reproduzem tal associação.

⁴¹ Adotamos o termo *contraponto* no mesmo sentido de *contraponto orquestral*, expressão forjada por Serguei Eisenstein, Vsevolod Pudovkin e Grigori Aleksandrov, na *Declaração sobre o futuro do cinema sonoro* (1928). Segundo Aumont (2003, p. 62), no âmbito da montagem, tal princípio preconiza a não coincidência entre imagem e dados sonoros de modo a permitir “novas possibilidades de desenvolver e de aperfeiçoar a montagem”, para potencializar os efeitos expressivos do conjunto audiovisual.

propor uma reflexão sobre a dualidade na personagem heroica, circunscrevendo-a no âmbito da dualidade estrutural narrativa.

Contudo, nas sequências iniciais do documentário, predomina a caracterização da personagem heroica conforme o *ethos* tradicional. Esse será o enfoque do presente artigo. Nas narrativas clássicas, o *ethos* tradicional é determinado pelas qualidades intrínsecas ao herói, indivíduo extraordinário que se submete a provações em nome de um objetivo grandioso. É justamente dessa forma que José Sarney tenta consolidar e legitimar sua imagem no documentário.

Em *O Triunfo da Vontade*, Hitler é recebido em clima de apoteose pela população de Nuremberg. Sua chegada representa o “casamento” do líder com o povo, para o surgimento do Reich que durará mil anos. Em *Maranhão 66*, a fórmula se repete: o homenageado surge de maneira triunfal. A chegada de José Sarney ao palanque, cercado de correligionários, é antecedida por um plano geral⁴² que denota a tomada de poder pelo herói, que vem para salvar a comunidade.

ESTÉTICA E SEMIÓTICA: elementos para análise da personagem heroica no cinema

Consideramos que a estética permite problematizar os elementos fílmicos que causam impacto na sensibilidade do espectador, uma vez que o documentário traz consigo um discurso que interpreta e questiona a realidade e suas representações. O suporte conceitual dos estudos semióticos possibilita compreender aspectos relacionados à estrutura formal do contraponto, fundamental para a análise do caráter dual da personagem heroica.

Conforme Santaella (1994, p. 192), “a estética é uma ciência abstrata que fornece princípios para as menos abstratas, entre as quais está a semiótica, a qual, por sua vez, fornece dados à primeira”. A relação proposta entre estética e semiótica busca compreender a semioticidade⁴³ do objeto analisado.

A aproximação entre estética e semiótica possibilita compreender o percurso gerador de sentido que indica a participação do receptor na atualização das mensagens. O espectador

⁴² Plano geral: mostra uma paisagem ou um cenário completo (AUMONT, 2003, p 28). Um plano geral da posse de José Sarney foi utilizado por Glauber Rocha no longa *Terra em transe*, no comício da personagem Felipe Vieira (José Lewgoy).

⁴³ Consideramos *semioticidade* como sinônimo de *convencionalidade*, tal qual o significado adotado pelos teóricos da Semiótica da Cultura para a função simbólica do conjunto significante-significado. De acordo com Cavaliere et al. (2005, p. 47), “a convencionalidade das relações do conteúdo e da expressão” permite diferenciar signos de meros estímulos sensíveis, no âmbito da multiplicidade dos fenômenos culturais.

pode cooperar esteticamente na produção de sentidos, a partir da percepção do questionamento proposto pelo autor. Sobretudo, a análise estético-semiótica problematiza significados relacionados às representações nos processos socioculturais.

Transpondo os conceitos de Umberto Eco para o espaço do cinema, é possível estabelecer diferenças entre leitor/espectador de primeiro e segundo níveis para caracterizar a dualidade na personagem heroica de José Sarney. Desse modo, acreditamos que ambos os filmes expressam o tipo de construção narrativa que exige de seu leitor/espectador o que Eco denomina “competência intertextual”.

Segundo o autor, ao se codificarem em um universo de significação ambíguo e multi-interpretável, alguns textos/filmes somente podem ser plenamente explorados a partir do seu potencial de intertextualidade. Tal estratégia depende da capacidade do leitor/espectador em ativar suas inferências para possibilitar novas interpretações do texto/filme.

Na contemporaneidade, o cinema tem sido objeto dos estudos semióticos, visto que a imagem se vincula à ideia de representação ao estimular as faculdades psíquicas do ser humano. Uma vez percebida como representação, a imagem pode ser compreendida como signo, entidade que, segundo Plaza (1987, p.21) “representa alguma coisa, seu objeto (...) em lugar desse objeto” e que, portanto, produz sentido.

Santaella (1994, p. 20) ressalta que “no estágio atual dos estudos semióticos a noção de signo não mais se vincula exclusivamente ao signo linguístico”. Para a autora, as formas de expressão e comunicação produtoras de sentido compreendem além dos signos verbais, os não-verbais, como nos exemplos da fotografia e do cinema.

Eco (2004b, p. 19), por sua vez, considera que a semiótica possui signos como matéria-prima, relacionados “a códigos e inseridos em unidades mais vastas como o enunciado, a figura retórica, a função narrativa, etc.” Desse modo, ao transmitir informação e expressar uma ideia, o signo, no processo de comunicação, provoca atitudes interpretativas, ao passo em que é também uma mensagem que se codifica no âmbito do discurso.

As indicações de Umberto Eco nos levam a compreender a narrativa cinematográfica, equiparando suas estruturas formais às dos textos escritos. Nos termos do modelo semiótico econiano, leva-se em conta a dinâmica da leitura como elemento fundamental do processo narrativo, considerando-se a dimensão interpretativa do leitor/espectador.

Em contrapartida, a semiótica das imagens não pode ser confundida com a estética, pois, enquanto esta propõe uma abordagem de caráter valorativo, a semiótica se debruça sobre as estruturas de significação do objeto. Entretanto, nada impede que resultados de análises semióticas possam servir como suporte material para as avaliações de mensagens estéticas.

Silva (2010, p. 48) considera que “a experiência estética contemporânea abriu-se a um vasto continente (...) que se mostra como uma aplicação, a novos contextos e condições (...)”. Os estudos de estética na contemporaneidade adotam novas perspectivas teórico-metodológicas na análise do fenômeno estético, com maior enfoque aos domínios da sensorialidade e afetividade.

A atualização textual/fílmica ocorre à medida em que o leitor/espectador adquire familiaridade com os elementos compositivos do material. Veremos que a recepção desempenha a conexão entre os elementos formais, tal como afirma Eco (1981, p. 88) “está aí, e produz os seus próprios resultados de leitura”. É nessa congregação de fatores que tentaremos aproximar as noções de estética e semiótica na análise das sequências iniciais dos documentários.

CARACTERIZAÇÃO DO *ETHOS* HEROICO TRADICIONAL

Tradicionalmente, nas narrativas nas quais ocorre presença da personagem heroica, esta é frequentemente caracterizada como indivíduo que congrega qualidades extraordinárias e até sobre-humanas, diferenciando-se de seus pares quanto aos dotes intelectuais, coragem ou disposição de caráter. Determinado a se submeter a provações, no intuito de salvaguardar os valores da comunidade que protege, o herói se submete a sacrifícios em prol de um objetivo comum e grandioso.

É possível identificar elementos que qualificam o herói tradicional e suas ações a partir do amoldamento nas narrativas mitológicas ou nas ilustrações modernas, na literatura ou no cinema. Com isso, pretende-se situar historicamente o ideal de virtude heroica, que para Campbell (2011) pode ser compreendida na representação um herói arquetípico:

Um herói lendário é normalmente o fundador de algo, o fundador de uma nova era, de uma nova religião, uma nova cidade, uma nova modalidade de vida. Para fundar algo novo, ele deve abandonar o velho e partir em busca da ideia-semente, a ideia germinal que tenha a potencialidade de fazer aflorar aquele algo novo. (CAMPBELL, 2011, p. 145)

Tal seria, portanto, a primeira característica do herói tradicional: ele é fundador de uma tradição, condutor de ações que culminarão com o estabelecimento de uma nova conjuntura sociopolítica ou com a conformação de uma nova ideologia, por exemplo. Portanto, desde as primeiras representações mitológicas, o herói foi compreendido como um ser notável, dotado de características especiais que o elevam a um patamar sobre-humano.

Para Feijó (1995, p. 14), na mitologia grega, uma vez que os deuses possuíam características humanas, inclusive vícios, os heróis também herdavam “características divinas, com poderes especiais, embora fossem mortais”. Os heróis gregos manifestam a capacidade de humanização, visto que, apesar de executarem ações extraordinárias, movidas pelo destino glorioso que pretendem alcançar, também são vítimas dos dilemas da fragilidade humana.

Na mitologia grega, o herói é intermediário entre homens e deuses, adquirindo, portanto, um *status* semidivino marcado pela ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que é movido pela complexa condição humana, transcende tal condição no momento em que manifesta habilidades, valores e virtudes que o homem comum não possui ou compreende.

Algumas características do herói grego serão reafirmadas na Idade Média, quando o ideal de heroísmo permanece associado a valores como bravura e intrepidez. Contudo, os heróis medievais não são necessariamente dotados de força física como os da Antiguidade, porém são jovens e belos; lutam pelo ideal de justiça, a serviço de uma dama de cujo amor deve-se mostrar digno.

Heróis como Rei Arthur, Galaaz e Persival⁴⁴ são possuidores de virtudes como bravura e fé. Determinados e tementes a Deus, representam o paradigma da perfeição moral, uma vez que recebem a graça divina durante suas aventuras, tais como os que participam da Demanda do Santo Graal ou os cavaleiros das cruzadas.

Desse modo, o herói medieval é perseguidor de um destino glorioso; ao mesmo tempo em que é capaz de doçura no trato com uma donzela, age belicosamente em nome da fé e de Deus. Os heróis do período medieval adquirem função messiânica, pois, enquanto figurações do próprio Cristo, atuam no sentido de salvar a corte, o reino e a própria humanidade.

A conduta do cavaleiro é chave para a compreensão do significado do herói medieval. Este personifica a busca por um ideal de comportamento que obedece a valores de ordem cristã e que não exclui a capacidade de se lançar em batalhas. Pelo contrário, a função

⁴⁴ Personagens da novela medieval *A Demanda do Santo Graal* de Chrétien de Troyes que ilustram a figura do cavaleiro enquanto símbolo de virtude para a redenção bretã.

messiânica se completa nas lutas em defesa da fé cristã, segundo um código de conduta estabelecido nos manuais disseminados em larga escala no período medieval⁴⁵.

Na Renascença, contudo, o homem de virtude não é somente aquele que detém tais valores, mas também aquele que atinge o sucesso. O Renascimento resgatou os clássicos da literatura grega e romana (como Homero e Virgílio). Os valores do humanismo fundaram um novo tipo de herói, com base nas exigências de formação do homem letrado, bem como versado nas artes da guerra e do governo.

Não obstante, Maquiavel redimensionará a compreensão de valores como justiça e honestidade (típicas do herói antigo) e construirá seu próprio modelo heroico. Contudo, terminará por idealizar uma espécie anti-herói, personificado na imagem do príncipe que vislumbrará na *virtu* e na *fortuna* suas principais qualidades, responsáveis diretas pela manutenção do poder, principal finalidade a ser atingida.

Carlyle (1963, p. 9) reafirmará o vínculo entre heroísmo e mito na Era Vitoriana. O ensaísta e historiador britânico sustentará que os heróis são movidos por uma “ideia divina” responsável pela “história daquilo que o homem tem realizado neste mundo”. Assim, independente das formas que assumam (reis, sacerdotes, guerreiros ou poetas), tais personagens são capazes de dominar os eventos históricos, tornando-se seus protagonistas e símbolos de todas as lutas e conquistas.

Posteriormente, Nietzsche se oporá à visão histórica de Carlyle. Porém, na obra do filósofo alemão, a expressão do heroico alcançará maiores dimensões na alegoria do super-homem (*Übermensch*⁴⁶). No entanto, a imagem inspiradora do super-homem nietzscheano já fora esboçada por Jacob Burckhardt, ao caracterizar no Renascimento a ascensão de um tipo idealizado de governante extraordinário que surge na complexa política italiana⁴⁷.

Nietzsche idealizará o super-homem como o indivíduo que supera o dualismo bem *versus* mal e a “moral do escravo”, com auxílio de um impulso dionisíaco que o levará a criar suas próprias leis. Fundamentalmente, esse novo modelo de herói triunfa sobre as convenções morais e reafirma a vida por meio do “amor fati”, transformando-se em um ser que opera a “transvaloração” de todos os valores, afirmando sua própria vontade e seus instintos:

⁴⁵ É possível citar como exemplo de manual de comportamento do cavaleiro *O livro da Ordem da Cavalaria*, de Ramon Llull (escrito por volta de 1283).

⁴⁶ O termo aparece nos escritos anteriores a 1883, quando são apresentados alguns indícios da compreensão de Nietzsche sobre um super-homem. A ideia é retomada no *Zaratustra*, onde efetua a clássica exposição do conceito, e nos escritos posteriores a 1886.

⁴⁷ O historiador aborda a temática na obra *A cultura do Renascimento na Itália (Die kultur der Renaissance em Italien: ein versuch)*, publicada pela primeira vez em 1860, na Basileia.

Desse modo, o herói nietzscheano é caracterizado por intensa luta pela manutenção de sua própria essência, opondo-se ao Evangelho. O filósofo interpreta o texto sagrado como vetor de oposição às emoções que potencializam e elevam a energia do sentimento vital. Assim, o heroico gradativamente se afasta do humano e passa a forjar a imagem de um líder carismático que conduz o destino das massas.

O SURGIMENTO DO HERÓI PELAS LENTES DE GLAUBER E RIEFENSTAHL

Os exemplos citados conduzem à afirmação do *ethos* tradicional do herói, fundado na Antiguidade. Em todos os arcabouços teóricos ou fabulas mitológicas, o modelo requer um indivíduo possuidor de habilidades extraordinárias, que funda uma nova tradição ou efetua o resgate ou a salvaguarda de tradições ameaçadas.

O arquétipo do herói tradicional também será reafirmado nas criações do cinema, ao longo do século XX, muitas vezes inspirado na literatura sobre o tema, em geral, influenciadas pela conformação mitológica que envolve o heroico. É possível citar como exemplo clássico de criação cinematográfica que observa tal pressuposto o documentário *O triunfo da vontade* (*Der triumph des villens*, 1935), dirigido por Leni Riefenstahl.

Nas palavras do próprio Führer era possível compreender sua admiração pelo poder da imagem e a capacidade do cinema como elemento de impacto ideológico sobre as massas:

Grandes possibilidades possui a imagem sob todas as suas formas, desde as mais simples até ao cinema. Nesse caso, os indivíduos não são obrigados a um trabalho mental. Basta olhar, ler pequenos textos. Muitos preferirão uma representação por imagens à leitura de um longo escrito. A imagem proporciona mais rapidamente, quase de um golpe de vista, a compreensão de um fato a que, por meio de escritos, só se chegaria depois de enfadonha leitura (HITLER, 1935, p. 248).

Sem se dar conta, o Führer descreveu um dos aspectos predominantes na leitura em primeiro nível: a apreensão dos dados fundamentais da narrativa e a ativação dos afetos sensíveis do leitor/espectador para identificação dos elementos fílmicos. A partir desse princípio, é possível verificar de que maneira ocorre nas sequências iniciais de *Maranhão* 66⁴⁸, o reforço ao arquétipo do herói tradicional, característica da primeira parte do filme.

Ainda sob os acordes executados pela banda da Polícia Militar, a câmera faz um *close-up* na imagem do governador eleito: José Sarney surge ao lado da primeira-dama,

⁴⁸ Sequência (1:17min. a 2:08 min.) e sequência (2:09min. a 2:47min.)

Marly, tendo o povo à sua volta. Essa rápida utilização do primeiro plano⁴⁹ como enquadramento para o registro da imagem de José Sarney não é aleatória.

Figura 1 - José Sarney ao lado da primeira-dama, D. Marly, em meio ao “transe” da multidão



Fonte: *Maranhão 66* (1966)

Marcel Martin, ao comentar o uso de tal recurso por cineastas como Griffith, Eissenstein, Pudovkin e Dreyer, considera que o primeiro plano tende a potencializar as expressões individuais das personagens. O autor leva em conta os possíveis efeitos desse tipo de enquadramento na percepção do espectador:

É no primeiro plano do rosto humano que se manifesta melhor o poder de significação psicológico e dramático do filme, e é esse tipo de plano que constitui a primeira, e no fundo a mais válida tentativa de cinema interior (...) a câmera sabe esquadrihar as fisionomias, lendo nelas os dramas mais íntimos, e essa decifração de expressões mais secretas e fugazes é um dos fatores determinantes do fascínio que o cinema exerce sobre o público (MARTIN, 1990, p. 39).

Segundo o autor, o enquadramento em primeiro plano não possui apenas função descritiva. Tal recurso denota a tentativa de sugerir uma reflexão sobre o caráter das personagens, cuja expressão está associada à materialização de um sentimento.

O leitor/espectador de primeiro nível é incapaz de operacionalizar os elementos extratextuais, sua interpretação ainda está limitada à manifestação linear⁵⁰ do texto fílmico, na superfície expressiva. Nesse nível, o leitor identifica (guiado pela estratégia discursiva do autor) elementos que não possuem correspondência com nenhum conteúdo atualizável.

⁴⁹ Utilizamos as expressões “primeiro plano” e “close-up” como sinônimos, pare denotar o plano que mostra um único personagem com enquadramento mais fechado que o plano americano. Segundo Martin (1990, p. 263) este tipo de plano “confere um valor dramático e psicológico determinante”.

⁵⁰ Considerando os pressupostos do modelo semiótico-textual de Umberto Eco, consideramos que a manifestação linear de um texto é aquilo que Eco (2002, p. 55) denomina “superfície lexemática” que consiste na expressão de um determinado código em um primeiro nível de conteúdo.

No primeiro plano, a imagem de José Sarney observado pelos populares pode apenas sugerir a entrada do governador eleito em cena. Entretanto, através da câmera glauberiana, a imagem triunfante, não representa apenas a mudança de governo. O diretor constrói uma representação do político, revelando elementos que compõem um *ethos* heroico tradicional.

No segundo nível, o leitor/espectador irá confrontar a manifestação linear com o sistema de códigos e subcódigos articulados pela competência enciclopédica. A percepção estética é ativada pela semântica cognitiva, durante o processo interpretativo da mensagem. Para tanto, o leitor/espectador deverá ser capaz de executar seleções contextuais e circunstanciais a partir do conteúdo representado.

Nesse sentido, tanto a plástica (integração dos elementos materiais do filme) quanto a montagem (seleção, ordenação e ajuste dos planos) podem acrescentar potencial interpretativo à coisa representada. Sob esse ponto de vista, Bazin (1991, p. 66) considera a imagem como “tudo aquilo que a representação na tela pode acrescentar à coisa representada”. Em *Maranhão 66*, a leitura em segundo nível revela elementos que potencializam a imagem heroica de José Sarney. No primeiro plano, o enquadramento do rosto é imperfeito, podendo causar certo desconforto. Ademais, a câmera se detém somente por alguns segundos na personagem, impossibilitando a identificação imediata de sua expressão.

Sobre este aspecto, Martin (1990, p. 35) afirma que o enquadramento interfere na “composição do conteúdo da imagem, a maneira como o diretor decupa e eventualmente organiza o fragmento de realidade apresentado à objetiva”. De acordo com o autor, tal recurso técnico pode selecionar partes da ação, evidenciar elementos simbólicos específicos e até mesmo modificar o ponto de vista do espectador. Desse modo, as imagens do surgimento de José Sarney no filme carregam características do herói tradicional, comuns em cinebiografias feitas por encomenda, dentre eles, *O Triunfo da vontade*, de Leni Riefensthal.

Sobre esta longa-metragem, Rovai (2005) demonstra que as sequências nas quais ocorre a chegada de Adolf Hitler à cidade de Nuremberg (local do VI Congresso do NSDAP) são cercadas de suspense. No entanto, tal característica não é despropositada: algumas imagens confusas nas sequências iniciais revelam um avião encoberto pelas nuvens, em um cenário iluminado. As imagens possuem a função de compor a imagem heroica do Führer:

Riefenstahl não está filmando apenas mais uma visita, para mais um encontro de militantes. Mais do que isso, ela está registrando para o mundo um “casamento”, no qual a cidade, encoberta por nuvens (o véu), está prestes a ser tomada, pela primeira vez pelo prometido, o Führer. [À espera de que seu condutor] se aposses dela,

resguarda-se sob o véu preso ao céu azul, enquanto a multidão, em festa e excitada, se encaminha para as bodas (ROVAI, 2005, p. 120).

Para o autor, a caracterização da imagem de Hitler pela diretora remete à construção de uma “fábula moral”, na qual a principal personagem caracteriza um herói triunfante, eleito e desejado pela comunidade. Tal caracterização contribuiria para a representação do líder como um homem comum, próximo à multidão que o reverencia, uma vez que traz consigo a “salvação” esperada ou um futuro glorioso, porém desprovido de caráter mítico-religioso.

Figura 2 – O avião de Adolf Hitler sobrevoa Nuremberg diante de uma multidão em êxtase.



Fonte: *Triunfo da Vontade* (1933).

O *Führer* reconhecia o enorme potencial das imagens – em especial o cinema – na veiculação de ideologias e conquista das massas. O cinema alemão da década de 1930 esteve vinculado à escalada eleitoral do Nacional Socialismo na Alemanha. *O triunfo da vontade* faz parte do conjunto de produções cinematográficas que contribuíram para a construção e solidificação da imagem do regime nazista junto à população alemã⁵¹.

⁵¹ Alguns filmes de propaganda política do Nacional Socialismo foram produzidos antes da ascensão de Hitler ao poder. Dessa época, destacam-se curtas-metragens eleitorais: *Parteitag der NSDAP in Nürnberg* (“O Congresso do NSDAP em Nuremberg”, 1927), *Hitlers Braune Soldaten Kommen* (“Os soldados marrons de Hitler chegam”, 1930), *Hitlerjugend in den Bergen* (“A juventude hitlerista nas montanhas”, 1932), *Triumphfahrt Hitlers durch Deutschland* (“Viagem triunfal de Hitler pela Alemanha”, 1932), *Hitler über Deutschland* (“Hitler sobre a Alemanha”, 1932) e *Deutschland erwacht!* (“Desperta, Alemanha!”, 1932). A partir da criação do Ministério do Reich para Esclarecimento Popular e Propaganda (Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda), em 13 de março de 1933, o cinema passou a ser um dos gêneros culturais que recebeu maiores investimentos do regime nazista.

O filme, herdeiro de outras produções cinematográficas do Terceiro Reich⁵², destacava a importância da juventude no crescimento do movimento nazista e exaltava ideias como fraternidade, companheirismo e o “espírito alemão”. Essas ideias marcariam os primeiros mártires do nazismo como o jovem hitlerista Herbert Norkus e o S. A. Horst Wessel, que sacrificaram suas vidas pela Alemanha, pelo *Führer* e pelo Partido Nazista.

Berardo e Rosenzweig (2008) consideram que a intervenção de Riefenstahl foi decisiva para compor a imagem heroica do *Führer*:

Riefenstahl empreendeu o feito de traduzir em linguagem cinematográfica duas vertentes poderosas que se ocultavam por detrás da imagem do *Führer* e que eram muito eficazes junto ao público alemão. A primeira advinha da tradição cristã que, anseia pela chegada de um messias. A outra vertente provinha do herói da mitologia teutônica, *Siegfried*. Nada mais adequado do que aliar a imagem do *Führer* como a ressurreição do cavaleiro audaz que abate as forças do mal - o comunismo, o liberalismo, o expressionismo, o judaísmo - preservando para o futuro a integridade moral, ideológica e racial dos arianos (BERARDO e ROSENZWEIG, 2008, p. 04).

Os ideólogos do NSDAP se dedicaram a compor uma imagem do regime nazista que enfatizasse a superioridade da raça ariana sobre os demais povos europeus. Nas películas, as noções de “bem” e “mal” são ordenadas de modo a provocar violentas paixões no espectador. Planejado para se tornar o retrato definitivo do regime nazista e do seu líder, *O triunfo da vontade* foi objeto de uma das poucas intervenções diretas de Hitler na área. Ao convidar pessoalmente a cineasta para realizar a filmagem, o *Führer* encomendou algo “artístico” para documentar o congresso em Nuremberg⁵³.

É possível verificar que o modo como Riefenstahl denota a construção de uma espécie de fábula moral na qual a personagem principal é o herói que simboliza o bem triunfante sobre o mal. A diretora buscou traduzir referenciais simbólicos de duas matrizes mitológicas tradicionais junto ao público alemão: a chegada do Messias narrada pela tradição cristã e o mito teutônico de *Siegfried*. Em *O triunfo da vontade*, as tomadas em *contra-plongée*⁵⁴ de Riefenstahl demonstram a personificação da simetria corporal, ressaltando o vigor e a

⁵² Aqui, destacam-se produções tais como: *S.A.-Mann Brand* (“O S.A. Brand”, 1933), de Franz Seitz, *Hitlerjunge Quex* (“O jovem hitlerista Quex”, 1933), de Hans Steinhoff, e *Hans Westmar – Einer von Vielen* (“Hans Westmar – Um dentre muitos”, 1933), de Franz Wenzler.

⁵³ O Congresso do Partido Nacional Socialista, de 1934, foi planejado para ser o mais suntuoso e gigantesco espetáculo que já houve na Alemanha. O planejamento arquitetural e logístico para atender mais de 700.000 visitantes na cidade medieval de Nuremberg levou à construção de uma vasta cidade de barracas. Os oficiais do partido planejaram uma série de eventos espetaculares que demonstrariam o poder e a união do partido sob a liderança de Adolf Hitler (RIBEIRO, 2004, p. 344).

⁵⁴ *Contra-plongée* ou *Contra-picado*: a câmara posicionada abaixo do objeto faz com que o espectador veja a cena de baixo para cima (abaixo do nível do olhar do personagem) (AUMONT E MARIE, 2003).

superioridade da raça ariana na imponência de Hitler em uma posição de superioridade e intangibilidade.

Figura 3 – O Führer é acolhido pela multidão, em uma expressão triunfal.



Fonte: *Triunfo da Vontade* (1933).

A partir de 1933, após a realização dos primeiros filmes de celebração da “vitória” nazista e dos seus heróis, a figura do Führer passou a ser mais explorada. Desse modo, Leni Riefenstahl realiza *Der Sieg des Glaubens* (“A Vitória da Fé”, 1933), para documentar o primeiro Congresso do NSDAP em Nuremberg. O filme é considerado um ensaio cinematográfico para sua mais importante produção, *O Triunfo da Vontade*.

Planejado para se tornar o “autorretrato” definitivo do regime nazista e do seu líder, *O Triunfo da Vontade* foi uma das poucas intervenções diretas de Hitler na área. O Führer convidou pessoalmente a cineasta para realizar a filmagem e solicitou-lhe algo “artístico” para “documentar” o congresso em Nuremberg⁵⁵.

É possível provocar uma discussão acerca da aplicabilidade do mito do herói nas produções do cinema. Nos filmes, tal figura surge como um ser quase sobre-humano que simboliza as ideias, formas e forças que moldam ou dominam a alma. Na visão de Rosa Berardo e Patrícia Rosenzweig, a reflexão contemporânea sobre o mito do herói absorveu a hermenêutica tradicional dos estudos sobre mito e folclore, dispondo-a comparativamente a certa vertente da historiografia relacionada à história política. Para as autoras:

⁵⁵ O Congresso do Partido Nacional Socialista de 1934 foi planejado para ser o mais suntuoso e gigantesco espetáculo que já houve na Alemanha. O planejamento arquitetural e logístico para atender mais de 700.000 visitantes na cidade medieval de Nuremberg levou à construção de uma vasta cidade de barracas para hospedá-los e alimentá-los. Os oficiais do partido planejaram uma série de eventos espetaculares que demonstrariam o poder e a união do partido sob a liderança de Adolf Hitler (RIBEIRO, 2004, p. 344).

O herói contemporâneo adquiriu outra roupagem, formatado a partir das matrizes conformadas na Antiguidade. Os princípios míticos regem a transmissão deste código de ideologização do poder para contextos histórico posteriores. Mas este herói adquire conformações próprias, não mais emanados da perfeição. Trata-se de um ‘mortal’, fiel a si mesmo, aos seus desejos, fantasias e às suas próprias concepções de valor. Interessado, especialmente na representação e na liderança, constrói sob uma égide ideológica sua plataforma de significados. É essa recorrência do mito durante todo período histórico que confere a ele o grau de relevância histórica e social (BERARDO E ROSENZWEIG, 2008, p. 03).

Simultaneamente, Riefenstahl se opôs às deliberações do Ministro de Propaganda do Reich, Joseph Goebbels, quanto à representação da imagem do Führer nos meios de comunicação. A repetição da imagem de Hitler à exaustão de diversos ângulos, em poses aparentando cansaço ou com cabelos desalinhados, aproximou-o do homem comum. As sucessivas tomadas em primeiríssimo plano também desagradavam a Goebbels, o qual acreditava que tal procedimento desgastaria a imagem de Hitler junto à população.

Umberto Eco denota a mudança do *ethos* no herói contemporâneo, que enfrenta conflitos do homem comum, sofre com os males da vida moderna, embora seja dotado de habilidades que o diferenciam do universo dos homens comuns. Na obra *Apocalípticos e Integrados*, o autor discorre acerca da modificação do caráter do herói na contemporaneidade:

O herói dotado de poderes superiores aos do homem comum é uma constante da imaginação popular, de Hércules a Siegfried, de Roldão a Pantagruel e até Peter Pan. Frequentemente, a virtude do herói se humaniza, e seus poderes, ao invés de sobrenaturais, são a alta realização de um poder natural (...) (ECO, 2004a, p. 04).

Assim, Riefenstahl estetiza a imagem heroica de Adolf Hitler, mesclando duas vertentes distintas: a sacralização da imagem do herói, a partir de elementos mítico-religiosos, e a sua humanização, a partir das técnicas inovadoras do cinema em seu tempo. Contudo, ambas as vertentes utilizadas no documentário estão voltadas para consolidar a imagem de Adolf Hitler como o salvador predestinado da nação alemã, responsável pelo “resgate” das tradições e costumes e por conduzir a nação para um destino glorioso e inevitável.

Hitler reconhecia a importância em produzir material cinematográfico para divulgar a ideologia nazista no contexto de tomada do poder pelo NSDAP. Uma das características do material audiovisual mais elogiadas pelo Führer era o modo quase instantâneo com que o material conseguia causar reações no público receptor. Assim, a organização da obra segue "uma maneira espetacular, não somente do ponto de vista de uma reunião popular, mas de modo a fornecer material para um filme de propaganda (...) tudo foi determinado em função da câmera" (VIRILO 1993 *apud* RIGOTTI 2006, p. 54).

Na primeira parte de *Maranhão 66*, a fórmula se repete. A chegada de José Sarney ocorre em um ambiente de formalidade, cuja principal característica é a presença do aparato militar na cerimônia de posse. Entretanto, o governador eleito não se distancia da população. Pelo contrário, é cada vez mais “abraçado” por ela. Esse “casamento” se intensificará nas sequências seguintes, quando é possível ver o político cada vez mais próximo aos populares.

Nos termos econianos, em uma leitura de segundo nível, as seleções contextuais e circunstanciais levam o leitor/espectador a decodificar tais códigos com o auxílio da competência intertextual que exercita no decorrer da leitura da obra. Eco (2002, p. 63) recorre ao conceito de encenações⁵⁶ para identificar um “texto virtual ou uma história condensada”. É com o auxílio das encenações que o leitor/espectador deverá construir suas representações ao longo da leitura do texto/filme. Para tanto, o autor classifica as encenações intertextuais em três tipos: encenações maximais, encenações-motivo e encenações situacionais.

Na hierarquia de encenações de um texto fílmico, enquanto as do primeiro tipo representam os esquemas-padrão do texto (apresentação/ desenvolvimento/ conclusão), as encenações-motivo dizem respeito à identificação dos atores, sequências de ações e cenários. Por fim, as encenações situacionais, variações da combinação de diferentes narrativas, conforme o gênero do filme, são capazes de provocar maiores interpretações.

A competência intertextual caracteriza-se pela leitura de um texto independentemente da experiência do leitor/espectador com outros textos. Em *Maranhão 66*, o leitor/espectador deverá executar encenações situacionais para a compreensão dos elementos que irão compor a dualidade estrutural da narrativa.

Nova (2003, p. 15) aponta que “a interpretação dos filmes glauberianos transita por uma dialética do tempo, que remete o passado para o futuro”. Tais elementos levam à reflexão sobre a maneira como Glauber Rocha recorre a imagens do inconsciente: seus filmes dizem respeito a aspectos profundos e significativos da história, são multifacetados, associam elementos opostos.

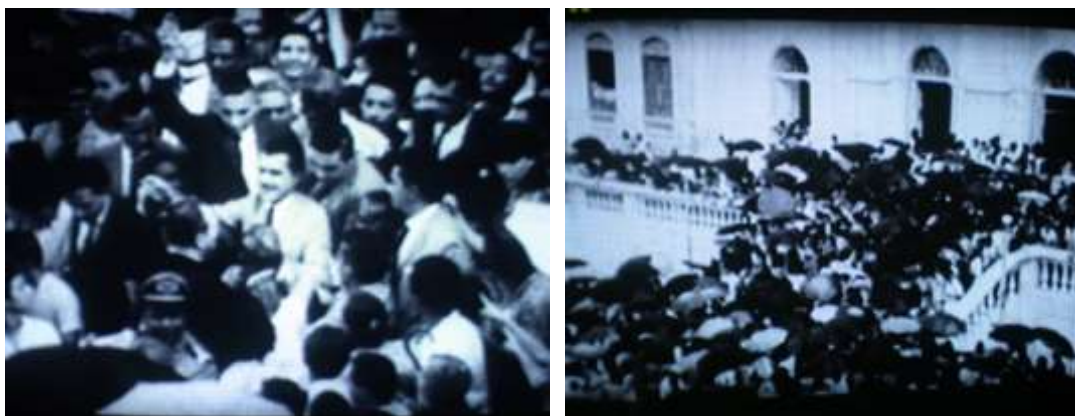
O filme segue com um plano aberto nas escadarias da Catedral de São Luís, rumo ao Palácio dos Leões: à esquerda, o Palácio La Ravardière, sede da Prefeitura Municipal, antigo

⁵⁶ O semiólogo recorre ao conceito de *frames* (traduzindo-o por “encenações”), proveniente dos estudos sobre Inteligência Artificial, representando “algo a meio caminho entre uma representação semêmica muito ‘enciclopédica’, expressa em termos de gramática dos casos, e um exemplo de hipercodificação” (ECO, 2002, p. 62). Desse modo, os *frames* representariam elementos do conhecimento cognitivo ou representações sobre o mundo que originam atos cognitivos, tais como a percepção ou a compreensão linguística.

Senado da Câmara e Cadeia Pública, que também sediou a Junta da Justiça e o Tribunal da Relação, instalado em novembro de 1813.

Na imagem, José Sarney transita com dificuldade em meio ao tumulto criado pela multidão que o cerca. O cortejo segue em um curto trajeto até o palanque montado em frente à sede do Governo Estadual, onde foi realizada a transmissão do cargo, pelo vice-governador Alfredo Duailibe, com a recusa de Newton Bello em entregar a faixa a José Sarney.

Figura 4 - Sarney cercado pela multidão: euforia pela vitória das Oposições Coligadas



Fonte: *Maranhão 66* (1966).

Nas sequências, a personagem José Sarney ainda está carregada de elementos que caracterizam o *ethos* tradicional do herói. O semblante altivo, triunfal, representa a chegada do líder, o eleito, que tomará seu lugar junto à comunidade que o escolheu. Mas, ao ser cercado pela multidão, Sarney perde o distanciamento característico do herói tradicional. Nesse momento, destaca-se uma das características da mudança no *ethos* heroico na contemporaneidade: ao mesmo tempo em que o herói valoriza sua experiência individual, age no seio da coletividade, é “carregado” pela multidão que legitima seu discurso e suas ações.

A mudança do primeiro plano para o plano geral é contínua. Do *close-up* na imagem triunfal do governador, a câmera passa a um plano de conjunto⁵⁷, no qual ainda é possível ver a imagem de José Sarney centralizada, porém em tamanho menor que a anterior. No fim da sequência, o político se torna praticamente invisível na multidão: é como se o registro da coletividade fosse mais importante.

⁵⁷ O plano de conjunto é aquele que mostra, com um ângulo visual aberto, uma personagem ou um grupo de personagens de corpo inteiro para o público, de forma a provocar uma impressão geral do cenário (AUMONT E MARIE, 2003).

O herói se torna expressão da vontade coletiva. O modelo heroico adotado por Glauber Rocha é notadamente influenciado por autores como Jean Paul Sartre e Sergei Eisenstein. Ambos constroem a imagem de um herói coletivo, forjado pelas massas, que recebe o chamado para libertação do seu povo.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou efetuar uma discussão acerca do componente estético-semiótico na personagem de José Sarney nas sequências iniciais do documentário *Maranhão 66*, de modo a proporcionar a interlocução com a imagem heroica de Adolf Hitler no filme *O Triunfo da Vontade*, de Leni Riefenstahl. Ambas as personagens suscitam representações que tendem à construção de legítimos “heróis populares”, representantes da vontade coletiva, responsáveis pela salvaguarda de valores comuns à comunidade.

Ao se equiparar as estruturas formais das narrativas cinematográficas às dos textos escritos, foi possível analisar os componentes estético-semióticos das películas, de maneira a permitir a interpretação dos conteúdos audiovisuais. Desse modo, é possível afirmar que o espectador colabora esteticamente na produção de sentidos para identificar os elementos formais e narrativos e proporcionar o questionamento sobre as formas de representação de poder.

O Triunfo da Vontade é um registro do culto à personalidade de Adolf Hitler. No entanto, a maneira como o führer é apresentado no registro cinematográfico denota a proximidade do líder com a nação alemã, que o acolhe como o filho favorito da nação. A imagem triunfal do chanceler alemão é repetida exaustivamente, de modo a familiarizar o público com os elementos formais que compõem a representação heroica do soberano.

Igualmente, nas primeiras sequências de *Maranhão 66*, José Sarney surge cercado de um aparato militar que ritualiza sua posse como governador do Maranhão. A imagem heroica de Sarney é acentuada à medida que a narrativa se desenvolve. O político é apresentado como o responsável pelo desenvolvimento econômico e resgate das tradições maranhenses, após duas décadas de Vitorinismo.

O encontro do líder com o povo representa um “casamento” simbólico com a ideia revolucionária de mudança estrutural na sociedade. Os cenários apresentam características que acentuam o ritual do encontro. Desse modo, a partir da análise das sequências, verifica-se

que a construção do *ethos* heroico é uma constante nas narrativas cinebiográficas, que tendem a legitimar a imagem do biografado ou homenageado ou reforçar seu conteúdo ideológico.

FONTES

Maranhão 66: posse do governador José Sarney – Documentário/Reportagem de Glauber Rocha e Fernando Duarte. Curta-metragem, 35mm, preto-e-branco, 10'.1966.

O Triunfo da Vontade. Documentário/Guerra de Leni Riefenstahl. Longa metragem, preto-e-branco, 110'. 1933.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel: **Dicionário teórico e crítico de cinema.** Papirus Editora, Campinas, 2003.

BAZIN, Andre. **O cinema: Ensaio.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

BERARDO, Rosa; ROSENZWEIG, Patrícia. **Hitler e Lula: a construção da figura de heróis políticos através do cine documentário.** In: I Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, 2008, Goiânia: UFG, 2008.

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do mito.** 28. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

CARLYLE, Thomas. **Os heróis.** São Paulo: *Melhoramentos*, 1963.

CAVALIERE, Arlete O. ; VÁSSIMA, Elena; SILVA, Noé. (Org.). **Tipologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental.** São Paulo: *Humanitas*, 2005.

ECO, Umberto. **O signo.** Lisboa: *Editorial Presença*, 1981.

_____. **Lector in fabula.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Apocalípticos e integrados.** 6ªed. São Paulo: *Perspectiva*, 2004a.

_____. **Os limites da interpretação.** 2ª ed. São Paulo Perspectiva, 2004b.

FEIJÓ, Martin Cezar. **O que é herói.** Editora Brasiliense. 1995.

HITLER, Adolf. **Minha Luta.** Porto Alegre: Editora Globo, 1935.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Hitler: do profeta ao arquiteto da era da catástrofe: a construção da imagem do Führer no filme O Triunfo da Vontade.** Mneme (Caicó. Online), Caicós/RN, v. 05, n.09, p. 341-365, 2004.

RIGOTI, G. F. **A ciranda do pertencimento em "O Triunfo da Vontade" de Leni Riefentahl**. 2006. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.preac.unicamp.br/memoria/>>, acesso em 27 de maio de 2009.

ROVAI, Mauro Luiz. **Imagem, tempo e movimento**: os afetos “alegres” no filme O Triunfo da Vontade de Leni Riefentahl. São Paulo: Associação Editorial Humanitas/Fapesp, 2005.

NOVA, Cristiane. A história em transe: o tempo e a história na obra de Glauber Rocha. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., **Anais...** Belo Horizonte, 2003. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003>>. Acesso em: 15 out. 2012.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SANTAELLA, Lúcia. **Estética de Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994.

SILVA, Silvano Alves Bezerra da. **Estética utilitária**: interação através da experiência sensível com a publicidade. João Pessoa: União Editora/Editora da UFPB, 2010.

VIEIRA, Marcos Fábio M. **Mito e herói na contemporaneidade**: as histórias em quadrinhos como instrumento de crítica social. Revista Contemporânea (UERJ), v. 8, p. 78-90, 2007.

IMAGEM DO CICLO CAROLÍNGIO DE UM LADO A OUTRO DO ATLANTICO: da Europa para o nordeste brasileiro

Elisângela Coelho Morais⁵⁸

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade cercada por imagens, sons e tecnologias, onde cada vez mais jovens têm contato com essas formas de expressar o mundo, mesclando real e virtual de uma maneira simbiótica e naturalizada. Tais mecanismos devem e precisam ser utilizados com mais frequência nas salas de aula, numa forma de enriquecer e dinamizar a prática de aprendizagem, num diálogo aberto entre a história e esses instrumentos auxiliares.

Infelizmente temos pouquíssimas referências em como utilizar esses elementos em sala de aula, como um complemento agregador de conhecimento efetivo e não somente um adorno um tanto dispensável quando aparece no andamento da aula, mesmo não sendo o docente um especialista na área.

Novelas, filmes, músicas, jogos, imagens pictóricas, reproduzidas nesses equipamentos, são produtos culturais específicos, que possuem finalidades sociais, que não podem ser ignoradas pelo professor de História. Sua necessidade necessita ser considerada, mesmo que o professor não trate essas produções como fontes do conhecimento histórico (ROCHA, 2015, p.116).

Para realizar essa tarefa da melhor maneira possível, o professor deve ter em mente como tal elemento pode ajudar a enriquecer o debate sobre o tema abordado, e usar como ponto inicial, a interpretação do aluno, e com essa opinião, mediar a construção de uma consciência histórica, embasada em contexto e prova.

Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula⁵⁹ (DONOVAM; BRANSFORD; PELLEGRINO, 1999, p. 10).

⁵⁸ Doutoranda em História e Conexões Atlânticas-UFMA Bolsista CAPES. elishst@hotmail.com

⁵⁹ Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information that are taught, or they may learn them for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.

A partir daí, o professor deve trabalhar como incentivador da participação do aluno, e apresentar seu conteúdo como interligado à sua realidade, partindo da reflexão presente-passado, buscando mostrar que a história, aqui no caso o medievo, não é descolado de seu cotidiano, como diz Antônio Gil, no livro *Metodologia do Ensino superior: Convêm também que o professor demonstre o quanto a matéria pode ser importante para o aluno* (GIL, 1994, p.60), Mostrando o conteúdo não somente a partir somente dos textos, mas demonstrar que as imagens também são documentos históricos e que estes contribuem para a compreensão do contexto histórico do mundo em que vivemos.

As imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual (HERNANDEZ, 2000, p.1330).

Nessa perspectiva, será proposta a análise de algumas obras do Primeiro Ciclo do Rei, um conjunto de canções de Gesta grafadas sobre a vida de Carlos Magno, que trazem o modelo heroico como temática central, e em sua estrutura trazem um rico arcabouço pedagógico, que ultrapassa sua temporalidade medieval e ganha relevância nos tempos atuais, pois as características de suas personagens ainda fazem parte dos padrões sociais da sociedade contemporânea, valores como honestidade, bondade e moralidade.

Essas gestas serão as primeiras obras laicas popularizadas em língua vulgar, cuja inspiração vem das batalhas, dos ritos pagãos e lendas célticas, além do ideal guerreiro (FERNANDES, 2000. p.53). Elas são segundo Erich Auerbach: *são obras dos fins dos séculos XI e XII, imbuídas do espírito de cavalaria dos tempos das primeiras cruzadas :espírito guerreiro, feudal, fanaticamente cristão, mistura paradoxal de Cristianismo e imperialismo agressivo; espírito nascido no fim do século XI e que não existia antes* (AUERBACH,1972,p.115).

Eram divididas em ciclos definidos de acordo com a temática, personagens, ou tempo cronológico em que visavam contemplar, dentro de sua estrutura narrativa eram definidas do seguinte modo: O primeiro e que prestaremos uma atenção especial, é o chamado Ciclo Carolíngio que trata da corte de Carlos Magno trazem o delineamento do modelo de cavaleiro cristão. Suas obras apresentam influências pagãs e cristãs; foram elaboradas por clérigos e leigos com conhecimento clerical que ainda possuíam em suas práticas resquícios das antigas

religiões pré-cristãs. Sua principal obra é a *Chanson de Roland*. Esse ciclo traz, segundo Pierre Bayard, na obra *História das Lendas*⁶⁰, a seguinte compartimentação:

Três subdivisões ligadas ao imperador franco onde o primeiro é chamado ciclo do rei, que trata da vida de Carlos Magno desde seu nascimento, suas batalhas expansionistas na Península Itálica, na Península Ibérica, na Palestina, na Saxônia, além da campanha na Bretanha, com o fim de libertar as sete igrejas.

O segundo é o ciclo Garin de Monglane ou ciclo de Guilherme de Toulouse, cujo foco é Guilherme de Toulouse, sobrinho de Carlos Magno, que posteriormente seria canonizado-Saint Guilhem du Desert. Na primeira parte, o herói título acompanha, Luís filho de Carlos Magno, protegendo-o de diversas ameaças. Este ciclo é formado por 24 gestas.

O terceiro é conhecido como Doon de Mayence ou ciclo dos Vassalos Rebeldes, trata da revolta de vassalos de Carlos Magno, contra ele. Neste conjunto de obras, segundo o autor: “O orgulho, a loucura, e o exagero formam o fundo dessas canções onde rancores imperdoáveis nasceram” (BAYARD, 1957, p.77). Narra a vida de vários cavaleiros, tendo como ponto em comum a revolta contra os laços senhoriais.

Quadro 1: *Ciclo Carolíngio, que contém a Canção de Rolando.* **Fonte:** A autora

	CICLOS	OBRAS PRINCIPAIS
<p>Ciclo Carolíngio:</p> <p>Mescla influências pagãs e cristãs na construção do modelo de cavaleiro ideal.</p>	<p>1º Ciclo do Rei: Voltado à vida de Carlos Magno, mostrando desde sua concepção às suas conquistas.</p>	<p><i>Berte aux-grand-piex, Chanson d'Aspremont, d'Otinél, as Canções Enfances d'Ogler, de Balan, de Jean de Lanson, de Bete et Mi-lon, Chanson de Roland, Gui de Bourgogne, Fierabras Chanson de l'Entrée en Espagne, de La prise de Pampelune,, e d'Agolant, , de Galien, d'Anseis, Canção de Miran, Pèlerinage à Jerusalém, o Chevalier au Cygne, Chanson d'An-tioche, Chanson d'Aiquin, Chanson de Saisnes.</i></p>
	<p>2º Ciclo Garin de Monglane ou ciclo de Guilherme de Toulouse: Trata do sobrinho de Carlos Magno acompanhando o filho do imperador, Luís I (814-840)</p>	<p><i>(Les enfances Guillaume, Le couronnement de Louis, Le charroi de Nimes, La prise d'Orange, La chanson de Guillaume, Aliscans, Le moniage Guillaume)(Les enfances Garin de Monglane, Garin de Monglane, Bertrand de Bar-sur-Aube,) Girart de Vienne (Aimeri de Narbonne, La</i></p>

⁶⁰ Obra escrita em 1955, pelo doutor em letras Jean Pierre Bayard, que trata da evolução de lendas mundialmente conhecidas, seus embasamentos históricos e sociais.

		<i>mort Aymeri de Narbonne(Les Narbonnais, Guibert d'Andrenas,La prise de Cordres et de Seville,Le siege de Barbastre,Adenet le Roi), (Rainouart, frère de la femme de Guillaume, La geste Rainouart:.,La bataille Loquifer,Le moniage Rainouart,Les enfances Renier)</i>
	3º Ciclo conhecido como Doon de Mayence ou ciclo dos Vassalos Rebeldes: Mostra alguns vassalos que se rebelaram contra Carlos Magno e ainda narrativas sobre traição de vassalos contra seus senhores.	<i>Quatre fils Aymon, Maugis d'Aigremont, La mort de Maugis, Chanson d'Aubri le Bourguignon, de Basin, de Girard de Roussillon, de Gormond, Raoul de Cambrai, Les Lorrains(Garin le Loherenc,Guibert de Metz, Hervis de Mês), Ciclo de Nanteuil(Aye d'Avignon, Gui de Nanteuil,Parisse de La Duchesse)</i>

Além do Carolíngio, há ainda mais dois Ciclos na produção das Canções de Gesta no território hoje chamado França:

O segundo é chamado Ciclo Antigo ou Alexandrino. Este sofre menos influencia cristã por ser ambientada na Antiguidade, mas mesmo assim, o seu herói não deixou de ser representado como um exemplo moral. Apresenta forte influência das obras de Ovídio.

O terceiro é o mais conhecido e se chama Ciclo Bretão ou Arturiano, tem como tema principal o rei Artur e seus cavaleiros. Na versão original, Artur e seus companheiros são guerreiros celtas, mas com a revisão dos eclesiásticos, Artur metamorfoseou-se em cavaleiro cristão, cortês e galante. (IDEM, p.54-57)

Com o aprofundamento intelectual no século XII, as obras ganham uma nova configuração, exaltando o amor, tanto em sua forma carnal, como sua forma espiritual, além de ressaltar as virtudes da cavalaria e fazer uma alusão ao amor sensual. De tal modo, se inicia uma nova forma de expressão literária: o *romance (roman)*⁶¹.

⁶¹ Na redação deste trabalho convencionou usar a nomenclatura romance em vez de *roman*, mas alude-se à definição de Erich Auerbach: *O termo “romance”(roman) queria dizer a princípio “história em língua românica”, isto é, em língua vulgar* (AUERBACH, 1972, p.116).

O CICLO CAROLÍNGIO EM TERRAS BRASILEIRAS: uma análise de imagens

O ciclo carolíngio teve forte influência na cultura francesa medieval, e essa referência chegou a outros países do continente europeu, entre eles Espanha e Portugal, que por sua ligação com Roma apresentam um forte cristianismo, que será forte motivador para a expansão territorial e combate a ameaças internas, que se personificaram como povos não cristãos.

E como na *Chanson de Roland*, há uma evidente separação entre os cristãos, aqueles que estão certos, e os pagãos, os que estão errados e pagarão por isso. Sua presença chega à Península Ibérica e encontra ali terreno fecundo para o consumo dessa ideia. Tal mensagem atravessa o oceano e se realoca no Nordeste brasileiro sob a arte do cordel, assim descrita pela pesquisadora Lêda Tâmega Ribeiro:

A literatura de cordel é, sem dúvida, herdeira da tradição medieval, mas não daquela que se criou e desenvolveu no sul da França pela arte dos “troubadours”. Não, suas raízes devem ser procuradas mais ao norte, na Normandia, na Flandres, na Picardia, melhor dizendo, nos cantões de “langue d’oil”, com os “trouvères” criadores das “chansons de geste”, com os poetas que celebraram os feitos heroicos e patrióticos dos nobres senhores, as explorações guerreiras dos heróis nacionais e dos cavaleiros cristãos contra os infiéis (RIBEIRO, 1987, p.80).

Quando surge o cordel, o público consumidor é geralmente rural, de áreas afastadas e semianalfabeto, que repassava sua memória a partir da história oral, aliás, traço semelhante àqueles que ouviam as fabulosas aventuras de Rolando e Carlos Magno, nas feiras, sendo declamados pelos jograis no medievo. As obras e narrativas são ressignificadas, perdendo assim os ares europeus e ganhando características nordestinas.

Fica evidente que mesmo nos casos de adaptação para versos de histórias tradicionais europeias, os poetas populares não transpõem mecanicamente os versos, mas aclimatam, regionalizam, nordestinizam. (...) Assim, o leitor popular, ao viver no ato da leitura estas aventuras, recebe-as como se estivessem acontecendo em algum tempo do Nordeste, apesar das referências a locais europeus contidas no texto (AYALA, 1997, p.162).

No Brasil, os primeiros cordéis vieram em forma de sextilhas. De origem não totalmente esclarecida, uns atribuem ao século XVII, outros ao XIX, mas o que importa é que tais folhetos exprimiam toda uma reminiscência de um imaginário de séculos passados. Essa

manifestação cultural teve seu ápice nos anos de 1920, por trazerem traziam informação e lazer.

Instrumento de comunicação, alargou-se depois à divulgação dos fatos acontecidos, coisas de que a população não podia ter conhecimento senão por essa forma. Rádio não existia; jornal era raro. Quando este chegava, levado dos grandes centros – Recife ou Fortaleza, por exemplo – com o atraso normal dos meios de transporte de então, já o folheto se antecipava na divulgação do fato. Tornava-se o folheto o elemento mais expressivo para que os acontecimentos chegassem ao conhecimento de todos, lidos nos mercados, nas feiras, nos serões familiares (DIEGUES, 1997, p.xvii).

Nessa configuração, Carlos Magno, Rolando e Olivier se tornam personagens principais, assim como na *Chanson de Roland*, e são embebidos pelo clima da Reconquista ibérica, simbolizando fé, poder e resistência contra os povos mulçumanos, sendo que a principal adaptação do cordel com a temática da *Chanson de Roland*, vem da versão portuguesa de Jerônimo Moreira de Carvalho (1863), intitulada: *História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França*, que segundo Ademir Aparecido de Moraes Arias, assim chegou ao Brasil:

Uma tradução (e remanejamento) portuguesa feita a partir de um escrito castelhano, por Jerônimo Moreira de Carvalho, editada em Coimbra, em 1728, e depois ampliada e reeditada em Lisboa, em 1737. Houve várias edições dessa obra, e a lisboeta de 1863 fixou o modelo impresso nas décadas seguintes, tanto para as terras lusitanas quanto para as brasileiras. Trazida para o Brasil pelos colonizadores portugueses junto com outras bagagens, desde o século XVIII as narrativas incentivaram representações das lutas entre cristãos e mouros, encenadas em vilarejos das mais diversas províncias, em especial no Nordeste canavieiro e pecuário. Viajantes estrangeiros no começo do século XIX anotavam em seus diários as festas nas quais grupos de cavaleiros, divididos em dois partidos, simulavam combates cujo encerramento se dava pela “conversão” de um “rei mouro”(…) Segundo o folclorista Câmara Cascudo, a História do Imperador Carlos Magno foi o livro mais conhecido dos brasileiros do interior, no meio rural das criações de gado e dos engenhos e plantações de cana-de-açúcar, não sendo uma obra apreciada nos centros urbanos. Para esse pesquisador, “Nenhum sertanejo ignorava as façanhas dos Pares ou a imponência do Imperador da barba florida”. No início do século XX, mantinha-se viva a afeição pelos personagens épicos e esta pode ser medida por uma experiência do próprio Câmara Cascudo, ocorrida na cidade de Natal, em 14 de dezembro de 1949, quando ele viu o leiloeiro Nival Câmara apregoar dois botes, um pequeno nomeado “Roldão” e outro, um pouco maior, chamado “Oliveiros”. A História do Imperador Carlos Magno podia servir de matriz para os textos da literatura de cordel e forneceu os motivos para os cantadores populares nordestinos, em seus desafios versificados, os quais se aproveitavam de determinados episódios para construir suas narrativas particulares. Alguns títulos de livretos do cordel referem-se diretamente a determinadas aventuras dessa obra, como A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás, Prisão de Oliveiros ou Roldão no Leão de Ouro (ARIAS, 2012, p.39-40).

São diversas as versões do ciclo de Carlos Magno, semelhantes à História do Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França. Para este trabalho, foram escolhidas as

mais emblemáticas: A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás e Roldão no Leão de Ouro, que trataremos separadamente.

Primeiramente, nos ateremos à narrativa História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França, que é uma obra original atribuída a Nicolas Piemonte, (que se inspirou de versões impressas, curiosamente não partindo das tradições orais), e foi traduzida do castelhano para o português por Jerônimo Moreira de Carvalho, e chegou ao Brasil com seus cinco livros e 157 capítulos, nos princípios do século XIX, e que segundo Luís da Câmara Cascudo:

É a História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França, nas edições de Lisboa, 1723, 1728, 1789, tradução de Jerônimo Moreira de Carvalho, físico-mor de Algarve, e que representam recapitulações e edições dos vários livros sucessivos, antes da forma definitiva que alcançou nos princípios do século XIX.(...) Era uma tradução do francês por um Nicolas de Piamonte, aproveitando a tradição popular de Fierabrás de 1478.História francesa, constando de acréscimos, resumos , modificações de vários episódios, era conhecida desde o século XII, havendo versão provençal, e tudo começara por uma canção de gesta nos finais do século XII (CASCUDO, 2001, p.51).

A introdução trata da ascendência de Carlos Magno, ligando-o ao povo troiano, atribuindo-o como descendente de Franco, companheiro de Eneas, e que segundo a narrativa, fundou uma cidade da Gália e se tornou o primeiro rei dela (CARVALHO, 1863, v-viii).

O livro primeiro trata de Pepino, chamado no texto como o Primeiro rei Catholico de França, e como este se tornou imperador dos romanos; o segundo trata dos Doze Pares de França, da batalha de Oliveiros contra o Gigante Ferrabrás, o terceiro narra como São Thiago Menor apareceu a Carlos Magno e a batalha deste contra o Gigante Ferraguz, enquanto o livro quatro fala da traição de Galalão, da morte dos doze pares da visão do Arcebispo Turpin da morte de Roldão, e da morte de Carlos Magno e, por fim, o livro cinco, que fala do nascimento e morte de Roldão.

Além desses livros, há um adendo de uma narrativa sobre a formação da Hispania, a dominação turca e a retomada de seus territórios, além da vida de Bernardo del Carpio⁶², a

⁶² “La figura de Bernardo habría surgido del deseo de contrarrestar las hazañas de los héroes épicos franceses con un héroe nacional castellano, según la teoría de Menéndez Pidal, quien plantea también la existencia de dos leyendas separadas: la del Bernardo «francés» y la del Bernardo «castellano». En la primera ocuparía un lugar protagonista la hermana de Carlomagno, Berta, de quien serían hijos Roldán, muerto en Roncesvalles a manos de Bernardo, y también el mismo Bernardo como hijo ilegítimo en sus segundas nupcias con Alfonso II; la segunda, que resalta el protagonismo de Ximena, hermana de Alfonso II, «rompe totalmente con la tradición francesa y desarrolla un nuevo tema de mayor interés humano, rematado por un acertado final de verdadera grandeza trágica». En cualquier caso, parece indiscutible que la fabulación de la trágica historia de los amores entre la

quem foi atribuída, nas versões hispânicas, a derrota de Carlos Magno em Roncevaux/Roncesvalles.

Comparado à Chanson original, alguns fatos se repetem, mas são cronologicamente reprogramados, como a participação do sobrinho de Carlos Magno (Rolando/Roldão)⁶³. Aqui, os inimigos são os turcos, remetendo aos inimigos ibéricos da batalha de Reconquista.

Nesse clima de embate contra os turcos, outra obra segue essa temática. É a luta dos cristãos contra esse povo é Batalha de Oliveiros com Ferrabráz (BARROS, 1913). O personagem Ferrabrás⁶⁴, em narrativas europeias é sarraceno, vindo de Alexandria e nesse texto, é turco filho do Almirante Balão.

Nesse cordel de 55 páginas, escrito em 1913, o protagonista Oliveiros, um dos doze pares de França, escrito por Leandro Gomes de Barros, na narrativa o exército de Carlos Magno é menosprezado por Ferrabraz, gigante filho do almirante Balão:

O almirante Balão
Tinha um filho-O Ferrabraz.
Que entre os turcos, era o mais
Que tinha disposição
Mesmo em nobreza de acção
Era o maior que havia
Então em toda a Turquia
Onde se ouvia falar,
Tudo havia respeitar
Ferrabraz de Alexendria.

Foi Ferrabraz procurar
Sahiu com uma grande tropa
Vê se achava na Europa
Um rei para pelejar.
Pegou logo a exclamar

Com mais precipitação,
Fazendo uma exclamação,
Insultando os cavaleiros,
Fallando contra Oliveiros
Fazendo accinte a Roldão

hermana del rey Alfonso y el conde de Saldaña, que dio un Bernardo ilegítimo, serviría muy bien para contraponerla al también ilegítimo héroe francés –Roldán–, invención cuyo éxito en la Edad Media y en los siglos posteriores descansó en su intenso poder alegórico para la monarquía hispánica, tradicionalmente enfrentada con su ambicioso vecino” (NISO, 2015, p.79).

⁶³ Roland foi ressignificado, perdendo a importância da Chanson original, aqui ele ganha ares sertanejos e de bravura do homem nordestino. “Os cantadores e poetas populares nordestinos ignoram o Roland das chansons de geste ampliadoras e a própria Chanson de Roland não deixou a companhia de alguns estudiosos urbanos, leitura que não alcança curiosidade plebeia. O Roldão brasileiro é uma atualidade. Não era possível retirá-lo da lembrança coletiva do meu país”. (CASCUDO, 2001, p.11.)

⁶⁴ “(...) Menéndez Pidal encontrou, em 1917, um fragmento bem antigo (século XIII) de um romance espanhol de Roland; também o “Fierabras” espanhol deriva, provavelmente, do “Fierabras” provençal (CARPEAUX, 2008, p.216).

[...] Eu sosinho nesta campanha
 Contra um exército francez,
 Em matá-lo de uma vez,
 Não digo que isto é façanha.
 Um exército não me ganha, (BARROS, op.cit.p.02-04).



BARROS, L. G. de. *A batalha de Oliveiros com Ferrabras*. [s.l]: Editora Luzeiro Limitada, 1913^a

Fierabras, gravure du Roman de Fierabras le Géant de Jehan Bagnyon, édition 1497 (P. Maréchal et B. Chaussard, Lyon), BNF RES-Y2-993

Observando as imagens, a da esquerda, advinda do cordel, e a da direita, uma ilustração do século XV, percebemos as semelhanças dos personagens, resgatando a imagem da cavalaria como perfeitos soldados; e no cordel, vê-se uma ambientação semelhante ao medievo, além das técnicas de impressão semelhantes, de xilogravura.

Pode-se incentivar os alunos a analisarem semelhanças e diferenças, além de captar quem seriam os personagens, quem seria Oliveiros e quem seria Ferrabras e por quê?

O Cordel é imbuído de forte religiosidade, e seus personagens apresentam a mesma tônica da obra original, respeito ao rei, coragem e ousadia, e aqui Oliveiros (Olivier) é impetuoso, mais semelhante à Rolando, na *Chanson*, do que com Olivier que é prudente e referia as atitudes audaciosas de seu par.

O ponto de semelhança entre as personagens é que ambos são humildes e não querem riquezas, apenas defender seu rei, sua honra e seu Deus. Em consonância à fala de Fábio Fonseca, “(...) *há um enraizamento da ética e da moral cristã na cultura popular nordestina que, de certo modo, direciona boa parte de sua produção cultural e artística, trazendo à tona valores oriundos da Idade Média*” (FONSECA, 2009, p.09).

Outro assunto de convergência entre o cordel e a *Chanson*, é a precisão no nome das espadas, que no texto do século XII recebem certo destaque e aqui são traduzidas: *Durendal* a famosa espada de Rolando, se torna Duridana, e *Haute Claire* de Olivier se torna Alta Clara.

Todo o peso da religiosidade cristã aparece na narrativa, principalmente durante o embate entre Oliveiros e Ferrabraz, no qual existem várias passagens de rogos a Jesus, à Virgem Maria e ao fim do cordel, à conversão de Ferrabraz em seu leito de morte.

Essa narrativa é extremamente semelhante à épica francesa chamada Fierabras, obra escrita em 1170, em francês antigo, contendo 6219 versos longos (chamados alexandrino francês), que relata a batalha entre Ferrabraz e Olivier, três anos antes da Batalha de Roncevaux.

O texto tem duas partes: a primeira, chamada a Destruição de Roma, trata da invasão e saque de Roma pelos turcos liderados por Balan(Balão) e seu filho Fierabras, Carlos Magno e seu exército, vêm para libertar a cidade; Após inúmeras batalhas, os francos são batidos, e os turcos partem de Roma em direção à Península Ibérica, com as relíquias sagradas.

A segunda parte tem início na Península Ibérica, onde Fierabras, um gigante de mais de quatro metros desafia os francos, de maneira também expressa no cordel A Batalha de Oliveiros contra Ferrabrás, que possui como ponto de igualdade a conversão do gigante e a captura de Oliveiros e seus companheiros.

A partir daí, após a prisão dos seus soldados, Carlos Magno entra em batalha contra Balan e após derrota-lo, liberta seus homens, que foram ajudados pela irmã de Fierabras, Floripedes, que se apaixona por Gui de Borgonha e o ajuda, bem como aos seus. Após converter-se ao cristianismo, é batizada e casa-se com seu amado. Seu irmão Fierabras, que aqui sobrevive, ao contrário do cordel, divide a Península Ibérica com Carlos Magno.

*La chanson de Fierabras est l'une de celles qui se rapportent à la conquête de l'Espagne par Charlemagne et parles douze pairs. L'action se passe 9 trois ans avant la fatale journée de Roncevaux, comme l'attestent ces deux vers.
Ni tarda que au III ans qu'Espagne fugastèe;
Là fu la traïsons de Rollant pourparlie.*

Le poème commence par le récit d'un long combat entre Olivier, le célèbre compagnon de Roland, et Fierabras d'Alexandrie, nls de l'é- mir d'Espagne. Fierabras et son père s'étaient emparés de Rome et en avaient emporté les saintes reliques, notamment la couronne d'épines et le baume qui avait servi à embaumer le Sauveur. De là la guerre entre Charlemagne et ces spoliateurs sacrilèges ; de là la joute, à la fois terrible et courtoise, d'Olivier et de Fierabras. Elle se termine par la défaite du mécréant, qui embrasse la foi chrétienne ; mais le vainqueur est surpris par les Sarrasins et fait prisonnier avec quatre de ses pairs, Bérartde Montdidier, Aubri le Bourguignon, Geoffroi d'Anjou et Guille- mer l'Escot. Les sept autres pairs, Roland, Gui de Bourgogne, Naines de Bavière, Ogier le Danois, Richard de Normandie, Tierrri d'Ardenne et Basin de Genevois , envoyés par Charlemagne auprès de l'amiral Balan pour réclamer leurs compagnons , ne réussissent qu'à partager leur captivité. Heureusement pour eux les prisonniers sont protégés par la fille de Balan, la belle Floripas, oui s'est éprise de Gui de Bourgogne, et, après ae nombreux combats, ils sont à la fin délivrés par l'armée de Charlemagne. Balan est mis à mort, Floripas épouse Gui de Bourgogne, et le royaume d'Espagne est partagé entre Fierabras et son beau-frère (KROEBER Et SERVOIS,1860, preface)⁶⁵

O final de Fierabras se entrelaça com outro cordel, chamado Roldão no Leão de ouro, de autoria de João de Martins Athaide, um cordel de 80 páginas, onde após o retorno da batalha contra os turcos, o imperador dá uma festa e lá Roldão compra o retrato de uma princesa cativa, chamada Angélica, de Timorante, filha de Abderaman:

Reuniu-se os doze pares
Na grande festa pomposa
Quando entrou 1 mensageiro
Pela praça luxuosa
Com um baú de retratos
Tudo se dama formosa

Roldão comprou um retrato
Do mais formoso que havia
Da princesa dona Angélica
Filha do rei da Turquia
Que reinava em Timorante
Disse o mouro que vendia

⁶⁵ A canção de Fierabras é uma das relacionadas com a conquista da Espanha por Carlos Magno e os doze pares. A ação se passa três anos antes do dia fatal de Roncesvalles, como atestam essas duas linhas.

Isso não tarda, III anos que foram gastos na Espanha; Lá foi a dita traição a Roland.

O poema começa com a recitação de uma longa luta entre Olivier, o famoso companheiro de Roland, e Fierabras de Alexandria, membro do Império da Espanha. Fierabras e seu pai capturaram Roma e levaram suas sagradas relíquias, incluindo a coroa de espinhos e o bálsamo que servira para embalsamar o Salvador. Daí a guerra entre Carlos Magno e esses saqueadores sacrílegos; daí o jogo, tanto terrível quanto cortês, de Olivier e Fierabras. Termina com a derrota do incrédulo, que abraça a fé cristã; mas o vencedor é surpreendido pelos sarracenos e feito prisioneiro com quatro de seus pares, Bérartde Montdidier, Aubri le Bourguignon, Geoffroi d'Anjou e Guillemer l'Escot. Os outros sete pares, Roland, Gui de Bourgogne, Naines de Bavière, ^) gier le Dane, Richard de Normandie, Tierrri d'Ardenne e Basin de Genevois, enviados por Carlos Magno ao almirante Balan para reclamar seus companheiros, não tiveram sucesso além de compartilhar seu cativeiro. Felizmente para eles, os prisioneiros estão protegidos pela filha de Balan, a bela Floripas, sim se apaixona por Gui de Borgonha, e, após muitas lutas, são por fim libertados pelo exército de Carlos Magno. Balan é condenado à morte, Floripas casa-se com Gui da Borgonha, e o reino da Espanha é dividido entre Fierabras e seu cunhado. **T.A**

Roldão achou no retrato
 Rainha da formosura
 Contemplava em seu palácio
 Sai e noite tal pintura
 E foi lhe tomado amor
 Para ser sua uma futura

A festa continuava
 Entre pares e cortezão
 Se cavalheiros estrangeiros
 Divididos por nação
 Mas os pares estavam tristes
 Porque faltava Roldão

Carlos Magno na varanda
 So seu palácio recente
 Perguntou porque Roldão
 Não se achava presente
 Responderam os cavaleiros
 Que Roldão estava doente

Ricarte da Normandia
 Foi ao palácio de Roldão
 Acho-o doente de amor
 Com o retrato na mão
 Aí contou-lhe o segredo
 Que tinha em seu coração

Disse Roldão a Ricarte
 Comprei a um mensageiro
 O retrato duma dama
 Filha dum rei estrangeiro
 Então perdi o sossego
 Que goza 1 príncipe solteiro

Perguntei-lhe se quem era
 O retrato tão galante
 Disse: de dona Angélica
 Princesa de Timorante
 Filha de Abderaman
 O pagão mais arrogante (ATHAYDE,1960, p.3-4).

Roldão decide resgatá-la, enquanto seu tio parte para Toledo para ajudar o rei Galafre. Acompanhado de Ricarte, Roldão em Timorante entra num Leão de Ouro (feito por um ourives que o vendeu a Ricarte), e penetra na fortaleza. Lá, ele põe a princesa na peça dourada e luta contra o gigante Brutamonte, onde é ferido. Depois de muitas aventuras, Roldão, a princesa e Ricarte são presos, mas Carlos Magno chega e os resgata. Abderaman foge, mas é capturado. Brutamonte é morto por Oliveiros e Roldão casa-se com Angélica.

Roldão no Leão de Ouro parece receber inspiração de *Orlando Innamorato*, escrito pelo poeta italiano Matteo de Maria Boiardo, no século XV, alguns anos antes de sua morte. Possui 68 cantos e meio (o autor morreu antes de concluí-la), escrita em italiano, sendo publicada pela primeira vez em 1495.

A obra traz elementos do ciclo carolíngio e da matéria da Bretanha, transformando as narrativas de Carlos Magno e sua corte em aventuras com magia e romance. Orlando enamorado conta as aventuras cavaleirescas de Orlando (Rolando) e alguns companheiros do exército franco.

Boiardo elegió como objetos de su narración personajes y temas de la épica carolingia y del roman bret[on], una mezcla que ya habia resultado em muchos cantari.(...) Boiardo invierte los valores tradicionales, que otorgaban mayor rigor y seriedad a la caballería de Francia, para situar por delante de ésta a los caballeros de Bretaña.(...)El autor propone como nuevo modelo de comportamiento la actitud de los caballeros artúricos, siempre proclives a correr aventuras y entregarse con gran intensidad el amor, hasta el punto de llevar a cabo auténticas locuras en aras de dicho sentimiento (« ¡Ay loco Orlando!»). Em este sentido, la principal novedad de la obra reside en el hecho de que el caballero enamorado que do título al poema sea precisamente Orlando, el heroe épico por excelência, paradigma del milles Christi, el mejor paladín de Carlos Magno” (AGUILÀ RUZOLA, 2013, p.22-23).

A narrativa principal fala de como Orlando se apaixona por Angélica, princesa de Cataio, que numa visita à corte carolíngia se oferece como prêmio a quem vencer seu irmão, o invencível Argalia. Quem vence é Ferrabrás, que mata o príncipe. Assustada, a princesa foge, sendo perseguida por vários cavaleiros, entre eles, Orlando e seu primo Reinaldo. Ela vai à floresta de Ardenne, onde bebe da fonte do amor e se apaixona por Reinaldo, que num dado momento, bebe da fonte do ódio. Ela o manda raptar e o prende numa ilha encantada.

Angélica também é perseguida por Agricane, rei dos tártaros, na fortaleza de Albraccá, e salva por Orlando, que mata seu oponente, num combate que dura um dia e uma noite. Enquanto isso, Agramante, rei sarraceno, cerca Paris em busca de vingança, pois Orlando matara seu pai Troiano.

Reinaldo e Angélica retornam à França e lá retornam à floresta, onde o encantamento é renovado, mas ao contrário, Reinaldo ama a Angélica, e ela o odeia. Por ela, Orlando e Reinaldo duelam, mas Carlos Magno os separa e a deixa aos cuidados do Duque de Namor, prometendo-a àquele que mais corajosamente lutar contra Agramante. A conclusão ficou em aberto, pois o autor morreu antes de concluir a obra, que foi retomada em 1516, com o título Orlando O furioso, escrita por Ludovico Ariosto.

Em ambas as narrativas, o romance prevalece sobre a religião. O cavaleiro quer servir à dama, ele prefere a busca pela dama a fazer parte da batalha. Vemos isso no Roldão e o Leão de ouro, quando o cavaleiro prefere socorrer a princesa a lutar em Toledo, e em *Orlando*

Innamorato, quando Orlando escolhe ir atrás de Angélica mesmo com o perigo da invasão iminente de Paris por Agramante.

Nesses textos, Roldão/Rolando é um homem apaixonado por uma dama, seguindo a tônica do *roman cortois*, diferente do Rolando da gesta, que pouco fala, ou parece se importar com seu par, que na narrativa é a doce Aude, irmã de Olivier.

A própria protagonista feminina tem maior relevância, por ela todos lutam e se enamoram. Mas ela não é somente dócil e submissa, e vemos essa participação ainda mais evidente em *Orlando Innamorato*, onde Angélica trama e cria estratégias em busca do que quer, seguindo uma posição bem próxima das damas da matéria da Bretanha. Os inimigos serão sempre pagãos, que serão derrotados um a um pelos cristãos, que ao fim lutarão pela bela dama. O inimigo final aqui volta a ser sarraceno, enquanto no cordel a ameaça também é turca, numa rememoração da herança ibérica daqueles que trouxeram a narrativa para as terras brasileiras.



ATHAYDE, João Martins de Roldão no Leão de Ouro, Juazeiro do Norte (CE) José Bernardo da Silva, 1960

Orlando_innamorato, anonimo, Italia, 1495

Ao analisar esse segundo conjunto de imagens, vemos a caracterização de um romance cortês, à direita, e a esquerda, o cordel nele baseado. Aqui vemos uma maior variação imagética, no que diz respeito à posição corporal das personagens, mas a significação é a mesma: o cavaleiro expressando amor a dama, nesse contexto pode-se refletir sobre como eram as manifestações amorosas nos dois períodos: no medievo, as manifestações públicas de afeto era mais restritivas, e no período mais moderno, essas formas de demonstrar afeição são mais diretas, além de percebermos algumas diferenças significativas nos trajes de Roldão e Orlando, que mesmo sendo o mesmo personagem, têm mais variações estéticas do que as imagens da primeira análise, mesmo que tenham sido feitas com a mesma técnica de xilogravura.

Uma sugestão é levar mais de um conjunto de imagens para serem comparadas e fazer a conexão entre todas as ilustrações envolvidas, incentivando os alunos a perceberem variações imagéticas nas temporalidades mais atuais e as mais recuadas historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível ao docente mostrar a relevância dos conteúdos apresentados em sala de aula, expondo ao aluno e à sociedade em geral a importância do ensino como um elemento formador de cidadãos, como construtores conscientes de um futuro mais justo e igualitário.

O professor de História tem, além disso, a função de desvelar os fatos, e assim revelar ao aluno que o ato de se voltar ao passado não é ver algo estático, mas sim analisar um *continuum*, e que ao olhar para trás, reflete-se sobre o presente e confirma-se a prevalência do acontecido, afastando o revisionismo vazio e prejudicial, gerador de preconceito, intolerância e injustiça.

Essa prática se enriquece exponencialmente com o uso de mecanismos auxiliares como as imagens, jogos, filmes e outras mídias, que se articulados de maneira eficiente, serão aliados do professor para a realização de uma aula prazerosa, que leva em consideração, juntamente com as fontes, a interação e opinião crítica dos alunos e seu convívio no mundo cotidiano para a edificação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

A. Kroeber et G. Servois. *Fierabras. Chanson de geste*. Publiée pour la première fois d'après les manuscrits de Paris, de Rome et de Londres. Paris, 1860. Les anciens poètes de la France 4, 1.

AGUILÀ RUZOLA, Helena, *El «Orlando enamorado» de M. M. Boiardo traducido por Francisco Garrido de Villena (1555) Edición crítica y anotada con estudio preliminar*, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Francesa i Romànica, 2013 [Tese de Doutoramento].

ARIAS, Ademir Aparecido. A presença dos traidores na história de Carlos Magno e dos Doze Pares de França *In: E fizerom taes maravilhas...*, Lênia Marcia Mongelli (org.), São Paulo: Atelier, 2012, pp. 39-54.

ATHAYDE, João Martins de. **Roldão no Leão de Ouro**. Juazeiro do Norte: Tipografia São Francisco, 1960.

AURERBACH, Erich. **Introdução aos Estudos Literários**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1972.

AYALA, Maria Ignez Novais. **Riqueza do Pobre. Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p. 160-169, 1997.

BARROS, Leandro Gomes de. **Batalhas de Oliveiros e Ferrabraz**. Typografia de Livraia Francesa Recife, 1913.

BAYARD, Jean Pierre. **História das Lendas**. Trad. Jeanne Marillier. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental vol. I**. Brasília. Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

CARVALHO, J. Moreira de. **História do Imperador Carlos Magno, e dos Doze Pares de França**. Tradução do castelhano ao português. Lisboa: Typographia Rollandiana, 1863.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Mouros, franceses e judeus: três presenças no Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2001.

DIEGUES JR., M. Literatura de cordel. Apresentação a BATISTA, S.N. **Antologia da literatura de cordel**. Natal: Gráfica Manimbu, 1977. pp. I-XXVI.

DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D.; PELLEGRINO, J. W. **How people learn: bridging research and practice**. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

FONSECA, Fábio. **O triunfo do bem sobre o mal no sertão nordestino**. XXV Simpósio Nacional de História. Anais ... Fortaleza: UFC, 2009.

GIL, Antônio. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Tradução – Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

NISO, Rebeca Lázaro. La Leyenda de Bernardo del Carpio y su proyección em la Literatura. *In: Cuadernos de Aleph*, 7, 2015, pp.79-95;

RIBEIRO, Lêda Tâmega. **Mito e poesia popular**. Rio de Janeiro: FUNARTE / Instituto Nacional do Folclore, 1987.

ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Org.). **O Ensino de história em questão: Culturas históricas, usos do passado**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: remeiros e jacumaúbas na Viagem Filosófica pela Amazônia colonial portuguesa (1783-1792)

Gabriela Berthou de Almeida⁶⁶

Marco Antônio Machado Lima Pereira⁶⁷

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O capítulo visa a apresentar uma possibilidade de análise e de utilização, para fins didáticos, de uma imagem legada da Viagem Filosófica, realizada na Amazônia colonial portuguesa, entre as décadas de 1780 e 1790. Como alertam os historiadores Rafael Chambouleyron e José Alves de Souza Junior, “Amazônia é um termo inexistente no período colonial”, no entanto, ele é utilizado sabendo-se que “desde o século XVII, constitui-se, ao longo da costa Leste-Oeste da América portuguesa e seu vasto sertão, um território, heterogêneo, sem dúvida, mas interligado por relações políticas e por uma compreensão de sua singularidade, tanto no reino como na própria conquista” (CHAMBOULEYRON; JUNIOR, 2016, p. 5-6).

De acordo com Lorelai Kury, as Viagens Filosóficas, “segundo o entendimento da época, [eram] aquelas praticadas por homens de ciência capazes de perceber que a felicidade do gênero humano depende da elaboração de um inventário do mundo e da intensiva utilização dos produtos naturais” (KURY, 2008, p. 75). Inserindo-se nessa compreensão, a Coroa portuguesa promoveu um conjunto de expedições científicas em seus domínios na América e na África. Alexandre Rodrigues Ferreira, natural da capitania da Bahia e formado na recém-criada Faculdade de Filosofia da Universidade de Coimbra, recebeu a missão de percorrer as Capitanias do Grão Pará, São José do Rio Negro e Mato Grosso e Cuiabá. A equipe que o acompanhou de Lisboa era composta por dois desenhistas, Joaquim José Codina e José Joaquim Freire, e um jardineiro botânico, Agostinho do Cabo (SIMON, 1983; RAMINELLI, 2008; COELHO, 2011; PATACA, 2006; PATACA, 2015; PEREIRA, CRUZ, 2016).

⁶⁶ Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas e professora da Universidade Estadual do Piauí/Oeiras. E-mail: gbalmeida87@gmail.com

⁶⁷ Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor da Universidade Federal do Maranhão, campus Grajaú. E-mail: mamlpereira@hotmail.com

O desenho que nos propomos a refletir é o *Prospecto da Villa de Cameté e da entrada que fez o Ilmo Sr. Martinho de Souza e Albuquerque Governador e Capitão-General do Estado na tarde do dia 19 de Janeiro de 1784*, produzido pelo desenhista José Joaquim Freire.⁶⁸ Um dos focos principais da prancha era abordar as diferentes embarcações utilizadas na capitania do Grão-Pará no setecentos. Segundo Ermelinda Pataca, “para apreendermos as informações e atribuições simbólicas designadas às embarcações, devemos associar as imagens à *Memória sobre a Marinha interior do Estado do Grão-Pará*, texto que revela a importância atribuída à navegação” (PATACA, 2014, p.72).

Dentre os inúmeros elementos que podem ser apreendidos ao cotejar imagem e texto escrito, um nos interessa em particular: a maneira pela qual índios remeiros e jacumaúbas (sujeitos responsáveis por colocar os barcos em movimento) foram descritos e desenhados. Nosso objetivo é evidenciar os conhecimentos e técnicas especializados que as nações indígenas possuíam e dominavam a respeito da navegabilidade pelos rios. Acreditamos que tal reflexão pode colaborar para que o/a professor/a de história problematize como os agentes da colonização dependeram não somente da mão de obra dos nativos, mas também de suas habilidades e conhecimentos.

O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E A LEI 11.645/08

Antes de iniciarmos a apresentação da imagem em diálogo com a fonte escrita e com o debate historiográfico, faz-se necessária uma reflexão acerca do ensino de história indígena. Para tanto, partiremos do debate sobre o processo de implementação da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil. Na esteira das análises de Maria da Penha da Silva, a Lei 11.645/08 trouxe à tona as discussões sobre a inclusão da diversidade cultural no espaço escolar, contribuindo para discutirmos as reais condições das relações e redes sociais nas quais os povos indígenas estão inseridos (SILVA, 2010, p. 41).

A partir da observação de atividades vivenciadas em escolas da rede pública de ensino de Pernambuco, a autora salienta que a tentativa de abordar a cultura afro-brasileira e indígena tem ocorrido “apenas na ênfase em aspectos simbólicos representativos do chamado folclore

⁶⁸ Disponível em: <<https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/17153/prospecto-da-villa-do-camota-e-da-entrada-que-fez-o-exmo-sr-martinho-de-souza-albuquerque-governador-e-capitao-general-do-estado-na-tarde-do-dia-19-de-janeiro-de-1784>>. Acesso em: 03/11/2019.

brasileiro: as danças, músicas e ritos, culinária, artefatos utilitários ou decorativos, tudo sempre superficialmente lembrado nas datas comemorativas” (SILVA, 2010, p. 42). Além disso, são poucos os/as profissionais interessados/as nessa discussão, pois a formação desses/as na sua maioria não promoveu reflexões que permitissem romper e desconstruir alguns conceitos cristalizados na História do Brasil, sempre contados a partir do olhar do colonizador (SILVA, 2010, p. 43). É possível transformar essa realidade, ou como provoca a autora, será apenas mais uma “novidade” que permanecerá só no ideário educacional?

Para Edson Silva, a referida lei deve ser vista como resultado das mobilizações e das conquistas dos povos indígenas – enquanto atores sociopolíticos – nas últimas décadas. Uma das questões-chave levantadas pelo autor é a seguinte: como superar a visão comumente exótica sobre os povos indígenas em sala de aula, para substituí-la por uma abordagem crítica? Nesse sentido, é preciso contestar o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e a desinformação generalizada sobre os indígenas, até mesmo entre os educadores. Segundo Edson Silva, somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas etc. As minorias (maiorias) – sejam mulheres, ciganos, negros, idosos, crianças, portadores de necessidades especiais etc. – têm reivindicado o reconhecimento e o respeito aos seus direitos (SILVA, 2012, p. 219).

Entretanto, passados 11 anos de sua publicação, persistem vários desafios para a sua efetivação, quais sejam: a) capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) para o combate aos racismos institucionais; b) e talvez o maior deles, a capacitação de professores, tanto dos que estão atuando quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério. Por outro lado, pode-se destacar a urgente necessidade de produção – com assessoria de pesquisadores e especialistas – de vídeos, subsídios didáticos, textos para utilização em sala de aula, proporcionando ainda o acesso a publicações, tais como livros, revistas, jornais e fontes de informações e pesquisas sobre os povos indígenas.

Na avaliação de Juliana Medeiros e Claudia Antunes, a Lei 11.645/08 “constitui um movimento de abertura que permite uma aproximação respeitosa com outras cosmologias e modos de vida que conformam a complexa realidade sociocultural brasileira”. Melhor dizendo, a temática indígena nas escolas representa uma abertura para a interculturalidade⁶⁹,

⁶⁹ Utilizamos aqui a definição de José Ribamar Bessa Freire que entende o conceito não apenas como uma mera transferência de conteúdo de uma cultura para outra, pois a interculturalidade “é uma construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições”. No entanto, “historicamente essa relação não tem sido simétrica, não tem tido mão dupla, tanto na

“para que, assim como os povos indígenas, os não indígenas também incorporem saberes e práticas que permitam um convívio mais equilibrado entre os diferentes” (MEDEIROS; ANTUNES, 2013, p. 232). É importante sublinhar que a aplicação da Lei é um grande desafio para as escolas e os professores não indígenas, uma vez que “não contam com referenciais pedagógicos consolidados para a abordagem dessa temática em sala de aula e por isso também têm a responsabilidade de desenvolver pesquisas e elaborar materiais didáticos para utilizar em sala de aula” (MEDEIROS; ANTUNES, 2013, p. 233).

Para Giovani José da Silva, que acompanhou de perto a experiência didático-pedagógica realizada entre os índios Kadiwéu do Mato Grosso do Sul, a inserção do ensino de História e culturas indígenas na educação básica representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas (SILVA, 2015, p. 21). Como professor de História dos ensinos fundamental e médio da unidade escolar localizada na aldeia Bodoquena, entre os anos 1997-2004, Giovani da Silva enfatizou que as principais dificuldades de professores e demais profissionais da educação básica “consistem em responder à questão de como caracterizar com clareza as sociedades indígenas em seus aspectos comuns, ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos” (SILVA, 2015, p. 23).

É possível e necessário abordar nas escolas não indígenas a história dos índios, ressaltou Giovani da Silva, tendo em vista que crianças, adolescentes e jovens brasileiros infelizmente ainda convivem, desde a infância, com as estereotipadas imagens do “índio genérico”. Outro equívoco bastante presente é a chamada “aculturação”, noção de que no contato com a população não indígena os índios foram “perdendo” ao longo do tempo sua cultura, tornando-se “menos índios”. O problema é que há nessa teoria, questionada pela antropologia desde a década de 1970, uma intenção política clara, a saber, a tentativa de desqualificar os indígenas, permitindo que essas sociedades sejam usurpadas em seus direitos históricos (SILVA, 2015, p. 25-26).

Além da relevância de problematizar a trajetória histórica dos indígenas no país (marcada por resistências, fugas, capitulações, negociações e tentativas de extermínio), a principal tarefa do/ professor/a de História talvez seja a de mostrar que mais do que ensinar datas, nomes, fatos ou conceitos, é ajudar os alunos a perceberem que eles fazem parte de uma

Amazônia, como no resto do Brasil e da América”. Em linhas gerais, as relações foram assimétricas em termos de poder, isto é, não houve diálogo, houve imposição do colonizador (FREIRE, 2000, p. 13-15).

história e que há diferentes formas de se contar histórias, “percebendo como indígenas e não indígenas reconstróem o passado” (SILVA, 2015, p. 28-29).

No debate sobre os desafios curriculares para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileiras e indígenas, Circe Bittencourt tem sido uma das principais autoras a enfatizar que as reformas curriculares mais recentes “transformaram-se em lugares privilegiados para propor mudanças em um ensino de História calcado no padrão masculino, branco, cristão e centrado no pensamento eurocêntrico” (BITTENCOURT, 2018, p. 123). As demandas por políticas inclusivas e antirracistas no setor educacional compreendem que as escolas devem ser vistas como “lugares estratégicos para estudos e debates de tais problemas, uma vez que nelas crianças e jovens, além dos próprios professores e funcionários, vivenciam cotidianamente situações de discriminações e preconceitos” (BITTENCOURT, 2018, p. 124).

Como observou Bittencourt, a implementação do currículo sob o paradigma da pluralidade cultural não tem sido uma tarefa simples, e sua incorporação tem sido interpretada diferentemente pelos agentes educacionais e pela sociedade em geral, sobretudo por parte de setores conservadores que acusam os estudos de cultura indígena e cultura afro-brasileira de promoverem uma verdadeira “distorção do sistema educacional brasileiro”. Um dos principais entraves para a construção de práticas escolares da história das sociedades indígenas, africanas e dos afrodescendentes se refere à permanência da lógica dos currículos eurocêntricos, levando em conta que tais conteúdos “são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural” (BITTENCOURT, 2018, p. 125).

A permanência deste fundamento, diz Circe Bittencourt (2018), impossibilita, na prática, atender aos objetivos centrais das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Em contrapartida, a autora insiste na necessidade de analisar, historicamente, “a constituição do ideário de uma ‘democracia racial’ que tem possibilitado a manutenção de práticas cotidianas de discriminação e violência em relação a estes grupos sociais” (BITTENCOURT, 2018, p. 125). Para tanto, torna-se fundamental reexaminar conceitos como colonização, colonialismo e descolonização, “em dimensões que permitem o deslocamento do olhar europeu sobre as sociedades colonizadas em diferentes momentos históricos” (BITTENCOURT, 2018, p. 125-126).

A história das sociedades indígenas tem sido desafiadora no sentido de romper com uma concepção de “índio” como outra espécie de ser vivo, “um não humano muito próximo

dos animais”, amplamente debatida pelos missionários religiosos e humanistas do século XVI, mas que ainda se faz presente nas atuais gerações de alunos. Sob um outro aspecto, os indígenas na atualidade são incompreendidos quando estão de roupa ou relógio, e tal incompreensão “decorre principalmente pela ignorância da própria história e das lutas das sociedades indígenas contemporâneas do nosso país e demais países americanos para manutenção de suas culturas e ‘modos de viver’” (BITTENCOURT, 2018, p. 126).

O que a autora propõe para inserir os povos indígenas no ensino escolar é adotar princípios mais específicos sobre a diversidade com base em novos paradigmas para a periodização histórica e sua espacialidade. Desse modo, se queremos estudar a história da sociedade brasileira em suas diversidades, é preciso incluir os povos indígenas e afrodescendentes em distintos tempos e lugares, com o propósito de enfrentar preconceitos e hierarquias. Rever e revisitar, portanto, o papel ocupado pelos indígenas no processo de colonização da América consiste em uma das estratégias para construção de uma sociedade que efetivamente reconheça, em pé de igualdade, as contribuições dos diferentes povos e culturas para a sua formação⁷⁰.

REMEIROS E JACUMAÚBAS EM UM TERRITÓRIO SERPENTEADO POR RIOS

Não há nada de novo em dizer que na Amazônia colonial portuguesa praticamente tudo girava em torno dos rios, do mesmo modo que não consiste em novidade destacar que os cursos d’águas foram utilizados de maneira estratégica pelos distintos segmentos sociais ao longo do processo de colonização. Além de fonte básica de subsistência, eram os “caminhos móveis”, como ensinou Sérgio Buarque de Holanda, que ligavam as vilas e povoações, pelos quais se escoavam os produtos a serem comercializados, por onde ocorria o descimento e as fugas dos índios e consistiam em marcos de fronteiras (HOLANDA, 1945). Não se trata, do mesmo modo, de uma peculiaridade da Amazônia, Rafael Chambouleyron e José Augusto Pádua ressaltaram que “a interação com os rios, que já era essencial para as sociedades indígenas, transformou-se em aspecto inescapável da vida concreta das sociedades na América portuguesa e no Brasil enquanto país, inclusive nos seus espaços litorâneos” (CHAMBOULEYRON; PÁDUA, 2019, p. 16).

⁷⁰ Os estudos historiográficos sobre as populações indígenas no período de colonização portuguesa na América se ampliaram e, principalmente, se renovaram de maneira significativa nas últimas décadas. Em linhas gerais, verifica-se o esforço de abordar tais grupos como sujeitos ativos de suas próprias histórias. Para mencionar somente alguns trabalhos, ver: (MONTEIRO, 1994; CARNEIRO, 1992; VAINFAS, 1995.).

Na Viagem Filosófica realizada nas capitanias do Grão-Pará, São José do Rio Negro e Mato Grosso e Cuiabá pelo naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira e por sua equipe, os rios foram tomados como objeto de interesse investigativo e se constituíram enquanto espaços privilegiados, em alguns casos únicos, de deslocamento. Mais que isso: “os rios em si mesmos, na sua materialidade biofísica”, podem ser apreendidos, a partir dos documentos legados, enquanto complexos nos quais domínios sociotécnicos se construíam e se transformavam. Referimo-nos de maneira específica à interação dos saberes e das técnicas dominados por remeiros e pilotos (os jacumaúbas), atividades desenvolvidas majoritariamente por variadas nações indígenas, com as redes fluviais percorridas nas viagens.

Parte-se do pressuposto de que, longe de ser uma aptidão natural ou a única mão de obra disponível, remeiros e pilotos índios possuíam “conhecimentos profundos da floresta, seus caminhos e das espécies arbóreas, fruto da longa experiência, passadas entre gerações e que lhes permitiram acumular um ‘saber venatório’ caro aos estrangeiros (europeus e africanos)” (FERREIRA, 2016, p. 14). Tais conhecimentos eram gerados e circulavam a partir dos seus usos. Além disso, no transcorrer do processo de colonização, os naturais da terra “despontam como personagens ativos que reelaboram e ressignificam elementos e códigos europeus e coloniais, utilizam-nos a seu favor, permitindo-lhes viver, auferir vantagens e benefícios, como forma, também, de resistência” (FERREIRA, 2016, p. 14).

As viagens ocorridas no interior amazônico – tais como as que traziam como objetivo a coleta de “drogas do sertão”, missões religiosas, diplomáticas ou de busca de informações acerca do mundo natural – tinham parte expressiva de sua tripulação composta por esses grupos de trabalhadores.⁷¹ Remeiros e pilotos, por sua vez, formavam, como chamou atenção o historiador Elias Abner Ferreira, um “microuniverso das canoas”, o qual era marcado por hierarquias e pela execução de distintas tarefas. A antropóloga Glória Kok, ao se referir à viagem entre São Paulo e Cuiabá, do D. Antônio Rolim de Moura, o Conde de Azambuja, em 1751, destacou que “o conhecimento das técnicas de navegação, acumulada durante os anos, e uma acurada capacidade de observação do movimento das águas, da localização das pedras e

⁷¹ Elias Abner Ferreira destacou que desde o início do processo de colonização portuguesa na Amazônia a necessidade de índios para remar as embarcações era constante: “na expedição que fez à Quito, no Peru, em 28 de outubro de 1637, o capitão Pedro Teixeira sai do Pará com uma frota composta por quarenta e sete canoas grandes, e nelas setenta soldados portugueses, mil e duzentos índios remadores e guerreiros, que com as mulheres e rapazes do serviço ultrapassariam duas mil pessoas... A viagem de Pedro Teixeira seria a primeira expedição portuguesa a percorrer o rio Amazonas de um extremo ao outro. Nela, chama a atenção não apenas o grande número de embarcações que compunham o comboio, mas também os mil e duzentos índios remadores”. Os missionários recorreram igualmente aos conhecimentos dos índios remeiros e pilotos (FERREIRA, 2016, p. 102).

do curso dos rios, conferiram aos pilotos das canoas um estatuto diferenciado dos demais marujos, visível no luxo das vestimentas” (KOK, 2009, p. 97).

Para além da questão financeira, os conhecimentos acumulados pelos pilotos acerca dos rios e da navegabilidade contribuíam para que eles desfrutassem de reconhecimentos entre os próprios indígenas, fazendo-os se destacarem “sobre os remeiros e até mesmo sobre os Principais indígenas” (FERREIRA, 2016, p. 107). Nas canoas, os pilotos desempenhavam as atividades menos penosas: sua “função consistia, basicamente, em controlar o leme da embarcação, o *jacumã*”; já os remeiros, tinham prolongadas horas de trabalho o que exigia grande esforços físicos (FERREIRA, 2016, p. 117). No mais, nas expedições para coletas de drogas, “enquanto os remeiros remavam por toda a viagem até as feitorias e ainda tinham que se embrenhar na mata à coleta das drogas do sertão, os pilotos jacumaúbas repartiam os índios para a coleta e ficavam nas feitorias na companhia dos Cabos de Canoas” (FERREIRA, 2016, p. 134). A não entrada dos jacumaúbas nas matas somava-se “o receio de ‘perder’ o piloto”, aspecto que evidencia o papel estratégico ocupado por eles nas expedições.

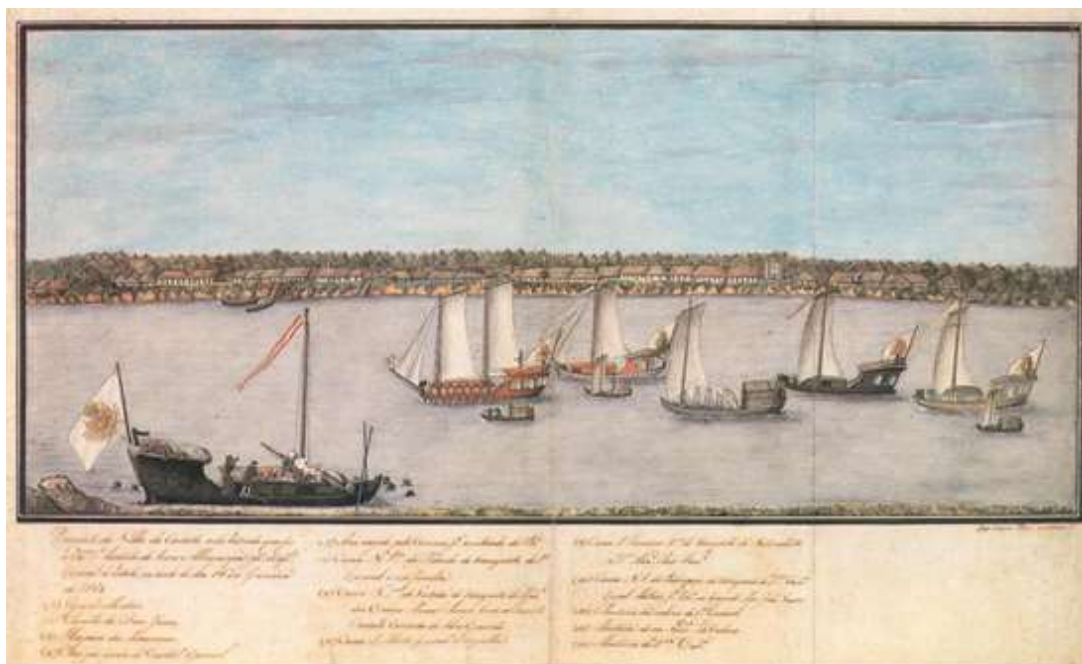
Ainda que todos os índios, segundo dizia o naturalista, demonstrassem destreza para atividades das águas e suportassem as agruras do remo, havia diferenciações entre os conhecimentos que dominavam. Na *Memória sobre a marinha interior do Estado do Grão Pará*, Ferreira descreveu as peculiaridades dos remeiros incorporados nas canoas das mais altas autoridades, como na do Governador do Grão Pará. Em viagens oficiais, eram priorizados os índios “mais valentes”, tais como os “Cametauanos ou índios de Cameté e os Aruanos e Sacacas e outros índios da Ilha Grande de Joanes”. No caso destes últimos, salientava a experiência acumulada com “travessias marítimas” e “mareação”, o que fazia com que eles se tratassem “entre si de marinheiros do salgado, em desprezo aos outros índios do sertão, que dizem eles que são remeiros de água doce”.

Um registro visual feito pelo riscador José Joaquim Freire nos permite ter contato com os remeiros e pilotos representados em ação em uma embarcação oficial.⁷² A canoa em questão compõe o prospecto da Vila de Cameté, produzido na viagem pelo rio Tocantins a convite do governador Martinho de Souza e Albuquerque.⁷³ De acordo com Ermelinda

⁷² Para saber mais sobre o desenhista José Joaquim Freire ver: (FARIA, 2001).

⁷³ De acordo com Ermelinda Pataca, “alguns tratados de engenharia e de arquitetura militar portugueses do século XVIII caracterizavam os prospectos como um tipo de ‘planta militar’ que se distingue da pintura, ou miniatura. [...] As padronizações científicas também eram expressas no uso de legendas explicativas. Aqui texto e imagem se complementam para ampliar o caráter informativo e explicativo através do destaque a destaques da imagem explicados nas legendas. A maneira cartográfica de representar a natureza também se associava à elaboração dos prospectos através da complementaridade de informações entre as representações conferindo a

Pataca, para compreender a imagem é necessário abordar “referenciais nos campos da engenharia militar, da arquitetura e da história natural luso-brasileira no final do século XVIII e a definição dos projetos políticos desenvolvidos na Amazônia para urbanização, agricultura e náutica” (PATACA, 2014, p. 62). O desenho deve ser cotejado com a *Memória sobre a marinha interior do Estado do Grão-Pará*, tendo em vista que as embarcações retratadas – desde os pequenos ubás, passando pelas montarias até as canoas do Governador, dos Militares, do Naturalista e do Ouvidor – foram descritas no texto redigido por Ferreira.



Prospecto da Villa de Cameté e da Entrada que fez o Ex.mo Sr. Martinho de Souza e Albuquerque Governador e Capitão General do Estado, na tarde do dia 19 de janeiro de 1784

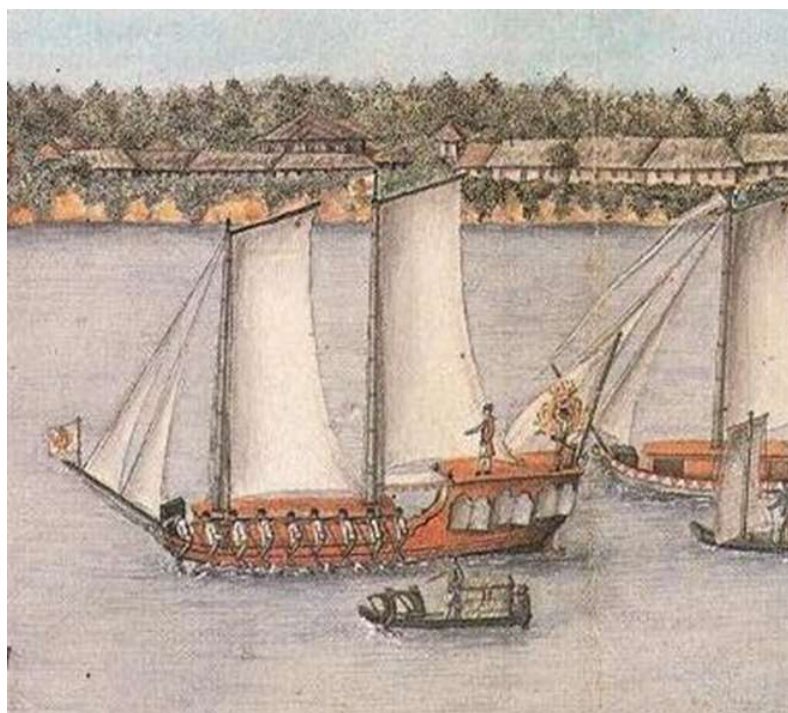
O prospecto em questão foi minuciosamente analisado por Ermelinda Pataca, que o considerou como um exemplar “das associações entre arte, ciência e técnica no conjunto das imagens da Viagem Filosófica” (PATACA, 2014, p. 62). A Vila de Cameté e suas instituições administrativas e religiosas – a seguir a lógica de ordenação do espaço urbano levado a cabo no período pombalino – foram contempladas pelo riscador ao fundo, as embarcações da comitiva de Martinho de Souza e Albuquerque e demais autoridades régias ocupam o primeiro plano. A imagem segue a perspectiva de observação do próprio riscador, que se autorretratou a desenhar de costas na primeira canoa situada à esquerda.⁷⁴ Era conferido, “em

tridimensionalidade aos objetos pela complementaridade de visões verticais (como os mapas, cartas geográficas, plantas, etc.) e horizontais (como os prospectos e perfis)” (PATACA, 2014, p. 62).

⁷⁴ Iara Lis Schiavinatto verificou uma “diversificação da retratística entre fins do século XVIII e início do XIX no mundo letrado e governativo português, com uma desejada laicização das figuras”. Para a autora, “pode-se então falar de uma emergência de retratos de tipos, de ofícios e de sujeitos individuais, de maneira inédita e

consonância com a ciência moderna que demandava a observação direta da realidade para posterior reflexão e síntese [...], legitimidade pela inspeção ocular” (PATACA, 2014, p. 74). Em volta da canoa do “riscador-observador”, em aparente intimidade, há alguns indígenas. Segundo Pataca, procurava-se enfatizar a tendência ao “ócio natural” dos naturais que não tinham sido “civilizados” pelos portugueses por meio do trabalho e da religião.

Conforme informação explicitada na legenda, a primeira canoa vermelha, nomeada Nossa Senhora da Piedade, servia ao transporte do Governador do Grão Pará; em seguida, com a mesma cor, aparece a canoa Nossa Senhora da Vitória, de transporte do Ajudante das Ordens e do Tenente; depois dela, a canoa S. Marta, que servia de cozinha; seguida da canoa S. Francisco Xavier de transporte do naturalista Dr. Alexandre Rodrigues Ferreira e seus acompanhantes; por fim, vinha a canoa Nossa Senhora da Redenção, de cor verde, do transporte do Dr. Ouvidor e do Sargento-Mor. Há ainda três barcos menores, as montarias, “que transportavam gêneros necessários para os expedicionários de cada embarcação” (PATACA, 2014). Na margem da povoação encontram-se duas ubás.



Canoa Nossa Senhora da Piedade do transporte do Governador e Capitão General
(recorte do Prospecto da Villa de Cameté)

impressionante pelo volume encontrado no todo.” Entre os ofícios retratados, verifica-se o do naturalista, retratado em mais de uma ocasião, em “exercício metódico, atento, detalhista”. Talvez o mesmo possa ser dito em relação ao desenhista, que se autorretratou na prancha analisada (SCHIAVINATTO, 2014, p. 10-11).

Da canoa Nossa Senhora da Piedade foram retratados nove índios remeiros, devidamente vestidos com blusas brancas. Eles são retratados em pé, enfileirados “num intervalo de 3 palmos uns dos outros”⁷⁵ e a segurar os remos longos de forma aparentemente ordenada e compassada. Os remeiros obedeciam à ordem de um Cabo, homem branco situado na parte superior da embarcação com uma das mãos levantadas. Outro sujeito vestido com blusa branca e calça vermelha, um índio piloto responsável pelo governo do leme, aparece logo atrás dele.

Rodrigues Ferreira também observou e tomou nota das diferentes tarefas desempenhadas pelos remeiros que atuavam em uma mesma embarcação. “Os dois primeiros que remam cada um a seu lado do tombadilho” e os dois últimos eram escolhidos entre os “mais valentes e mais práticos.” Eram eles os responsáveis por avisar o piloto “de algum obstáculo que se lhe oferece ou de alguma pedra, ou pau ou baixo que ele não pode ver da popa, mormente, que quando se navega de noite.” Outros dois, que ficaram dispostos ao lado “das escotilhas do esgotadouro”, tinham a obrigação de dar vazão à água acumulada de tempos em tempos. Os demais remavam “sem outra pensão [sic] alguma”.

Os sujeitos empregados neste ofício denominavam com nomes de aves ou de outros animais os seus diferentes modos de remar e, assim, sincronizavam as suas ações. Quando era necessário amiudar a remadela, um dos dois últimos homens que compunham a equipe proferiam a palavra Parauá, “que entre nós significa papagaio.” A analogia era feita, pois os papagaios “que são aves de asas curtas, amiúdam os movimentos delas quando voam.” De maneira distinta, quando se ouvia estourar a voz com a palavra Maguary, “que é uma ave de asas e perna longas e tem voo plácido e sereno, todos eles remam a imitação do seu voo.” Nenhum remeiro descansava ou mudava a ritmo até que o proeiro lhes desse sinal, “sob pena de logo ser apregoadado pelos companheiros que o injuriam de fraco.” No mais, “para desenfado do seu, algumas vezes trabalham rindo do seu trabalho, quando imitam o macaco, que dizem eles que os arremeda; o que escutam os remeiros, dando três remadas juntas e uma compassada com um pequeno intervalo que medeia.”

Ferreira tratou na mesma Memória das atribuições, conhecimentos e habilidades dos pilotos. De início, esclareceu que “ao índio que governa o leme os brancos chamam piloto e outros índios jacumaúbas - quer dizer entre nós no braço do leme.” “Além do governo da

⁷⁵ FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Memória sobre a Marinha interior do Estado do Grão-Pará, 1787. Manuscrito. Consta anotações: Drummond nº 2. Assinatura autografada. Consta apenso. Coleção Alexandre Rodrigues Ferreira. Proveniente da Coleção Lagos. ABN v 1, p 118. CEHB nº 11. http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1456738/mss1456738.pdf

canoa”, os pilotos tinham a seu cargo “a repartição das rações diárias para o sustento dos remeiros.” Ele deveria fazer a solicitação ao Cabo encarregado, como dito anteriormente, um homem branco, o qual liberava os alimentos “uma só vez no dia, para dois comeres”⁷⁶. Portava-se, assim, como um intermediário entre “mundo indígena” e “mundo do branco” no interior do barco.

Não foge à observação do naturalista o fato de serem os jacumaúbas “índios já provectos em idade e experiência.” Normalmente, eram práticos “para a navegação que se fazem pelos distritos das povoações, donde são naturais ou onde se acham estabelecidos.” Em viagens de longa distância, como as empreendidas entre o Pará e o Mato Grosso, era necessário fazer “mudas” dos pilotos, assim como era feito com os remeiros. No entanto, enquanto a troca dos sujeitos responsáveis pela atividade de remo se justificava principalmente pelo desgaste físico – o que levava muitos a fugirem a nado e se juntarem às povoações mais próximas, Sérgio Buarque afirmou que untavam o corpo com óleo para não serem agarrados no momento da fuga –, a dos jacumaúbas ocorria por ser “impossível que um só seja prático de tantas e tão diferentes costas, enseadas e travessias.”

Os jacumaúbas tinham, como fica evidente, as suas atribuições diretamente articuladas às dos índios remeiros. Mas, como observou Elias A. Ferreira, enquanto os últimos “eram a força motriz que impulsionava as canoas”, os primeiros apresentavam-se como “os guias dos caminhos fluviais, os pilotos “práticos”, os “peritos insubstituíveis da geografia fluvial” (FERREIRA, 2016, p. 100). Fica claro que não bastava saber técnicas gerais de pilotagem, como indicar o desvio de um obstáculo visto do barco ou saber administrar o leme. Também era preciso ser detentor de conhecimentos especializados e circunscritos geograficamente. Um piloto deveria dominar as mudanças dos cenários com as cheias e baixas dos rios, a fim de evitar o encalhe em bancos de areia e os locais apropriados e seguros para a expedição fazer alto.

O caso do pantanal mato-grossense, marcado pela sazonalidade, era um exemplo emblemático neste sentido. Segundo a historiadora Maria de Fátima Gomes Costa, espanhóis e portugueses impressionavam-se com a destreza das populações indígenas em navegar por terrenos pantanosos. Os payaguas, por exemplo, “povo nômade, passava a maior parte do tempo dentro de suas canoas monóxilas em grandes correrias aquáticas”, ocuparam relatos

⁷⁶ FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Copiada na Vila de Barcelos, capital do Rio Negro, aos 7 de julho de 1785, etc. In: Viagem ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira: a expedição philosophica pelas capitánias do Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuyabá. [S.l.]: Kapa, 2002. p. 289.

dos que com eles tomaram contato, sobretudo, por conta do domínio que mostravam ter das águas (COSTA, 2003, p. 83).

A demanda por conhecimentos circunscritos geograficamente e atrelados às diferentes configurações dos cursos fluviais não era uma especificidade dos jacumaúbas. Alexandre Rodrigues Ferreira destacou que se os “índios do salgado” destacavam-se pela força e habilidade com a “mareação”, os “índios do sertão” possuíam maior domínio em percorrer rios encachoeirados. A fim de se diferenciar, eles designavam os índios que viviam na borda da capitania do Pará como “os remeiros em maré” “que fora dela davam fundo”, tendo em vista que não eram destros para lidar com as correntezas e quedas d’águas.⁷⁷ Um exemplo desse último aspecto pode ser localizado nos escritos acerca do deslocamento entre Barcelos na capitania do Rio Negro e Vila Bela na do Mato Grosso e Cuiabá. A viagem pelos rios Madeira e Guaporé, que ligavam as duas localidades, foi apresentada como perigosa, devido ao “clima doentio” que dava baixa em parte da tripulação, como também em decorrência das arriscadas cachoeiras que só poderiam ser derrotadas utilizando mão de obra especializada.

Diante do exposto, fica evidente que os conhecimentos e técnicas necessárias para a circulação dos rios eram marcados por variáveis geográficas e pelas distintas configurações fluviais. Eram adquiridos com a experiência, marcados pelo empirismo e, possivelmente, passada entre gerações. De acordo com Elias Abner Ferreira, “não raro os pais jacumaúbas costumavam levar os filhos durante as viagens, de forma a aprenderem desde cedo os “segredos” do ofício” (FERREIRA, 2016, p. 133-134). No caso dos jacumaúbas, assim como no dos remeiros, não somente a disponibilidade de mão de obra justificava a incorporação destes nas expedições, mas, sobretudo, os saberes acumulados ao longo do tempo.

UM COMBATE A IDEIA DE CULTURAS ATRASADAS: sugestão de atividade

A atividade sugerida a seguir visa a estimular o uso da imagem como fonte para o ensino de História e das culturas dos povos indígenas do período colonial. Na perspectiva de Ulpiano Meneses, o campo de estudos da cultura visual pode em muito beneficiar o/a historiador/a e enriquecer o conhecimento produzido. Diante da heterogeneidade dos suportes

⁷⁷ FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Memória sobre a Marinha interior do Estado do Grão-Pará, 1787. Manuscrito. Consta anotações: Drummond nº 2. Assinatura autografada. Consta apenso. Coleção Alexandre Rodrigues Ferreira. Proveniente da Coleção Lagos. ABN v 1, p 118. CEHB nº 11. http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1456738/mss1456738.pdf

de representações visuais (fotografia, artes plásticas, cinema, TV, caricatura, história em quadrinhos, publicidade, tatuagem e pintura corporal, cartografia, imagens médicas e científicas em geral, etc.), bem como das “densas tramas de questões tecidas em torno dessas referências”, o autor enfatiza que “a solução está em definir a unidade, a plataforma de articulação, o eixo de desenvolvimento numa problemática histórica proposta pela pesquisa” (MENESES, 2003, p. 27).

Dito isto, o objetivo da proposta é refletir sobre um dos principais equívocos sobre os índios, conforme destacado por José Ribamar Bessa Freire, a saber, a de que as culturas indígenas são atrasadas e primitivas. Como afirma o autor, os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte, literatura, poesia, música, religião. Portanto, “suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente” (FREIRE, 2000, p. 6). Partindo da premissa de que a cultura visual “pressupõe um conjunto ampliado e correlato de fontes e de circuitos visuais que não se esgotam na imagem” (SCHIAVENATO; ZERWES, 2018, p. 16), a sugestão é utilizar a prancha produzida pelo desenhista José Joaquim Freire e um fragmento da *Memória sobre a marinha interior do Estado do Grão Pará* como forma de desconstruir visões estereotipadas acerca das populações indígenas e problematizar o espaço que remeiros e jacumaúbas ocupavam na expedição científica.

Em grupos, peça que os alunos centralizem o debate a partir dos seguintes pontos abaixo. Em seguida, amplie o debate nos grupos, estendendo-o para toda a turma, de modo que os grupos dialoguem entre si sobre o que discutiram em cada questão, socializando os resultados uns com os outros.

a) A partir de uma articulação entre imagem e fonte escrita, aponte como as populações indígenas foram descritas e desenhadas.

b) Vocês consideram que seria possível que o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira e outros viajantes estrangeiros circulassem pelos rios da Amazônia no período colonial somente com os conhecimentos que possuíam, sem recorrer às populações indígenas? Justifique a sua resposta.

c) Por que se ouve falar pouco da participação dos povos indígenas nessa e em outras expedições científicas ou viagens pela América portuguesa?

Materiais sugeridos para a realização da atividade:

1. Prospecto da Villa de Cameté e da Entrada que fez o Ex.mo Sr. Martinho de Souza e Albuquerque Governador e Capitão General do Estado, na tarde do dia 19 de janeiro de 1784.

2. Dois trechos da *Memória sobre a Marinha interior do Estado do Grão-Pará* adaptados pelos autores para fins didáticos:

2.1. *Assim os Cametauanos ou índios de Cameté e os Aruanos e Sacacas e outros índios da Ilha Grande de Joanes (Marajó) são os mais valentes em remos. É o motivo pelo qual só com eles se equipam as Canoas dos Generais do Estado. Outra diferença dos índios da Ilha Grande de Joanes é a de estarem habituados as travessias marítimas e entenderem de maração. Entre si, se tratam de marinheiros do salgado para se diferenciar dos índios do sertão, que dizem ser remeiros de água doce. Os remeiros de água doce, por sua vez, os tratavam como remeiros de maré e diziam que fora dela davam fundo, pois não tinham prática com as correntezas e cachoeiras dos rios (Adaptado da Memória sobre a Marinha interior do Estado do Grão-Pará).*

2.2. *Ao índio que governa ao leme os brancos chamam piloto e os outros índios jacumaúbas, que quer dizer entre nós “no braço do leme”. É certo que a maior parte dos jacumaúbas são índios já provectos em idade e experiência. Para longas navegações, é necessário fazer trocas dos pilotos, porque além de deverem descansar, é impossível que um só seja prático de tantas e tão diferentes costas, enseadas e travessias, sendo bem provável que todos eles sejam práticos para a navegação que se fazem pelos distritos das povoações donde são naturais ou onde se acham estabelecidos. (Adaptado da Memória sobre a Marinha interior do Estado do Grão-Pará*

FONTES:

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Memória sobre a Marinha interior do Estado do Grão-Pará, 1787. Manuscrito. Consta anotações: Drummond nº 2. Assinatura autografada. Consta apenso. Coleção Alexandre Rodrigues Ferreira. Proveniente da Coleção Lagos. ABN v 1, p 118. CEHB nº 11. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1456738/mss1456738.pdf>. Acesso em: 03/11/2019.

FREIRE, José Joaquim. Prospecto da Villa de Cameté e da Entrada que fez o Ex.mo S.r Martinho de Souza e Albuquerque Governador e Capitão General do Estado, na tarde do dia 19 de janeiro de 1784. Disponível em:

<<https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/17153/prospecto-da-villa-do-camota-e-da-entrada-que-fez-o-exmo-sr-martinho-de-souza-albuquerque-governador-e-capitao-general-do-estado-na-tarde-do-dia-19-de-janeiro-de-1784>>. Acesso em: 03/11/2019.

BIBLIOGRAFIA:

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

CHAMBOULEYRON, Rafael; PÁDUA, José Augusto. Apresentação do dossiê: rios e sociedades. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 39, n. 81. p 15-24, 2019.

COELHO, Mauro Cezar. **A epistemologia de uma viagem: Alexandre Rodrigues Ferreira e o conhecimento construído na Viagem Filosófica às capitanias do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

COSTA, Maria de Fátima. Entre Xarai, Guaikurú e Payaguá: ritos de vida no Pantanal. In: DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias**. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FARIA, Miguel F. **A imagem útil. José Joaquim Freire (1760-1847) desenhador topográfico e de história natural: arte, ciência e razão de estado no final do Antigo Regime**. Lisboa: Editora da Universidade Autónoma de Lisboa, 2001.

FERREIRA, Elias Abner Coelho. **Oficiais canoeiros, remeiros e pilotos jacumaúbas: mão de obra indígena na Amazônia colonial portuguesa (1733-1777)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Cenesch**, Manaus, v. 1, p. 17-33, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Monções**. São Paulo: Alfa-Ômega. 1976.

KOK, Glória. Vestígios indígenas na cartografia do sertão da América portuguesa. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.17. n.2. p. 91-109 jul./dez. 2009.

KURY, Lorelai. A filosofia das viagens: Vandelli e a história natural. In: **O gabinete de curiosidades de Domenico Vandelli**. Rio de Janeiro: Dantes editora, 2008.

MEDEIROS, Juliana; ANTUNES, Claudia. Povos indígenas, escolas e histórias: uma abertura para a interculturalidade. **História Social**, Campinas, UNICAMP, v. 2, n. 25, p. 225-245, 2013.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

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

PATACA, Ermelinda. **Terra, água e ar nas viagens científicas portuguesas (1755-1808)**. Tese (Doutorado em Ensino e História das Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Arte e ciência na Amazônia no século XVIII: o Prospecto da Vila de Cameté. **Caiana #5**, Revista de História del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte, p. 62-79, 2014.

_____. **Mobilidades e permanências de viajantes no mundo português**. Entre práticas e representações científicas e artísticas. Tese (Livre docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PEREIRA, Magnus; CRUZ, A. L. **Os Naturalistas do Império**: o conhecimento científico de Portugal e suas colônias (1768-1822). Rio de Janeiro: Editora Versal, 2016.

RAMINELLI, Ronald. **Viagens Ultramarinas**: monarcas, vassallos e governo a distância. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2008.

SCHIAVINATTO, Iara Lis; ZERWES, Erika. **Cultura visual**: imagens na modernidade. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHIAVINATTO, Iara Lis. Retrato e biografia. Lisboa/Rio de Janeiro. 1770-1820. **História**, Franca, v. 33, n.1, p. 3-26, jan./jun. 2014.

SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino de história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. P. 21-46.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, UFMA, v. 17, n. 2, p. 39-47, maio-ago. 2010.

SIMON, William J. **Scientific Expeditions in the Portuguese's Overseas Territories**. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 1983.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HISTÓRIA, ENSINO E MEIO AMBIENTE POR MEIO DA OBRA ARTÍSTICA DE FRANSOUFER

Ildenice Nogueira Monteiro⁷⁸

Flávio P. Costa Júnior⁷⁹

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor em sala de aula possui seus desafios. Por isso, por meio deste artigo se propõe que através da História da Arte no Maranhão, pelas imagens e pela consciência ambiental, possam ser ferramentas para o ensino-aprendizagem. Destina-se, principalmente, para o ensino de História e Arte, mas que pode ser aproveitado por outras disciplinas escolares. E para tanto, o objeto de análise foi a trajetória artística de vida do artista Fransoufer, perscrutado por meio de suas obras e informações em textos referentes sobre ele, bem como entrevistas concedidas pelo próprio para feitura deste artigo.

Muito se trata sobre o alfabetismo ou alfabetismo funcional e como atingem o aluno e a sociedade como um todo e quais seriam as estratégias para melhorar tal situação (PERRENOUD, 2000). Mas pouco se fala sobre o alfabetismo visual e como isso afeta a aprendizagem, mesmo que tal aluno saiba ler e compreender um texto perfeitamente. Assim, analisar a imagem também é uma forma de leitura (DONDIS, 2007). E por meio das imagens, é possível provocar em sala de aula leituras não somente iconográficas e textuais, mas também da realidade histórica e social.

Por isso, a trajetória artística de Fransoufer pode ser um instrumento de pesquisa sobre períodos históricos a que sua obra remete. Um exemplo disso é quando o autor trata da cultura nordestina, como elementos da religiosidade ou do cangaço. Além do mais, a própria vida do artista permite refletir sobre o período histórico em que se situa, além de se analisar como isso se evidencia em sua arte. E pelas questões ambientais também presentes em suas obras, assim

⁷⁸ Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade Anhanguera (UNIDERP); Mestra em Química pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora pela rede estadual de ensino do Maranhão (Seduc-MA).

⁷⁹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST-UFPA), mestre em história social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), graduado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do grupo de pesquisa História das Ciências na Amazônia coordenado pelo professor doutor Nelson Sanjad. Professor da rede municipal de ensino de São Luís (Semed).

como o aspecto filantrópico do artista (que é de origem pobre) também é fator de incentivo aos alunos.

A arte representa a compreensão mais profunda e as mais altas aspirações de seu criador; ao mesmo tempo em que o artista, muitas vezes, tem a importante função de articulador de crenças comuns. Eis por que uma grande obra contribui para nossa visão de mundo e nos deixa profundamente emocionados. Uma obra-prima tem esse efeito sobre muitas pessoas. Em outras palavras, ela é capaz de suportar a análise mais minuciosa e resistir ao teste do tempo (JANSON e JANSON, 1996, p. 6-7).

Assim, a obra de arte traz significados para a realidade, tanto por meio do indivíduo (o artista criador) como pelo coletivo (a sociedade representada). Ainda segundo os autores citados, “[...] a arte (plástica) tem sido considerada um diálogo visual, uma vez que expressa claramente a imaginação de seu criador, como se ele estivesse falando conosco, embora o objeto em si seja mudo [...]” (JANSON e JANSON, 1996, p. 7). Logo, a arte é uma forma de se expressar e se comunicar, o que faz dela uma forma de diálogo com a sociedade. Nessa perspectiva, é que se pretende analisar neste trabalho a obra do artista plástico Fransoufer e propor a utilização de tal conhecimento em sala de aula.

TRAJETÓRIA DE VIDA E OBRA DO ARTISTA PLÁSTICO FRANSOUFER

Natureza e cultura são dois dos vários elementos que estão presentes na obra do pintor, escultor e filantropo Fransoufer, que nasceu em 9 de junho de 1958, no município de Bequimão (Baixada Maranhense) com o nome de batismo Francisco Sousa Ferreira, mas que adotou o nome artístico de Fransoufer. De família pobre, o artista vai desenvolver seu talento de forma autodidata.

Embora com educação formal precária, suas origens rurais lhe propiciaram um contato constante com a natureza e animais dessa região e suas poucas atividades culturais, que se resumiram às brincadeiras de bumba-boi no período junino; as festas do Divino Espírito Santo; as raras festas religiosas geralmente em homenagem ao padroeiro, as procissões, missas, ladainhas e quermesses, aos casamentos e sessões de terecô e cura, certamente foram decisivas para o desabrochar de sua vocação [...]” (RAPOSO, 2006, p. 16)

Assim, a infância do artista seria algo fundamental para a feitura de suas obras. Aliás, Fransoufer jamais deixou para trás suas origens. Uma prova disso é que até hoje mantém residência em sua cidade natal. Além disso, seu contato com a natureza e a cultura local é o

cerne da temática de sua obra, que retrata sua gente e seu lugar no mundo. E foi da natureza local, que ainda criança, utilizou o material para realização de suas primeiras obras: “bonequinhos” (como ele próprio denominava) feitos a partir da tabatinga do fundo do rio em que banhava, os quais ele deixava secar nas vitórias régias (Fonte oral).

Já adolescente, conclui seus estudos na capital do estado do Maranhão, São Luís, no Grupo Escolar Alberto Pinheiro, onde, por influência da professora de artes, passa a desenvolver suas técnicas de pintura. Faz sua primeira coletiva pela Aliança Francesa, na Praça Gonçalves Dias, na mesma cidade. Também nessa época, começa a realizar suas primeiras exposições coletivas e a vender suas obras. Em 1974, foi morar em Brasília, onde fez o curso de Desenho. É nesse período que adota o nome artístico de Fransoufer, uma vez que, ao participar de várias exposições coletivas, sempre se deparava com vários outros artistas por nome Francisco. Assim, para se diferenciar dos demais, decidiu usar a primeira sílaba de seu nome e sobrenomes para compor seu nome artístico (Fonte oral).

Em um determinado momento do final de 1960 e começo de 1970, Fransoufer se viu influenciado pelo surrealismo de Salvador Dali. Nesse período, tinha como temática seres extraterrestres, questões sobre o espaço sideral e também a ideia de que um mundo sobrepovoado teria como consequência a necessidade do deslocamento de parte da população para outros planetas (Figura 1).

Figura 1: Mudanças, 1974. Óleo sobre durex, 50 x 70 cm.



Fonte: RAPOSO (2006)

Em 1977, Fransoufer retorna a São Luís já como artista profissional e se aproxima do atelier de Nagy Lajos, o que lhe possibilitou aprimorar mais suas técnicas artísticas, além de entrar em contato com o movimento artístico da cidade:

As artes plásticas começaram efetivamente a ter uma maior valorização na cidade de São Luís, a partir da década de 70 quando se inicia uma nova geração entre eles: Jesus Santos, Lobato, Ambrósio Amorim, Maia Ramos, Luis Carlos e Nagy Lajos. Nesses encontros de artistas maranhenses no atelier do pintor Nagy Lajos foram descobertos outros novos talentos” (RAPOSO, 2006, p. 24).

Na década de 1980, o artista Fransoufer tem uma forte transformação na sua obra, ou seja, se antes os rostos de seus personagens e os narizes eram grandes, as feições se tornam mais “delicadas”, como se pode comparar entres os exemplos abaixo (Figuras 2 e 3).

Figura 2: Procissão de beatas, 1979. Óleo sobre tela, 1,70 x 70 cm em coleção Jurandir Leite.



Fonte: RAPOSO (2006).

Figura 3. Maria Bonita Rendeira. Óleo sobre tela, 1,00 x 60 cm.



Fonte: RAPOSO (2006)

Nesse período, a temática regionalista também fica patente em sua obra, fazendo com que a sua iconografia passe a retratar o Nordeste brasileiro: são cangaceiros, bumba-meu-boi, religião popular, animais e plantas da região. Na figura 3, o artista faz uma homenagem à mulher nordestina, trazendo em sua obra a figura de Maria Gomes de Oliveira, vulgo Maria

Bonita (1911-1938), mulher de Lampião. Também há o aspecto secular da tradição das rendeiras do Nordeste. Já a figura 4 representa a imagem de Virgulino Ferreira da Silva, mais conhecido pela alcunha de Lampião (1898-1938), cangaceiro da primeira metade do século XX, que por sua ampla atuação na região nordestina ficou conhecido como “rei do cangaço”. Tem em suas mãos rifles, que demonstram o seu aspecto violento. Em ambas as imagens, os elementos humanos são cercados pela fauna e flora regional.



Figura 4: Lampião. Óleo sobre tela, 1,00 x 60 cm.
Fonte: RAPOSO (2006)

Os santos católicos também se fizeram presentes em sua obra nesse período, com destaque para São Francisco de Assis. É a partir desse momento, que a sua já consolidada carreira como artista ganha reconhecimento nacional.

A partir de então, o artista se divide entre o seu atelier de São Luís e um instalado em Brasília, mais perto dos centros consumidores do Sudeste, Sul, Centro-Oeste. As exposições individuais se sucedem em Belo Horizonte, Goiânia, Cuiabá, Fortaleza, Belém Brasília e São Luís (RAPOSO, 2006, p. 35).

Na década de 1990 e início do século XXI, seu prestígio se faz reconhecido, e ele é convidado para fazer parte da Academia de Letras e Arte de Paranapuã, no Rio de Janeiro (ALAP-RJ), onde ocupou a cadeira de número 18, que tem como patrono outro maranhense, o escultor Flory Gama. O artista atribui o reconhecimento dessa academia aos inúmeros trabalhos realizados por ele naquele estado. Além do mais, sua arte foi selecionada para ser representada em cartões telefônicos (Figura 5).



Figura 5: Cartão telefônico com a obra de Fransoufer.
Fonte: RAPOSO (2006)

OBRAS, NATUREZA E CULTURA

Em entrevista, o artista indica algumas de suas influências, as obras de Tarsila do Amaral (1886-1976), de Cândido Portinari (1903-1962) e de Di Cavalcanti (1897-1976). Também não esconde que teve seu período cubista influenciado por Pablo Picasso (1881-1973) e sobretudo pelo surrealismo de Salvador Dalí (1904-1989). Sobre o colorido presente em sua obra, atribui à “tropicalidade”.⁸⁰ Sobre o que o leva a compor, ele próprio afirma: “a criação é uma necessidade do artista, é visceral” (Fonte oral). Os artistas que Fransoufer cita têm fundamental importância na história da arte, o que permite ao professor trabalhar com os períodos históricos desses indivíduos e suas visões estéticas. Outra questão interessante seria se os alunos pudessem comparar as obras dos citados com a do Fransoufer para tentar notar tais influências. Fransoufer costuma utilizar em suas obras a cultura de seu povo e a natureza local, o que pode ser visto no quadro *Nordestinas com caju* (Figura 6).



Figura 6: *Nordestinas com caju*, 1980. Óleo sobre tela, 1,00 x 50 cm.

Fonte: RAPOSO (2006).

⁸⁰ Não ficou claro o que quis dizer com isso na entrevista que nos concedeu, aparentemente, ele estava se referindo que por viver em um país tropical havia um colorido natural.

Em tal obra, pode-se ver a representação de três nordestinas, com roupas bem características, segurando cajus. Também São Gonçalo e o bumba-meu-boi (Figura 7), em que cruza a religiosidade do catolicismo popular com o famoso folguedo do Maranhão do bumba-meu-boi, que por sua própria temática está amalgamado com a ideia de natureza.⁸¹

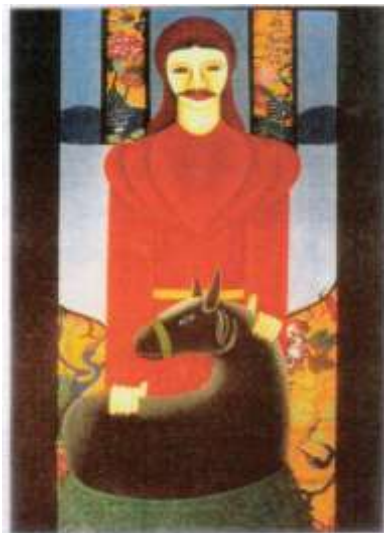


Figura 7: São Gonçalo e o bumba-meu-boi, 1982, Colagens e óleo sobre tela, 50 x 70 cm.

Fonte: RAPOSO (2006).



Figura 8: Ceia Nordestina, 1994. Óleo sobre Duratex, 1,34 x 0,97 cm.

Fonte: RAPOSO (2006)

Seus quadros em cores fortes e composição simples, quase ingênua, retratam homens e animais do Nordeste com flores e frutos, cuja temática expressa a religiosidade do povo Nordestino [Figura 8], mostrando o Cristo vestido de cangaceiro no centro da mesa com frutas regionais, cercado de animais e plantas (RAPOSO, 2006, p. 31).

⁸¹ Desde sua primeira exposição individual em 1975, Fransoufer acredita que foram mais de 100 individuais e que apesar de não ter um número preciso, acredita que pintou mais de 6000 telas (Fonte oral). Graças a um prêmio que recebeu na Bélgica, ganha renome como artista plástico. A temática do quadro que o levou a ganhar o prêmio foi o bumba-meu-boi maranhense. Sobre a cultura popular maranhense cf. COSTA, 2015; REIS, 2003

Na imagem acima, é notável sua temática, composta por pássaros da região, além de frutas e outros animais. Além disso, vê-se a religiosidade e a cultura popular se inter cruzando, retomando o antigo tema da Santa Ceia, já bem conhecido por meio da obra de Leonardo da Vinci (1452-1519) do Renascimento, mas dando os toques culturais de seu povo, trazendo à tona o cangaço. Contudo, essa ideia de cangaço não é aquela imagem de bandidos que aterrorizavam a população nordestina, mas a que é feita por parte da literatura de cordel, a qual demonstra os cangaceiros como verdadeiros heróis que enfrentavam os poderosos de então (CAMELO, 2014). Assim é que a imagem de Cristo (e a religiosidade) se amalgama com questões históricas e sociais na obra de Fransoufer.

Em tal obra, é possível ao professor fazer ligações importantes em sala de aula, como chamar atenção para releitura de Fransoufer sobre a Santa Ceia. O Renascimento (em meados dos séculos XIV ao XVI) foi um período de transformações culturais, inclusive estética. Sendo assim, comparar é inevitável e essencial em sala de aula. Então, apresentar as duas obras, *A Última Ceia* de da Vinci e a *Ceia Nordestina* de Fransoufer estimulam percepções sobre os períodos em que elas foram produzidas. Outra questão é a do cangaço, presente no conteúdo da disciplina de História no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º do Ensino Médio, que traz uma outra visão desse elemento histórico, agora pelo imaginário popular e que se manifestou também em cordéis, representada na obra de Fransoufer.

Nas figuras 9 e 10, também representam a imagem de Cristo em dois momentos. Na primeira, mais uma vez retoma à temática sobre a Santa Ceia de forma bem colorida. Curiosamente, Jesus carrega o abacaxi, ato que traz à tona a expressão “descascar o abacaxi”. Na figura 10, representa a sagrada família: Jesus, Maria e José. Chama a atenção na obra a representação de diversos pássaros presentes, todos da região nordestina.

Figura 9: Ceia Tropical. Óleo sobre tela, 2006, 1,00 x 60 cm.



Fonte: RAPOSO (2006).

Figura 10: Sagrada Família. Óleo sobre tela, 2006, 1,00 x 60 cm.



Fonte: RAPOSO (2006).

Ainda desse entrecruzamento entre religião, cultura popular e natureza, é notória a sua obra *São Francisco com jaguatirica*, (Figura 11), representando seu santo predileto e o felino que faz parte da fauna maranhense.

Figura 11. São Francisco com jaguatirica. Óleo sobre tela, 1984, 90 x 60 cm.



Fonte: RAPOSO (2006)

A questão da natureza em Fransoufer é deveras importante para este trabalho, a começar pela temática de sua obra. São pássaros, cachorros, gatos, animais da região do Maranhão e Nordeste brasileiro, além, é claro, da flora que enriquece as suas obras de arte. Para o artista, a amálgama entre natureza e cultura vem por meio da inspiração que seu povo propicia: “Estes elementos [fauna e flora] me acompanham desde o berço [...]. Nós nordestinos gostamos de nossas tradições, animais, natureza. É difícil que na casa de um nordestino não tenha um animal de estimação” (Fonte oral).⁸² É sabido que São Francisco era

⁸² Outra explicação dada por Fransoufer para sua relação com a figura de São Francisco foi a promessa que sua mãe fez a santo para que ele nascesse bem de saúde, razão pela qual recebeu o nome desse santo. Assim, ainda

um ferrenho defensor dos animais. Portanto, há aqueles que dizem que ele foi o precursor dos movimentos em defesa dos animais (Figuras 12 e 13).

Nesse aspecto, é possível relacionar com a história ambiental, ou seja, a relação do ser humano com a natureza ao longo do tempo. Esse elemento destacado em sala de aula, enriquece o ensino, pois permite a interdisciplinaridade, além de apresentar a disciplina de história de uma outra forma.

Figura 12. São Francisco de Assis com gafanhotos, 1998. Óleo sobre tela, 50 x 70



Fonte: RAPOSO (2006)

Figura 13. São Francisco de Assis, 2006. Óleo sobre tela, 1,00 x 60 cm.



Fonte: RAPOSO (2006).

segundo o artista, essa temática vem a partir de sua ligação com a religião, com ênfase no franciscanismo. Sua admiração por Francisco é tamanha que o levou a visitar a cidade de Assis na Itália, local de nascimento do santo.

Fransoufer tem trabalhos tanto em tela como no quesito escultural.⁸³ Nesse último caso, ele informou que é uma continuação da própria pintura, o que significa dizer que sua obra na escultura se assemelha ao da pintura, e não somente em tema, mas também no tipo de desenho. Por fim, informa que também tem trabalhos em tapeçaria, o que evidencia seu caráter diversificado como artista.

Como tema, o que gosta de trabalhar é o seu povo, sua gente, isto é, a cultura do povo maranhense, como os folguedos, bumba-meu-boi, tambor de crioula, culinária local e etc., bem como o trabalho com a fauna e flora local. Curiosamente, em uma de suas últimas exposições, em junho de 2017, a temática foi diferenciada do que costuma apresentar. Na exposição “mitos e cores”, apresentou a cultura grega antiga, citando os mitos e costumes também conhecidos dessa civilização (Figura 15).

Figura 15. Menina com flores e animais (exposição mitos e cores), 2017. Óleo sobre tela, 75 x 75 cm.



Fonte: Foto do autor

Uma justificativa dada pelo Fransoufer sobre tal mudança de tema, dá-se em razão da necessidade de o artista sair de sua zona de conforto, pois seria entediante tanto para ele como para o público ver sempre os mesmos assuntos representados. Ele informa, porém, que a figura humana é constante em suas pinturas. Chama a atenção o rosto dessas personagens, que em sua maioria é cônica, e indica que isso é próprio de sua obra. Além disso, também lembra

⁸³ Como foi mencionado anteriormente, Fransoufer lembra que, quando criança fazia “bonequinhos” de barro, mas quando jovem, deixou de lado essa sua criatividade tridimensional da arte, voltando-se para a pintura em tela. Em uma visita a um museu na Espanha, para ver a obra de Pablo Picasso (informa admirar muito), o autor viu os trabalhos desse artista em olaria, o que fez reanimar em si a vontade de fazer trabalhos no mesmo estilo.

que o rosto em sua iconografia já foi por demais variado, e que hoje prefere o uso em perfil. Contudo, segundo nos declarou, essa mesma figura humana aos poucos vai “saindo” de seu trabalho, afirmando, dessa forma, que quiçá virá a ser um artista abstrato.⁸⁴

Em um determinado momento de sua vida, Fransoufer fabricou sua própria tinta, o que é bastante significativo, porque a utilização de um material feito pelo próprio artista era uma forma de proteger o meio ambiente, uma vez que as tintas artificiais utilizadas pelos pintores, são deveras tóxicas em sua maioria, o que remete ao famoso caso de Portinari (1903-1962), que morreu intoxicado devido à utilização constante desse tipo de material. Fransoufer considera fundamental a preocupação com o meio ambiente, e isso sempre fez parte de seu perfil como artista e cidadão. Uma prova disso é que na produção de suas peças de olarias (assim como a oficina que tal faz com seus alunos), ele prioriza buscar madeiras que foram descartadas, pois não tem a prática de derrubar árvores ou degradar o meio ambiente para desenvolver a sua arte.

Convém ressaltar que a maior parte do seu material de olaria é advindo da natureza (barro do campo: argila negra), demonstrando mais uma vez que para a realização de sua obra o artista utiliza materiais que pouco agredem o meio ambiente. É deveras importante enfatizar que, devido às temáticas de suas obras e também pelo material utilizado, Fransoufer foi contemplado com o prêmio “Escudo de Prata”, concedido pelo Ministério das Minas e Energia, em 1982, devido ao seu trabalho ligado à ecologia, além da defesa do meio ambiente.⁸⁵

TRABALHO VOLUNTÁRIO E ENSINO DE ARTE

Cabe destacar que Fransoufer também utiliza seu conhecimento na realização de trabalho voluntário, pois, como artista plástico que é, ele tem plena consciência do poder transformador que a arte pode conferir à sociedade. Faz um trabalho voltado para a comunidade em que vive, transmitindo por meio de oficinas os conhecimentos adquiridos por

⁸⁴ Para realização de seu trabalho, Fransoufer indica constância e disciplina. Além das telas para a exposição, (30 telas, geralmente), providencia o discurso e o espaço para a imprensa, isto é, para a divulgação do seu trabalho. Já sua filosofia de trabalho é: “satisfaça primeiro seu coração, depois sua razão” (Fonte oral). Isso indica claramente como é feito o seu trabalho.

⁸⁵ Seja por meio do conteúdo programático ou como tema transversal o meio ambiente é tema fundamental no ensino. Exemplos como a consciência ambiental do Fransoufer é deveras importante como incentivo para cuidar do meio que se vive.

meio de sua arte e outros advindos de sua família. Assim, fez oficinas voltadas para a produção de redes, objeto bem presente na cultura popular maranhense. A realização dessa oficina se deve à preocupação do artista no sentido de que tal arte popular estivesse se perdendo.

Desabrochou no segundo ano deste século, pela iniciativa solitária do artista Fransoufer, a tentativa de implantar uma oficina de tapeceira [Figura 16] na “invasão do novo Angelim”, em São Luís, com participação de 30 senhoras daquela comunidade, treinadas e coordenadas por ele. Teceram tapetes em “pontos de cruz” com motivos daquele artista, e expuseram uma vez no Shopping Jaracaty. A iniciativa não teve prosseguimento.

Em seguida, Fransoufer renovou tal experiência no município de Bequimão, com cerca de 15 tecedoras de quatro povoados produzindo tapetes em “ponto de cruz”, técnica dominada na região, e tecelagem de redes manuais com motivos inspirados pelo artista, mostrando quão significativa pode ser uma liderança, mesmo isolada, para organizar a manifestação cultural de uma comunidade (MOREIRA FILHO, 2016, p. 57-58).

Apesar de haver uma certa resistência das mais jovens no começo do projeto, o artista indica que, vencidas as barreiras do preconceito, essas jovens puderam desfrutar de um conhecimento secular na confecção de redes, e também utilizar as suas habilidades para fins econômicos. Por fim, Fransoufer diz acreditar que esse conhecimento não ficará restrito a suas alunas, mas, com certeza, vai passar para as novas gerações (fonte oral).

Figura 16: Fransoufer produzindo tapetes em pontos Cruz



Fonte: RAPOSO (2006).

Ainda sobre seu trabalho voluntário, o artista costuma dizer que tais trabalhos “não precisam de 1 milhão (de reais) para serem feitos, basta a boa vontade” (fonte oral). Parte significativa de seu voluntarismo é o Projeto “Cerâmica Jaburu”, que tem ele como seu idealizador e foi desenvolvido na comunidade de Jacioca, no município de Bequimão e surgiu

a partir de sua experiência em olaria. Artista consagrado, mas consciente do transformismo que a arte proporciona no meio social, resolveu transmitir o seu saber para gerações mais novas, notavelmente, as mais carentes.

Quando uma criança ou jovem, em uma instituição, realiza um trabalho artístico, está afirmando sua potencialidade criadora fortalecendo sua autoestima e sentindo-se bem consigo mesmo. A atitude de apoio do educador, sua abertura para receber a produção artística do jovem, faz com que este se sinta valorizado enquanto pessoa sujeito, protagonista de sua própria vida (CASTRO, 2006, p. 40).

Esse projeto se iniciou no ano de 2001, e tem o nome de Jaburu em homenagem a uma ave que era bastante presente na região, mas que segundo informa, tornou-se difícil encontrá-la na atualidade. Sua finalidade é ensinar as técnicas de olaria, esculpindo peças que depois serão vendidas. Assim, o projeto possibilita que os alunos adentrem o mercado de trabalho, produzindo peças de artesanato. São atendidos indivíduos carentes da comunidade, com faixa etária entre 7 a 22 anos (CASTRO, 2006). O artista, além de ensinar suas técnicas, incentiva a leitura a partir de uma biblioteca que possui em sua residência.

A parte fundamental desse projeto é o material utilizado, que praticamente não afeta o meio ambiente. Primeiramente, utiliza-se a tabatinga, como já referido. Mas outros objetos que seriam descartados cotidianamente se tornam materiais de uso na feitura das peças, como “lata de sardinha, aro de bicicleta, cabo de vassoura dentre outros” (CASTRO, 2006, p. 49). Cabe destacar que os materiais não utilizados são incinerados em um forno próprio, para que não sejam descartados no meio ambiente.

Já os temas recorrentes em suas peças são os que estão presentes em suas comunidades, como o mangue, os pássaros, as flores, as aves, dentre outros que fazem parte de seu dia a dia. Por fim, esses trabalhos são levados pelo próprio artista para lojas de artesanatos, onde são vendidos. O lucro é destinado aos próprios estudantes.

Capacitar os integrantes do projeto para o mercado de trabalho e fornecer geração de renda é possibilitar desenvolvimento socioeconômico e educativo de seus participantes, contribuindo de forma decisiva na intervenção entre ações sociais e a família (CASTRO, 2006, p. 53).

Recentemente, Fransoufer tem utilizado material reciclável para produzir diversas obras para construção de um hotel em seu sítio na cidade de Bequimão - MA. Assim, ele utiliza lajotas quebradas para compor murais no estilo mosaico (Figuras 17).

Figura 17. Aluna colocando pedaços de lajota para compor um mosaico na parede de um chalé.



Fonte: Foto dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do artista plástico Fransoufer é significativo para o conhecimento sobre a cultura popular maranhense e nordestina. E por isso é uma trajetória importante para uso do ensino de história e outras matérias que se possam valer. Tanto a temática dele sobre a natureza, como a cultura são elementos que podem ser perfeitamente trabalhados em sala de aula. Além do mais, é preciso se valer das leituras sobre suas obras, e para tanto faz-se necessário praticar esse tipo análise imagética. Chama a atenção ainda a percepção social e ecológica presente nas obras de Fraunsoufer, uma vez que sua arte não visa a atingir somente o público que tem acesso às galerias, com capacidade financeira para obter suas telas e esculturas, mas também a população mais carente.

REFERÊNCIAS

CAMELO, J. C. P. **O cordel e o migrante nordestino:** companheiros de viagem. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014.

CASTRO, K. S. **Esculpindo sonhos:** um olhar socioeconômico cultural sobre o projeto “Cerâmica Jaburu” na comunidade Jacioca no município de Bequimão-MA. São Luís: monografia (licenciatura em educação artística), Universidade Federal do Maranhão, 2006.

CAVALCANTI, C. **História das Artes**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1970, (Volume 2).

COSTA, A. S. **Dança de negro, bailado maranhense, sotaque da gente: um estudo sobre as novas configurações do bumba meu boi e do tambor de crioula**. São Luís, EDUEMA, 2015.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRA, F. S. **Entrevista concedida por Fransoufer à autora deste trabalho**. São Luís-MA, 2017.

JANSON, H. W.; JANSON, A. F. **Iniciação à história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MONTEIRO, I.; COSTA JÚNIOR, F. P. “Ensino de história e patrimônio: o caso do bairro Praia Grande”. In. CAMÊLO, Júlia Constança; MATEUS, Yuri Givago Alhadef. **História do Maranhão na sala de aula: formação, saberes e sugestões**. São Luís: Editora Uema, 2019.

MOREIRA FILHO, E. **Arte Plástica no Maranhão: panorama da arte plástica no Maranhão séculos XX e XXI**. São Luís: [s.n], 2016.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAPOSO, D. R. **Fransoufer: trajetória e diversidade em sua produção artística**. São Luís: monografia (licenciatura em Educação Artística), Universidade Federal do Maranhão, 2006.

REIS, J. R. S. **São João em São Luís: o maior atrativo turístico-cultural do Maranhão**. São Luís: Aquarela, 2003.

VIEIRA FILHO, D. **Folclore do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1976.

SÃO LUÍS, 1908*2008 A CIDADE NO TEMPO: um álbum para inserir uma identidade ludovicense

Júlia Constança Pereira Camêlo⁸⁶

INTRODUÇÃO

A historiografia do século XX me leva a repensar a escrita da história, que teve em Lucien Febvre e Marc Bloch alguns dos expoentes que mudaram a percepção sobre documento. Para eles, não ter registros escritos não significa falta de possibilidade da escrita da História. Assim, o documento não é composto apenas de textos tradicionais, e segundo Le Goff (1990), deve ser tratado como documento/monumento.

Nessa ampliação do olhar historiográfico, a fotografia pode ser vista como um documento a mais para produção do conhecimento histórico. Uma forma de representação que nos permite outras possibilidades de análise de problemas históricos associados à construção da imagem.

O artigo procura olhar alguns registros fotográficos da cidade de São Luís no intervalo de um século, para pensar o que a construção do álbum procurou expor sobre o que está preservado nas imagens.

O álbum intitulado *São Luís, 1908 * 2008, a cidade no tempo*⁸⁷ com fotos de Albani Ramos e texto de Fortunato Zago publicado em 2008 pelo Instituto da cidade, durante o governo do prefeito Tadeu Palácio (2002-2009), trata de uma proposta que coloca as fotos do álbum de 1908 de Gaudêncio Cunha ao lado das de Albani Ramos, feitas em 2008.

O álbum *Maranhão 1908*, de Gaudêncio Cunha, é o resultado de um trabalho realizado para o poder público, no então governo Benedito Leite. O material teve o objetivo de exibir o Maranhão na Exposição Nacional, no Rio de Janeiro, em 1908. Tratava-se de um

⁸⁶ Professora Adjunta IV do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do PROF. HISTÓRIA da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão – NUPEGEM.

⁸⁷ Este álbum encontra-se disponível neste endereço da rede mundial de computadores https://www.agenciasaoluis.com.br/midias/anexos/2241_saoluis_1908_2008.pdf.

evento inspirado na Exposição Universal de Paris, numa época em que a fotografia causava surpresa e era uma invenção da modernidade

Para Martins (2008), Gaudêncio Cunha ajustou o que era considerado moderno na passagem do século XIX para o século XX aos remanescentes das marcas do Império e da Colônia, com elementos da modernidade vigentes no Maranhão da Primeira República. O resultado seria uma composição de aparência harmônica, para se inserir na ideia de civilidade à moda europeia, na realidade tropical, procurando compor a imagem do Brasil criada no tempo do Império de Dom Pedro II, com a República que surgia.

Além disso, o fotografo também projetou essa perspectiva para o estado como um todo, pois, os trilhos referências de modernidade estavam restritos à capital, São Luís, e a dois pequenos trechos na região da cidade de Caxias e no Engenho Central – Pindaré.

O álbum *São Luís, 1908 * 2008: a cidade no tempo* é uma obra em português e inglês, com texto de Fortunato Zago e fotografias de Gaudêncio Cunha e Albani Ramos (1908). Em 2008, Albani Ramos voltou aos locais onde Gaudêncio Cunha, em 1908, havia feito suas fotos, e procurou repetir os mesmos enquadramentos.



Foto 01 - Capa do álbum São Luís 1908 * 2008- uma cidade no tempo. 2008.

Olhando para o que motivou a confecção do álbum de 1908, passamos a nos perguntar o que o poder público pretende legar com o álbum *São Luís, 1908 * 2008, a cidade no tempo*.

Nesta capa, podemos perceber que a representação da cidade do álbum de Gaudêncio está distante, e a de Albani Ramos apresenta a cidade em uma imagem noturna e mais

aproximada do leitor. Sabemos que ele expressa as possibilidades que a tecnologia de um século depois pode revelar enquanto recurso de distanciamento e aproximação, o que pode ser observado nas imagens de todo o álbum. Também podemos inferir que o registro a partir da capa nos sugere uma intenção de evidenciar esse moderno do século XX, que representa uma influência arquitetônica mais próxima das américas e da construção de uma identidade nacional.

Podemos ver com mais nitidez o prédio da Associação Comercial, que também abrigou o Hotel Central, construído na década de 1940, e o atual Grand São Luís Hotel, que no passado fez parte da rede de hotéis Vila Rica, fundada em 1964. Essa unidade de São Luís foi inaugurada em 1980. Em 2004, foi revitalizada e passou a funcionar com novos donos (SÃO LUÍS, 2008).

Consideramos que o álbum *São Luís, 1908 * 2008, a cidade no tempo*, o *Guia São Luís: ilha do Maranhão e Alcântara*, guia de arquitetura e paisagem, feito pela Prefeitura de São Luís em parceria com o Governo Federal Brasileiro, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico IPHAN, e o Governo Espanhol, procura apresentar aspectos do patrimônio, que tem valor histórico e arquitetônico, recebeu tombamento federal e estadual, mas fica ofuscado no destaque que é dado ao conjunto colonial, pelo fato de ser um conjunto arquitetônico, neoclássico, eclético, da Art Déco, muito significativo para a cidade de São Luís.

Além de mostrarem o colonial, ambos fazem também uma incursão por um moderno que o século XX produziu, de caráter mais variado. A primeira metade do século trouxe a Art Déco, o neoclássico e o moderno contemporâneo, que vai se redefinindo com o jeito de morar de cada época.

É possível observar uma proposta que aponta para uma ideia de monumento histórico, paisagem urbana, não apenas para os prédios, mas também para as praças do centro histórico. E essa percepção traz o olhar de que as intervenções precisam ser de caráter restaurativo, para que os espaços sejam vistos como monumentos históricos.

A MEMÓRIA, O DOCUMENTO E A FOTOGRAFIA

Os autores que trabalham com fotografias como instrumento ou objeto de pesquisa embora façam construções metodológicas diferentes, sempre apontam a necessidade de

atenção para o que possa estar oculto, no intuito de preservar os temas dos momentos históricos guardados nas imagens.

Kossoy (2002) entende que a fotografia traz a representação do real. Ele alerta para que tenhamos atenção para a construção da imagem, porque, no geral, documento e representação não se separam e precisam ser lidos nos detalhes.

Para Mauad (2004), a fotografia é uma fonte histórica que demanda, por parte do historiador, a avaliação do testemunho, pelo fato de ter materialidade do espaço de um tempo. Trata-se, portanto, de uma imagem/documento e documento/monumento dentro na perspectiva concebida por Le Goff.

Assim a fotografia é símbolo de um passado que a sociedade preserva para o futuro; um documento também é um monumento que contém um olhar sobre o mundo e a localidade.

Assim, documento é monumento; e a fotografia, por carregar informações, contém determinada visão de mundo. Para Kossoy (2002), é em virtude de ela ser material. E pela representação a partir do real da imagem fotográfica, ela serve como documento real, isto é, como fonte histórica.

Kossoy (2002) lembra que, ao utilizarmos a imagem fotográfica como fonte, devemos sempre levar em conta o seu processo de construção, porque ela é documento criado e construído. Assim, a relação documento/ representação é indissociável.

Contudo, a realidade da fotografia não corresponde necessariamente à verdade histórica, apenas ao registro expressivo da aparência. “A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações” (2002, p. 38).

A fotografia com seus muitos sentidos precisa ser interpretada. Como aponta Sontag (1986, p. 30), “aqui está a superfície. Agora pensem, ou antes, sintam, intuem o que está por detrás, como deve ser a realidade se esta é a sua aparência”. Ela chama para que procuremos desvendar esse aparente, ou esse real.

Para a autora, um dos pontos de partida para a leitura da fotografia está no conhecimento da realidade representada na imagem, pois seu desconhecimento poderá levar a equívocos.

Também é possível conduzir a análise dos textos e imagens encontrados, mesmo que a interferência do fotógrafo na cena aconteça desde a invenção da fotografia. Isso ocorre no momento da escolha estética, técnica ou ideológica da reprodução da imagem, ou seja, na sua composição.

Burke (2001) orienta que, para não cairmos em equívocos ao trabalharmos fotografias enquanto fontes históricas, é necessário considerar que elas podem ser retocadas ou alteradas, podendo ser usada para induzir uma ideia, uma posição do público; o fotógrafo pode arrumar a cena antes de fotografá-la, porque tem motivos de várias naturezas que o leva a escolher como fazer suas fotos.

No álbum de 2008, um aspecto da escolha do fotógrafo Albani Ramos que está evidente é a intenção de tentar reproduzir os mesmos ângulos. É interessante perceber que, em face da diferença entre as câmeras fotográficas, portanto, tecnológicas, ficam em evidência aspectos como a profundidade, o que já se pode perceber desde o primeiro olhar

Dessa forma, é preciso que, da mesma forma como se faz com os textos, ter uma análise criteriosa da imagem, cuja interpretação será sempre pessoal, subjetiva e ancorada nas visões de mundo de quem a analisa. Assim, a imagem não será lida da mesma forma por todas as pessoas. Aspectos como formação cultural, situação socioeconômica e ideologias serão elementos importantes na composição das análises e leituras das imagens.

Miriam Moreira Leite (1996) destaca dois pontos centrais para a leitura da imagem: conhecimento de base técnica e alguma criação artística. Para a autora, a decifração de uma mensagem visual é uma tarefa sem fim, que pode ser iniciada pelo conteúdo manifesto. Porém, é preciso levar em conta o conteúdo presente e as interpretações que podem ser pensadas e construídas. Acrescentamos, ainda, que é preciso conhecimento da produção historiográfica sobre o período de produção das imagens.

A fotografia, desde a sua invenção, está associada à ideia de realidade, de comprovação do real, prova de que os fatos captados e fixados na imagem aconteceram, e da maneira como ali estão, representam um documento de prova incontestável. Convém lembrar que uma fotografia não representa a total veracidade dos fatos, nem é uma visão neutra da realidade, pois carrega o olhar do fotógrafo.

Para Kossoy (2001), é fruto de um desejo de um indivíduo que resolveu congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época. Portanto, é representação do

objeto, da pessoa ou do grupo que se posicionou diante da máquina no momento da tomada da imagem.

O que vemos é uma imagem do que estava diante do fotógrafo. Nesse sentido, a fotografia é um signo, pelo fato de não representar o seu objeto em todos os sentidos, mas apenas em alguns. Para Dubois (1994), o tempo continua a correr, e o espaço continua sendo modificado. Sendo assim, a fotografia apenas congelou para a eternidade aquele fragmento, o que não representa a realidade como um todo, mas apenas uma porção dela.

É preciso olhar para a fotografia com a disposição de compreender e aprofundar os problemas relativos à percepção e à memória visual. É olhar a fotografia e perceber que ela tem um papel de desencadear cenas, outras memórias, a partir da imagem que temos à nossa frente. As imagens que apresentaremos são a expressão da mudança arquitetônica da cidade e a memória em movimento da sociedade.

A percepção de outras memórias está presente no *álbum de 2008*. Ao olharmos as representações colocadas lado a lado, imediatamente somos posicionados diante do mesmo espaço, que traz à memória tipos de arquitetura, de tecnologias, as visões de cada época, que se imbricam na atualidade de 2008.

O álbum de 2008 nos traz as ausências do que estava no álbum de 1908, pois há espaços em que a arquitetura já é outra. Ao mesmo tempo, procura evidenciar a arquitetura do século XX, cujo moderno carrega a construção de uma identidade nacional que já procura outras influências, as quais não estão mais ligadas somente às referências europeias.

Como as fronteiras delimitativas da memória se definem no embate e no confronto entre lembranças e esquecimentos, a narrativa visual e a memória visual das fotografias também se inscrevem entre o visível/fotografado e os silêncios e ocultações da realidade social.

Contudo, é preciso procurar outra visão do dito, porque a fotografia abriga aspectos que criam e interpretam o real. Assim, o uso das imagens fotográficas como documento em pesquisas procura essas pistas. As imagens fotográficas permitem acessos a aspectos importantes da memória coletiva, indo muito além de descrições, uma vez que trazem expressões vividas em outros momentos e épocas.

O MODERNO DO ÁLBUM DE 2008

Pretendemos acessar nas fotos desse álbum *São Luís, 1908*2008*, uma busca pelo paisagismo moderno que tem em Burle Marx uma ideia de modernidade tropical, em que as praças e prédios precisam ter formas e plantas que se coadunam com as necessidades da paisagem contemporânea. Os prédios expressam um moderno que se atualizou buscando influências não apenas da Europa, mas também nos Estados Unidos, mas que hoje em dia precisam entrar na mesma lógica de prédios a serem restaurados. Assim como a arquitetura colonial, eles também são monumentos que evidenciam um período da história à procura de inserção nas disputas de valor cultural do tempo presente. A cultura e a tecnologia americana não só influenciavam os intelectuais maranhenses do século XX, como também acabava por se impor com a contratação dos serviços de empresas americanas.

O alinhamento cultural do Brasil com os Estados Unidos contribuiu para que os ludovicenses descobrissem o cinema americano e seus automóveis; o urbanismo americano que construía arranha-céus de vidro os levava a sonhar com construções semelhantes às dos Estados Unidos. ... “contentemo-nos com imaginar o Largo do Carmo, no ano 2.000, cercado de arranha-céus” (DIARIO DO NORTE. 26/04/1939, p. 08).

O sonho não aconteceu, mas houve um alargamento da Rua do Egito e a construção da Avenida Magalhães de Almeida ao final do largo do Carmo e começo da Rua Grande, cuja arquitetura é marcada por construções em Art Déco, um estilo do moderno inspirado na arquitetura americana, como vemos na representação a seguir:



Foto 02 - Rua do Sol 01 – São Luís- MA
Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 58

Foto 03- Rua do Sol 02
Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 59

A representação fotográfica da esquerda é a imagem do álbum de Gaudêncio Cunha da esquina da Rua do Sol com a praça João Lisboa. Uma casa térrea, que pela inscrição da fachada “sul americano”, era um estabelecimento comercial. Essa nomenclatura já nos remete à influência da cultura americana. A casa foi demolida, e no terreno foi construído o prédio que vemos na imagem da esquerda, da Empresa Brasileira de Correios, projetado em 1930, para ser a sede da Diretoria Regional.

O prédio foi considerado arquitetura inovadora em virtude das linhas verticais e os vãos das janelas em formato quadrado e utilização do vidro. Apesar de não apresentar pátio interno, tem o espaço ampliado para o atendimento ao público (SÃO LUIS, 2008. p. 191).

A presença americana também já era verificada na prestação de serviços à população. Em 1925, a empresa norte-americana Ulen & Company foi contratada para realizar “a construção das redes de abastecimento de água e de esgoto, o fornecimento de energia elétrica para luz, tração, bonde e maquinário para prensar algodão”, (MENDES, 2005, p. 20). Na cidade de São Luís, a Brightman & Company Incorporation foi designada para gerenciar os sistemas construídos pela Ulen, ambas americanas.

Na próxima imagem da direita, veremos mais da arquitetura Art Déco de inspiração americana.

Foto 04 - Hotel Central



Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 58

Foto 05- Hotel central/Associação Comercial



Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 59

Na imagem da esquerda, podemos observar uma construção colonial fotografada por Gaudêncio Cunha. Nela, em 1908, funcionava o Hotel Central, localizado na atual Praça Dom Pedro II.

Já a representação fotográfica da direita é o prédio do Hotel Central/Associação Comercial do Maranhão, ou Palácio do Comércio, construído após a demolição do antigo hotel (foto 04) fotografado por Gaudêncio Cunha. O prédio em Art Déco Art é considerado

um marco na história da arquitetura moderna, em São Luís. Era o desejo de modernidade das décadas 1930 e 1940, quando a cidade passava por uma mudança de gosto.

Esse desejo que o *Diário do Norte* estampava nas suas páginas partiu dos governantes e espalhou-se entre a população. A mudança ficou expressa nas reformas das casas coloniais que foram recebendo novos arranjos decorativos. Mesmo que muitas das modificações tenham sido apenas superficiais, havia o desejo de se espelhar nas novidades, na perspectiva da vanguarda.

O projeto do prédio foi do arquiteto maranhense Vicente Azevedo, que além de pavimentos, também tinha sala de refeições, banquetes, cassino, bar, despensa, cozinha, terraços, entre outros ambientes, além de para-raios de quatro pontas, proteção contra incêndio, dois elevadores com capacidade de 500 quilos, caixa d'água e cisterna (GARRIDO, 2018). A planta contemplava as exigências de urbanidade e mais conforto.

A apropriação do Art-Déco pelo Estado na década de 30 está relacionada com o processo de industrialização do governo de Getúlio Vargas. No Maranhão, o então governador Paulo Ramos empreendeu reformas e construções pautadas na arquitetura moderna, época em que os Estados Unidos já despontavam como potência econômica. Além disso, havia um planejamento político e educacional do governo de Getúlio Vargas, no sentido de fortalecer a identidade nacional (PERALTA, 2005).

Os prédios em Art Déco que apresentamos são ícones de uma época que preconizava uma forma de morar adaptada aos recursos tecnológicos, aos novos materiais, a uma possibilidade de acesso às referências que a industrialização preconizava.

A referência americana também esteve presente na expressão do paisagismo moderno brasileiro. Porém, é importante lembrar que arquitetos brasileiros, como Buler Marx, agregavam ao paisagismo, além das influências americanas e europeias, a pesquisa e a composição dos jardins com plantas tropicais.

Burle Marx, na década de 1930, foi um pioneiro, com seu “design” reconhecido mundialmente, num período de intenso nacionalismo e transformações sociais. Sua nova concepção arquitetônica-urbanística utilizava-se do movimento e da cor no desenho dos pisos, executados no tradicional mosaico português e plantas tropicais (um exemplo, são as famosas calçadas de Copacabana). Também introduzia uma forma de pensar um espaço que precisava se organizar para a circulação de pedestres e automóveis, com novas configurações de calçadas e passeios, posto que a época carecia de uma arquitetura funcionalista.

Nas décadas seguintes a 1930, com o crescimento de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, projetos privados e públicos foram construídos por Roberto Coelho Cardoso, arquiteto que esteve na formação da Faculdade de Arquitetura de São Paulo (FAUUSP), aberta a visão paisagística, cujos projetos procuraram atender as demandas da época.

A proposta era o uso das formas geométricas livres, inspiradas nas temáticas da pintura, no qual Burle Marx foi o mestre inspirador nacional, com a introdução do uso intenso de pisos multicores, associada com o nacionalismo e representações geométricas, com uso de vegetação nativa, referenciada na obra de vanguardistas norte-americana da costa Oeste (MACEDO, 2003).

Foto 06 – Jardins do Palácio 01



Fonte: CATALOGO PALÁCIO DOS LEÕES, s.d. p. 10.

Esta imagem dos jardins do Palácio dos Leões traz parte do projeto de Buler Marx, os espelhos d'água e a vegetação.

Em 1968, no governo de José Sarney o paisagista foi contratado para executar um projeto de jardins para o palácio, no qual construiu espelhos d'água e canteiros como se fossem ilhas (LEENHARDT, 2000. p. 125).

Foto 07 - Jardins do Palácio 02



Fonte: CUNHA, 2016.

Nesta imagem, vemos como o projeto de Acácio Gil Borsoi, de 1992, substituiu o de Roberto Burle Marx, com adaptações para criar uma piscina. Também foi retirado um tanque de plantas aquáticas, palmeiras-imperiais, plantas e jardineiras, para que os carros oficiais pudessem estacionar nas dependências internas e ocorressem eventos sociais.

MARCAS DO PAISAGISMO CONTEMPORÂNEO

No álbum de 2008, há um desejo do poder público municipal no sentido de apresentar sua atuação para divulgar o que está sendo construído pelo paisagismo moderno contemporâneo, que tem basicamente três ênfases: a arquitetura de paisagem, de percepção e ambiental (CÉSAR, CIDADE, 2003).

Portanto, uma visão moderna ampliada, em que os novos projetos visam a atender as novas demandas, procura redimensionar passagens, tirar obstruções de caminhos e refazer projetos de plantio, atentando para as questões ambientais e climáticas.

Esse paisagismo consegue valorizar antigos ícones e ideais do passado, uma postura que não cabia plenamente na ideologia moderna, que rejeitava muitos dos padrões tradicionais clássicos e românticos da cidade oitocentista.

Um paisagismo que valoriza a organização do espaço, visão de mundo e práticas socioambientais, onde a vegetação é o elemento fundamental de composição. Trata-se de uma ideia que tende a ver todos os espaços como arquitetura, adotando várias escalas de intervenção, desde a rural até a urbana. Não trata o paisagismo apenas como jardinagem ou como algo que compõe o desenho urbano, mas trabalha com elementos construídos e com elementos vegetais.

Em 2002, na administração do então prefeito Tadeu Palácio (2002-2009), a Câmara aprovou a Lei n. 4127, que criou o Instituto Municipal de Paisagem Urbana – IMPUR - com o objetivo de zelar pelo patrimônio paisagístico e ambiental, além de planejar e executar a conservação de ruas, praças e avenidas.

Com a criação do Instituto e a contratação da paisagista Rosa Kliass, a prefeitura fez o Plano de Paisagem Urbana da Cidade de São Luís (2003). Rosa foi aluna de Roberto Coelho Cardoso, formada na escola de pensamento que vê a paisagem como jardins/monumento

histórico, integrados à vegetação da região. Também são de sua autoria os projetos de conhecimento nacional como: Plano Preliminar Paisagístico de Curitiba – PR (1965), Áreas Verdes Recreação para o Município de São Paulo (1968), Parque Mariano Procópio – Juiz de Fora – MG (1979), Parque do Abaeté - Salvador – BA (1992), Estação das Docas – Belém – PA (1998), Feliz Lusitânia, Forte do Castelo – Belém – PA (1998), Parque da Juventude - São Paulo - SP (2002). (KLIASS, 2006).

Segundo Rosa Kliass (2006), o paisagismo contemporâneo está ligado ao desenvolvimento urbano e à requalificação dos espaços em que permanece o naturalismo pela preservação do ambiente e as plantas nativas que mantêm a relação do jardim com a obra de arte, elementos presentes na obra de Buler Marx.

Para São Luís, a paisagista pensou um plano em 5 etapas: Inventário da paisagem e análises dos diferentes fatores que a compõem; diagnóstico dos conflitos, das tendências, dos problemas e das potencialidades; propostas para a paisagem urbana de variadas escalas e temas; revalorização do patrimônio cultural e ambiental, em ações de consolidação, contenção e expansão; inventário do solo, vegetação, zoneamento.

A proposta pensou estratégias para a preservação do patrimônio histórico, natural e ambiental. Também contemplou um sistema de áreas de conservação, espaços verdes, parques, praça, largos.

Podemos perceber nas fotografias de Albani Ramos o paisagismo adotado pelo Instituto Municipal, pensado por Rosa Kliass.

Foto 08 - Praça Benedito Leite 01



Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 42

Foto 09- Praça Benedito Leite 02



Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 43

A imagem da esquerda de Gaudêncio Cunha traz os canteiros de traçados ortogonais, circundados por bordaduras, centralizados por plantas ornamentais balizados por um uma fonte. Referenciado nos passeios das cidades europeias, esse tipo predominou até os anos 1940, quando as reformas trouxeram os projetos típicos do modernismo.

Em contraste à direita, temos o paisagismo moderno contemporâneo, que prima pela organização do espaço, ampliando a área de circulação das pessoas, adotando a grama e algumas árvores que permitem um pouco de sombra e mantêm alguns exemplares de palmeiras. Tudo pensado de forma a atender expectativas funcionais e estéticas, além de mostrar uma releitura do espaço que não elimina as plantas, restaura marcas e as adapta. A grama predomina e mantém visível as formas dos canteiros.

O álbum de 2008 traz nas páginas iniciais três fotos que ocupam as duas páginas sem a ideia de passado e presente das demais. Vemos nelas e nas que estão no final do álbum que o presente está representando uma identidade com o moderno contemporâneo que é nacional.

Foto 10- Praça Gonçalves Dias 01



Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 06

A imagem feita do alto, além de destacar o formato da praça reformada a partir do projeto da arquiteta Rosa Kliass, mantém as luminárias, destaca a recuperação dos desenhos do piso que remetem à preservação do passado em harmonia com a paisagem de casarões históricos, e amplia o espaço de circulação dos pedestres, define o lugar dos veículos mantendo a vegetação de palmeiras já existente.

Foto 11- Praça Gonçalves Dias 02



Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 10

Nesta foto, o álbum apresenta o moderno do equipamento fotográfico, que consegue aproximar a arquitetura do final do século XX, junto à estátua de Gonçalves Dias, como se não houvesse entre elas a baía e o Rio Anil. Esse moderno contemporâneo também está exposto no final do álbum, não apenas pelos prédios, mas, também pelas avenidas.

Foto 12- Praça João Lisboa



Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008. p. 11

Esta foto é a última das três que estão no formato de preencher as duas páginas com a representação somente do presente; também é a única que está em preto e branco. Destaca o piso da praça, aplicado na reforma iniciada em 1940, pelo Interventor Paulo Ramos (NASCIMENTO, 2004). O destaque é para os desenhos em pedras claras e escuras, uma influência do paisagismo de Burle Marx, que também está presente nas calçadas de outras capitais brasileiras, como Belém e Rio de Janeiro.

Se Gaudêncio Cunha harmonizou o colonial e apresentou os trilhos como moderno, Albani Ramos harmonizou o colonial, o moderno do começo do século XX e o contemporâneo, construindo uma narrativa de preservação arquitetônica em atualização permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar que lançamos sobre o álbum *São Luís, 1908 * 2008, a cidade no tempo*, nos permitiu visualizar que a proposta do poder público é chamar atenção para uma arquitetura que, apesar de preservada, parece ofuscada pela força que o conjunto arquitetônico colonial já detém, inclusive por ter o título de patrimônio da humanidade, cujo valor é bastante reconhecido e exaltado. Convém mostrar que esse moderno do século XX, carrega não só uma identidade local mais voltada para dentro da América, mas também do que vem sendo construído no Brasil.

Além disso, ressalta as realizações do poder municipal, que procura se mostrar vinculado à concepção de um moderno contemporâneo destacando o trabalho da Rosa Kliass, uma paisagista herdeira do modernismo e responsável por grandes projetos paisagísticos em todo o país.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. “Como confiar em fotografia”. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, 04 de fev. 2001.

CATÁLOGO - PALÁCIO DOS LEÕES. São Luís – Maranhão: s.d.

CESAR Luiz Pedro de Melo. CIDADE. Lúcia Cony Faria. Ideologia, visões de mundo e práticas socioambientais no paisagismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 115-136, jan./dez. 2003.

CUNHA, Gaudêncio. **Maranhão 1908**. Rio de Janeiro: Ed. Spala, 1987.

CUNHA, Patrícia. **Bezas da arquitetura, paisagismo e segredo do Palácio dos Leões**. 15 de maio de 2016. <https://oimparcial.com.br/cidades/2016/05/bezas-da-arquitetura-paisagismo-e-segredos-do-palacio-dos-leoes/> acesso 04/03/2020.

DUBOIS, Philppe. **O ato fotográfico**. Campinas, Papirus, 1994.

“A cidade São Luís” **Diário do Norte**. quarta. 26/04/1939, p. 08.

GARRIDO, Rosilan Mota. **Hotel Central: O Moderno na Praça Pedro II - Núcleo Fundacional da Cidade de São Luís**. Revista Amazônia Moderna, Palmas, v.1, n.2, p.84-99, out.-mar. 2018.

KLIASS, Rosa. **Desenhando paisagens, moldando uma profissão**. São Paulo: SENAC, 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques, **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEENHARDT, Jacques (org.) **Nos jardins de Burle Marx**. São Paulo: Perspectiva, 2000. (estudos).

LEITE, Miriam Moreira. Imagem e educação. IN: **Seminário Pedagógico da imagem**, Anais... Rio de Janeiro: UFF, 1996.

MACEDO, Silvio Soares. O paisagismo moderno brasileiro – além de burle marx. **Paisagens em debate** revista eletrônica da área Paisagem e Ambiente, FAU.USP - n. 01, outubro 2003. p 1-7.

MARTINS, José Reinaldo Castro. **Passado e modernidade no Maranhão pelas lentes de Gaudêncio Cunha**. São Paulo, 2008. (Mestrado em Ciências da Comunicação -ECA-USP).

MAUAD, Ana Maria. “Fotografia e história” – possibilidades de análise. IN: CIAVATTA, Maria, ALVES, Nilda. (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**, São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES, Sylvânio Aguiar. **Entre burros e empurrões: uma história dos bondes elétricos em São Luís (1924-1966)**. São Luís: Uema, 2005. 92p (monografia).

NASCIMENTO, Lúcia Moreira do. **As alterações nos projetos de praças para a conservação de Centros Históricos. O caso de São Luís do Maranhão**. Recife, 2004. (Dissertação de Mestrado em desenvolvimento urbano – Universidade Federal do Pernambuco - UFPE).

PERALTA, Francisco José. **A Arquitetura art-déco no governo Vargas: a construção de uma identidade nacional**. Maringá, 2005. (Dissertação de Mestrado)

RAMOS, Albani. **São Luís, 1908 * 2008 - a cidade no tempo**. São Luís: Instituto da Cidade, 2008.

SÃO LUIS, Instituto Municipal de Paisagismo Urbano. Lei nº 4127 de 23 de dezembro de 2002.

SÃO LUÍS, SEVILLA Prefeitura Municipal. **Ilha do Maranhão e Alcântara guia de arquitetura e paisagem**. SEVILLA, PMSL, IPHAN. Junta Andaluzia, 2008. (Guia de Arquitetura).

SONTAG, Susan. **Sob o signo de Saturno**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

A INVENÇÃO DOS ZULUS: uma análise da história sul-africana a partir das produções cinematográficas *Zulu* (1964) *Zulu Dawn* (1979) e *Shaka Zulu* (1986)

Milca Salém dos Santos Silva⁸⁸

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta e discute algumas reflexões sobre imagens e discursos representados sobre os Zulus nas produções cinematográficas “*Zulu* (1964)”, “*Zulu Dawn* (1979)” e “*Shaka Zulu* (1986)”. Demograficamente falando, os Zulus constituem o maior grupo dentro do mosaico étnico-cultural da África do Sul, localizando-se geograficamente na província de Kwazulu-Natal. Sua história, escrita durante muito tempo por uma minoria branca, é marcada por uma longa trajetória de organização, conquistas e lutas. *Shaka Zulu* foi uma figura central para os Zulus, imperador, responsável por tornar uma pequena sociedade num dos maiores e mais temidos reinos da África Austral. Toda a organização da prática militar no Reino Zulu foi resultado de ações de Shaka durante seu reinado. Conforme aponta Leonard Ngcongco (2010, p. 120-121), Shaka realizou um processo de “racionalização das instituições sociais para fins militares”, que foi continuada pelos demais governantes do Reino Zulu após sua morte, revolucionando as técnicas militares dos guerreiros Zulus.

Constantemente, a história e cultura dos Zulus vêm sendo rememoradas por meio de imagens e discursos na África do Sul. Ainda durante o Apartheid, surgiram produções cinematográficas que buscaram retomar a história dos Zulus, como as produções britânicas “*Zulu* (1964)” e “*Zulu Dawn* (1979)” que narram batalhas ocorridas na Guerra Anglo-Zulu, durante o período colonial. A série sul-africana *Shaka Zulu*, lançada em 1986, narra a história de vida do rei Shaka, bem como o processo de formação do Reino Zulu e o conflito do início do século XIX entre o império britânico em expansão na África e os Zulus, um período anterior ao contexto abordado nas produções lançadas até então. Para o escritor da série, Joshua Sinclair, ela serviu para revelar ao mundo, em um período de segregação racial, um passado histórico mais profundo daqueles povos reprimidos pelo Apartheid. Todas as produções foram lançadas durante o período em que a África do Sul esteve submetida ao regime de Apartheid (1948-1994).

⁸⁸ Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista CAPES. E-mail: milcasalem@hotmail.com

ÁFRICA, CINEMA E HISTÓRIA

Partindo de um contexto mais amplo, é importante destacar que o período de surgimento do cinema coincidiu com o momento em que as nações imperialistas estavam na corrida para a ocupação do continente africano e, conseqüentemente, imposição do seu domínio colonial. Essa situação foi intensificada com a Conferência de Berlim (1884-1885), realizada para mediar os conflitos de interesses territoriais, tendo como consequência a Partilha da África entre as nações europeias. Nesta perspectiva, quando o cinema surgiu, em 1895, grande parte do continente africano encontrava-se sob domínio imperialista europeu e, desde então, ele passou a ser utilizado como um recurso para documentar essas conquistas imperialistas, possibilitando contato entre os telespectadores europeus e imagens de outras civilizações (SHOHAT; STAM, 2006).

Desde então, os cenários coloniais estiveram presentes no cinema, o que permitiu a configuração de paisagens culturais modernas sobre a África e os africanos. Tiago Gomes (2013) destaca que todos os países que mantiveram colônias na África produziram filmes sobre o continente, produções de caráter apresentativo, utilizadas nas exposições universais do final do século XIX e início do século XX, marcando o chamado cinema colonial, baseado em uma dicotomia entre colonizador e colonizado. De acordo com o autor, essas primeiras produções realizadas pelos europeus (inicialmente franceses e ingleses) e, posteriormente, por norte-americanos, serviam ideologicamente à lógica eurocêntrica e colonial, trazendo em seus enredos representações exóticas, animais e primitivas. Mesmo com o desaparecimento de filmes de caráter apresentativo e com o início da narrativização no cinema, essas imagens fortemente influenciadas pelas percepções coloniais permanecem ativas. Sobre essa questão, Mahomed Bamba (2008) destaca que

Os filmes produzidos por europeus durante a colonização têm objetivos ideológicos claros. As percepções coloniais sobre África, segundo Convents, não desaparecem com o fim dos filmes coloniais. Elas estão nitidamente presentes no cinema dominante dos séculos XX e XXI. Nas produções hollywoodianas, o olhar sobre a África, os africanos e os árabes, não diferem muito dos estereótipos dos filmes coloniais (BAMBA, 2008, p. 218).

Grande parte dessas interpretações ocidentais termina não compreendendo a África e seus habitantes em suas particularidades, trazem consigo um discurso que tende a desqualificar o continente, negando sua cultura e historicidade, visões que acabam compondo

o olhar imperialista e dominador. A negação da complexidade e da dinâmica cultural desses povos faz com que sejam apagadas as suas especificidades, contribuindo para a formação do pensamento de uma África que não é protagonista de sua própria história (HERNANDEZ, 2005).

O cinema, criado no fim do século XIX, encantou e encanta pelo efeito de realidade que proporciona ao público. Atualmente considerado a 7ª Bela Arte, o cinema vem se constituindo como um importante objeto de análise para os historiadores, até o século passado habituados a lidar apenas com fontes escritas, orais e imagéticas. Portador de um discurso histórico próprio, o seu uso passou a ir além do entretenimento, sendo um poderoso instrumento para a ação de agentes históricos diversos na História.

O debate em torno da relação entre História e Cinema vem sendo realizado desde a primeira metade do século XX. Entretanto, segundo Mônica Kornis (1992, p.238), tal reação ganha força significativa apenas na segunda metade do século quando recebe influência do movimento de renovação da historiografia francesa, denominado “Nova História” que acabou impulsionando a identificação de novos objetos e métodos, ampliando a concepção do termo documento. O historiador Marc Ferro foi um dos pioneiros a se dedicar a uma discussão metodológica a respeito dessa relação. Em *Cinema e História*, aborda o reconhecimento por parte dos historiadores do cinema enquanto fonte histórica. Assim, segundo Ferro (1993, p.32):

Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as não escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História.

Sendo assim, o documento escrito, extremamente valorizado pela história positivista tradicional, deixa de ser a única possibilidade de fonte de estudo para os historiadores, que agora ampliam seus horizontes no que se refere aos seus instrumentos de trabalho. Marc Ferro destaca que para a análise dessas obras cinematográficas que não estão isentas de ideologias, em alguns momentos pode se apresentar de forma explícita e em outros casos de forma subjetiva (FERRO, 1993). José D’Assunção Barros (2012) chama atenção para os usos políticos do cinema, enquanto uma ferramenta que tem seu uso suscetível à veiculação e imposição de ideologias, no qual diversas agências associadas aos poderes instituídos podem

interferir direta ou indiretamente na História, por meio das representações contidas nas narrativas cinematográficas.

Essas ideologias presentes nas produções cinematográficas são expressas pelas representações. Os filmes abordam um determinado fato ou sujeito a partir de ideias e informações presentes no seu enredo, que constituem uma realidade interpretada e um imaginário criado pelos autores da obra cinematográfica (BARROS, 2012, p. 56). As representações são aqui entendidas segundo a concepção do historiador Roger Chartier (1988). Segundo este autor,

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1988, p. 17).

É necessário considerar que as imagens sobre África em produções audiovisuais seguem, em sua maioria - sobretudo obras realizadas ao longo do século XX – uma tradição de imagens inventadas que possuem raízes históricas mais profundas nos discursos eurocêntricos propagados ao longo de séculos. Dessa forma, para uma maior compreensão dos mecanismos de construção dos discursos sobre África, a presente pesquisa segue em uma perspectiva da Invenção, seja ela da concepção de Oriente como invenção do Ocidente (SAID, 2007), como também a invenção de África. V. Y. Mudimbe (1988) revela que por meio de discursos de “primitivismos”, “desordem” e “regeneração” a África foi inventada, garantindo assim, manutenção do poder imperial. Além disso, também aponta que a partir desses “múltiplos discursos é que os mundos africanos foram estabelecidos enquanto realidades para o conhecimento. E, atualmente, os próprios africanos leem, desafiam, rescrevem esses discursos como um modo de explicar e definir a sua cultura, história e ser” (MUDIMBE, 1988, p.3).

O REINO ZULU NA HISTORIOGRAFIA

No fim do século XVIII e início do XIX, a África Austral de língua banto passou por um processo de emergência de novos Estados africanos por meio de uma revolução social e

política denominada Mfecane (esmagamento), surgida entre os nguni, o que levou ao desenvolvimento de vários reinos, como o Zulu. Sobre essa questão Leonard Ngcongco (2010) aponta que:

Esta revolução, denominada Mfecane (esmagamento) na língua nguni, também é conhecida sob o nome de Difaqane (golpe de martelo) em sotho-tswana. Durante o Mfecane, vários Estados antigos foram vencidos, conquistados e anexados a outros. Alguns Estados foram arrancados de seus territórios tradicionais e forçados a se implantar alhures. [...], entretanto, essa mesma revolução assistiu ao avanço de vastos reinos centralizados em diversas partes da África Austral. (NGCONGCO, 2010, p. 106)

O crescimento populacional natural acabou impulsionando a luta pela posse da terra e levando ao aperfeiçoamento das práticas militares entre os Estados nguni do Norte, sendo que homens eram recrutados de diferentes regiões do país para os quartéis a serviço do rei e este, por sua vez, controlava o direito ao casamento, podendo, dessa forma, controlar os índices de produção e reprodução. Além disso, houve o abandono de práticas consagradas que, de alguma forma, pudessem comprometer os Estados nesse processo, como a circuncisão⁸⁹, e o fortalecimento da organização militar (NGCONGCO, 2010, p. 114).

Ngcongco (2010) revela nesse cenário que três importantes Estados se destacaram na região, recolhendo tributos de determinadas chefias e clãs, sendo estes: *ngwane-dlamini* ou *swazi*, governado por Sobhuza; *ndwandwe*, governado por Zwide; e *mthethwa* com o rei Dingiswayo. Dentre as chefias comandadas por mthethwa estava o Estado Zulu, dessa forma, quando o rei morre, Shaka – chefe dos Zulus e general do exército de Dingiswayo – herda o Império mthethwa e o incorpora ao Reino Zulu.

Shaka ficou conhecido como um dos reis mais inovadores e modernizadores do período de constituição do Império Zulu, enquanto um dos mais fortes do século XIX e símbolo da resistência à colonização na África do Sul. Toda a organização da prática militar no Reino Zulu foi resultado de ações de Shaka durante seu reinado. Ele teve a oportunidade de viver entre diversos povos como os Langeni, Qwabe e Mthethwa, fazendo com que o rei tivesse conhecimento prático sobre os pontos fortes e fracos desses povos, o que se constituiu uma importante ferramenta para elaboração de suas estratégias militares. Além disso, realizou um processo de “racionalização das instituições sociais para fins militares”, que foi

⁸⁹ A prática acabava fazendo com que os soldados tivessem um longo tempo de recuperação, atrasando seu treinamento militar.

continuada pelos demais governantes. Ngcongco (2010, p. 120-121) indica que Shaka revolucionou suas técnicas militares.

[...] Os longos dardos foram substituídos por uma azagaia curta de lâmina larga, muito mais eficaz no combate corpo a corpo desde que o inimigo tivesse perdido seus próprios dardos. Os combatentes zulus se protegiam, a partir de então, com altos escudos e não portavam mais sandálias, a fim de ganharem velocidade e mobilidade. [...] Os homens eram sujeitados ao celibato até que fossem liberados de suas obrigações militares. Vivendo na caserna, os regimentos de Shaka eram bem treinados, eficazes e sempre prontos para entrar em ação.

Dessa forma, Ngcongco (2010:21) nos revela que a organização militar dos Zulus não foi consequência do acaso, mas de diferentes estratégias inovadoras impulsionadas pela ambição de conquistar os demais reinos da região do Norte, durante esse período revolucionário marcado pelo Mfecane, que levou uma pequena chefia subordinada aos mthethwa a se transformar em um dos mais poderosos reinos da África Austral, o Reino Zulu.

O historiador zimbabuano Ngwabi Bhebe (2010) aponta que, a partir da segunda metade do século XIX, a colonização britânica na região passou por uma nova fase, marcada pelo objetivo de colocar toda África do Sul no governo da administração britânica, anexando diversos Estados africanos sob forma de protetorado ou conquista. Para que isso ocorresse, acreditavam que deviam começar com o Reino Zulu, considerado um “perigo para a paz da região”, além de ocupar uma localização estratégica para a dominação dos Estados da África Austral.

Esses fatores levaram à Guerra Anglo-Zulu em 10 de janeiro de 1879, com a invasão do Reino Zulu pelos britânicos. O objetivo dos ingleses era que o Cetshwayo – rei dos Zulus a partir de 1873 – desmobilizasse seu exército num prazo de trinta dias. Contudo, ao invés de cumprirem o ultimato, reuniram um número significativo de guerreiros zulus para resistirem à dominação britânica, o que resultou na batalha de Isandlwana, ocorrida em 22 de janeiro de 1879, no qual os zulus saíram vitoriosos. Essa derrota é considerada uma das mais vergonhosas do exército britânico. Apenas três horas após a batalha de Isandlwana, ocorre a batalha de Rorke’s Drift, episódio no qual o exército britânico alcançou a vitória, e após a prisão do rei dos Zulus, conseguem de fato consolidar o processo de colonização na região. Esses acontecimentos foram narrados em produções cinematográficas posteriormente (M’BOKOLO, 2011, p. 305).

PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS SOBRE OS ZULUS

As produções cinematográficas objeto de estudo desta pesquisa possuem o contexto de produção e lançamento em comum: todas foram lançadas enquanto a África do Sul estava vivendo sob um regime de Apartheid. O regime de segregação racial foi instituído legalmente em 1948 pelo Partido Nacional e persistiu até 1994 com o processo de transição para a redemocratização do país. Todavia, é importante considerar que as bases para a implementação e legalização do Apartheid possuem raízes históricas mais profundas, marcadas por ideologias de uma suposta supremacia da raça branca, resultantes do processo de colonização na região.

Klass de Jonge (1991) ao tratar sobre o Apartheid na África do Sul, considera que o regime se dividiu em três períodos. Inicialmente, houve a fase de implementação do Apartheid (1948-1961), com a institucionalização de uma legislação segregacionista extremamente discriminatória. A partir de então, foram estabelecidas pelo Estado diversas leis de cunho segregacionista, como a *Lei de Casamentos Mistos* em 1949, que proibia casamentos inter-raciais e a *Lei da Imoralidade* de 1950, que proibia relações sexuais extraconjugais entre pessoas de raças diferentes. Foi criada também a *Lei de Registro Populacional* em 1950, que classificava a população sul-africana em grupos distintos, sofrendo alterações ao longo do tempo, sendo estes brancos, mestiços, asiáticos e bantos. Além disso, a classificação da população entre esses grupos levava em consideração a aparência física, prevendo também a separação de famílias caso seus membros fossem classificados em categorias distintas (BARBOSA, 2015).

O segundo período do Apartheid (1961-1976) foi marcado por um programa de “engenharia social” que instituiu uma política de desenvolvimento separado, que consistiu na separação das populações negras em zonas étnicas, conhecidas como *bantustões*, a partir da *Lei de Promoção do Autogoverno Banto* criada em 1959 (DE JONGE, 1991). Essa lei teve como finalidade “manter os negros fora dos bairros e reservas brancas, mas perto delas para servirem de mão de obra barata”, sob um discurso de formação de uma comunidade de nações que se juntariam aos protetorados britânicos e tornar-se-iam independentes futuramente. Mas, a independência dos bantustões ocorreu apenas em teoria, pois, na prática, continuaria a haver um homem branco por trás das chefias locais, interferindo indiretamente nos assuntos relacionados as reservas (DE JONGE, 1991). Além disso, as populações negras acabaram

tendo seus territórios demarcados de forma arbitrária, reduzidos em suas proporções territoriais, tendo que viver em situação de miséria sem a assistência necessária, superpovoamento e terras inférteis, o que levou posteriormente ao processo de êxodo massivo (PEREIRA, 2010).⁹⁰

A terceira e última fase do regime (1976-1985) foi marcada por tentativas de reformas do regime, com a finalidade de produzir uma nova imagem à África do Sul a partir da ideia de uma transição gradual do sistema de segregação racial para um regime democrático. Essa fase foi marcada por sucessivas crises econômicas, bem como pressões internas e externas, embargos econômicos e culturais para que a segregação chegasse ao fim no país. Esse processo de transição foi consolidado apenas em 1994, a partir das eleições que levaram Nelson Mandela à presidência da república.

Com a instituição do regime de Apartheid (1948-1996), Keyan Tomaselli e Arnold Shepperson (2014) apontam que houve uma fragmentação racial e linguística na indústria cinematográfica na África do Sul. O governo do Partido Nacional priorizou o estabelecimento de companhias “brancas” que produziam para o mercado internacional, transformando-se em empreendimentos coloniais de alto padrão. Em paralelo a esse segmento, surgiu nas reservas a partir de 1974 uma indústria de filmes “negros”, de baixo orçamento, na maioria das vezes com diretores brancos e conservadores, que subsidiados pelo Estado, realizaram produções com temáticas que propagandeavam, mesmo que de forma indireta, a política do Apartheid.

É importante destacar que na década de 1980 iniciou-se uma série de embargos e também um boicote acadêmico, esportivo e cultural contra o governo sul-africano, considerando a cultura do Apartheid um instrumento de opressão. Esse embargo, também conhecido como boicote global à África do Sul, acabou produzindo fortes constrangimentos e atingiu diversos setores, sobretudo o da indústria cinematográfica, visto que esse embargo impediu produtoras e distribuidoras de venderem produções sul-africanas para a Europa, o

⁹⁰ Durante esse período a luta contra o Apartheid também foi intensificada. O Congresso Nacional Africano – CNA, que já atuava desde sua fundação em 1912, passou a assumir uma nova postura no processo de resistência surgimento de um setor mais radical, dispondo de Nelson Mandela e Oliver Tambo como líderes. A postura do CNA voltou-se para o desenvolvimento de “novas técnicas de resistência pacífica e desobediência civil contra as leis discriminatórias”. Mesmo com a prisão de Mandela em 1964, a luta antiapartheid continuou, ganhando maior repercussão dentro e fora do continente africano, através do episódio que ficou conhecido como *massacre de Shapperville*, ocorrido em 1960, no qual um protesto contra a lei de passes terminou com dezenas de mortes durante o confronto policial. A partir de então órgãos ativos na luta contra o regime de segregação foram considerados ilegais no país, e os líderes da luta passaram a atuar no sentido de conseguir apoio internacional contra o Apartheid (BRAGA, 2010).

que afetou diretamente o cinema desse período e diminuiu as relações de distribuição com a África do Sul (TOMASELLI; SHEPPERSON, 2014).

ZULU (1964)

Zulu é um filme de guerra britânico lançado no Reino Unido em 22 de janeiro de 1964. Produzido e dirigido por Cy Endfield⁹¹, Basil Keys e Joseph E. Levine (não creditado), roteirizado por John Prebble. A produção foi realizada pela Diamond Films e distribuída pela Paramount British Pictures. Zulu é considerado sucesso de bilheteria mundial, levando à arrecadação de mais de 8 milhões de dólares. Foi o primeiro filme ocidental gravado na África do Sul, com grande alcance internacional e indicado algumas vezes ao British Academy Film Awards (BAFTA) de Direção de Arte Britânica. As filmagens foram realizadas no Parque Nacional Royal Natal, província de KwaZulu-Natal, localizada a 90 milhas de Rorke's Drift, local onde originalmente ocorreu o conflito. Foi realizado quando o país ainda estava sob o regime do Apartheid (1948-1994), porém, mesmo assim, houve a contratação de vários zulus, que até então nunca haviam assistido a um filme e foram impedidos de acompanhar sua estreia nos cinemas.

Figura 1 – Cartaz de *Zulu* (1984)



Fonte: IMP Awards ⁹²

⁹¹ Cy Endfield fazia parte da “lista negra” de Hollywood, instituída primeiramente em 1947 e incluía nomes de roteiristas, atores, diretores e outros profissionais do ramo que supostamente eram simpáticos ou envolvidos com a URSS e conseqüentemente eram proibidos de realizar trabalhos pela indústria. O diretor passou a integrar a lista após a produção de um documentário que abordava a temática das corporações gananciosas e os perigos do capitalismo, o que ocasionou sua mudança para a Inglaterra, onde produziu Zulu.

⁹² Disponível em: <http://www.impawards.com/intl/uk/1964/zulu_ver3_xlg.html> Acesso em: 25/09/2020

O enredo do filme apresenta basicamente a história de umas das batalhas mais conhecidas da Guerra Anglo-Zulu, a batalha de Rorke's Drift, em 1879, na qual um pelotão de 140 homens do exército britânico, comandados pelo engenheiro e tenente John Chard e Gonville Bromhead, enfrenta 4000 guerreiros Zulus. Ao longo do filme, juntam-se a eles o missionário sueco Otto Wins e sua filha Margareta, com a intenção de evitar qualquer foco de violência. Mas os tenentes, com a ajuda de um bôer, tentam desenvolver estratégias para alcançar a vitória perante os Zulus.

Durante a análise desta produção, aparecem questões importantes a serem elencadas no que refere à representação dos Zulus. O enredo do filme é direcionado na perspectiva dos britânicos e não na dos Zulus, e o idioma predominante é o inglês. Os personagens europeus apresentam particularidades em suas trajetórias de vida; já os Zulus, mesmo em maior quantidade, são representados com estas de maneira generalizante. Até mesmo suas estratégias de guerra, tão temidas pelos militares ingleses, são descritas e analisadas na perspectiva do bôer Adenorff e do suíço Dutchy.

O exotismo se faz presente nesta produção, especificamente na cena do casamento zulu, à qual a missionária assiste com um olhar de repulsa e diz: “É fantástico, eu sei. Mas também é horrível, não é?”. Sobre esse aspecto, Gislene Aparecida dos Santos (2002) aponta que existe um caráter de excitação estética em relação ao continente africano e define o olhar exótico como uma “tensão entre o fascínio e o repúdio”, que mesmo não criando o racismo, permite que o sentimento racista se aflore no século XIX, período abordado no enredo. Mas, nesse caso, parece haver uma intencionalidade dos autores quando reproduzem esse olhar exótico por meio dos personagens, na tentativa de reconstituir o imaginário europeu na segunda metade do século XIX, marcado, dentre diversos aspectos, pelo exotismo.

Ao longo da narrativa da obra, não há uma discussão sobre a Guerra Anglo-Zulu, nem sobre a ocupação imperialista na África. Dessa forma, quando o telespectador se deixa levar pela emoção das cenas, acaba tendo a impressão de que os Zulus são os antagonistas, com seu contingente superior de soldados, que tinha a intenção de massacrar o exército britânico a qualquer custo. Ao mesmo tempo, tende-se a imaginar os europeus como heróis, que mesmo em desvantagem, saem vitoriosos da batalha. Os objetivos políticos e trajetórias individuais dos zulus não interessam ao enredo.

Os soldados do exército britânico são filmados, na maioria das vezes, em primeiro plano ou em Plongée (câmera posicionada de cima para baixo), dando ênfase ao pequeno forte

em que os soldados se encontravam, transmitindo uma ideia de inferioridade. Os guerreiros do exército Zulu aparecem em ângulos abertos ou em contraplongée (câmera posicionada de baixo para cima), são filmados vindos de cima das montanhas, o que engrandece a sua chegada. Esses enquadramentos terminam contribuindo com o imaginário europeu a respeito dos Zulus, representando o medo constante que os britânicos tinham de enfrentá-los. Essas cenas, ao fim da trama, acabam enaltecendo a vitória dos britânicos, levando em consideração que seu pequeno e inferior exército consegue derrotar milhares de guerreiros

Ao contrário da representação dada ao final da batalha no filme, em que os britânicos alcançam a vitória de forma milagrosa, Adrian Greaves (2013) aponta que os Zulus se retiraram do confronto, porque, além de sua condição física debilitada (estavam vindo de uma batalha anterior), viram, durante seu recuo, uma parte da coluna britânica indo em direção à Rorke's Drift para reforçar o exército. Segundo Greaves, na crença popular zulu há a ideia de que os soldados vistos pareciam “fantasmas”, pois acreditavam que todos haviam morrido na Batalha de Isandhlwana. O historiador ressalta que não era interessante para nenhum dos lados continuar o confronto, visto que ambos estavam exaustos. Diferente do desfecho dado ao conflito, com a saudação honrosa ao final da batalha, Greaves (2013) destaca que, ao fim da batalha, os soldados britânicos assassinaram os Zulus que estavam feridos ao redor da estação missionária, revelando o grau de violência britânico.

A partir do que foi exposto, sugere-se que a trama, em sua maioria, tende a reafirmar a bravura do contingente britânico, sendo os Zulus utilizados na trama como instrumento que apenas engrandece a vitória do adversário. Apesar da tentativa de atribuir um caráter de luta justa e honrosa dos guerreiros Zulus, essa bravura ignora o seu direito moral a sua terra, pois, apesar do título Zulu, a função heroica do filme é destinada aos colonizadores, representados pelo exército inglês.

Tal fato pode ser explicado no contexto em que a produção foi realizada. Zulu foi lançado em 1964, apenas três anos após a África do Sul conquistar sua independência política. Todas as cenas foram gravadas em um momento em que o país encontrava-se sob o regime de Apartheid. Assim, a presença de atores negros contracenando com brancos causava preocupação ao governo segregacionista. Durante as filmagens a política esteve presente nos sets. Mediante tal contexto, pode-se sugerir que os diretores, mesmo tendo uma inclinação oposta aos padrões coloniais, preferiram produzir uma película que agradasse a sociedade receptora dessa produção. Mesmo apresentando pequenas aberturas na representação dos povos Zulu, o filme serve muito mais como uma forma de reafirmar o nacionalismo britânico

frente à efervescência de independências que estavam ocorrendo no continente africano na década de 1960.

ZULU DAWN (1979)

Zulu Dawn é uma produção britânica lançada nos cinemas mundiais em 1979 e distribuída pela empresa norte-americana Paramount Pictures. Foi dirigida por Douglas Hickox, produzida por Nete Kohn e James Faulkner, e roteirizada por Cy Endfield e Anthony Story. Seu elenco contou com a participação de diversos atores, entre estes, Burt Lancaster, Peter O'Toole, Simon Ward, Bob Hoskins e Denholm Elliott. O enredo da trama se passa em Natal, uma das colônias inglesas da África do Sul, e gira em torno da preparação e Batalha de Isandlwana, ocorrida em 1879, motivada pelo ultimato de Lorde Chelmsford destinado a Cetshwayo, rei dos zulus, ordenando a dissolução do seu Reino para construir uma estrada de ferro que facilitaria o crescimento da indústria mineira em sua colônia. Contudo, Cetshwayo nega a ordem, o que leva à Guerra Anglo-Zulu, sendo a Batalha de Isandlwana a primeira durante esse conflito, em que os Zulus saem vitoriosos.

Figura 2 - Cartaz de *Zulu Dawn* (1979)



Fonte: Cine Material ⁹³

Primeiramente, é importante ressaltar que Zulu Dawn é uma prequela de Zulu, lançado em 1964. Historicamente, a Batalha de Isandlwana ocorreu três horas antes da Batalha de Rorke's Drift, representada em Zulu. Mas, a vitória zulu chegou às telas dos cinemas

⁹³ Disponível em: <<https://www.cinematerial.com/movies/zulu-dawn-i80180/p/rm3lqkt3>> Acesso em: 25/09/2020

mundiais apenas quinze anos após o lançamento de *Zulu*, que narra a o triunfo britânico na Guerra Anglo-Zulu. Esse fato pode ser entendido levando-se em consideração os diferentes contextos das produções. *Zulu Dawn* foi lançado no fim da década de 1970, período no qual o Apartheid ainda vigorava na África do Sul, mas a opinião pública internacional não apoiava mais o regime.

Na segunda metade do século XX, houve o crescimento de um cinema anticolonialista africano, bem como o surgimento do cinema underground norte-americano, marcado pela crítica ao imperialismo após a Guerra do Vietnã. Esses aspectos ajudam a entender por que a derrota britânica foi lançada somente 15 anos após sua vitória em *Zulu*. Contudo, *Zulu Dawn* não obteve o mesmo sucesso de bilheteria de *Zulu*, mesmo recebendo críticas positivas, o que sugere que a sociedade que o recebeu não estava tão interessada em assistir à “mais vergonhosa derrota do exército britânico”.

Zulu Dawn apresenta na primeira parte uma contextualização da situação da África do Sul. Apontando os motivos que levaram à Guerra Anglo-Zulu, é possível perceber o teor do ultimato exigindo a dissolução do Reino Zulu e a recusa de Cetshwayo no sentido de acatar as ordens britânicas em defesa de seu povo, optando pela resistência, quando informado sobre as imposições feitas pelo império britânico, responde “[...] Mato segundo as leis e os costumes zulus e não deixarei de fazê-lo. Nossas tradições se cumprirão. Por acaso eu vou ao país do homem branco para dizer que mudem suas leis e seus costumes?”. Também estão presentes no enredo colonos que não são favoráveis à guerra, como Bishop Colenso e sua filha Fanny Colenso, que questionam os reais motivos britânicos para a guerra.

É possível perceber que os produtores fazem no enredo da trama uma comparação entre a cultura zulu e europeia, por meio de seus diferentes costumes e padrões de comportamento, pois, enquanto os britânicos jogam baseball e tênis, os zulus se divertem assistindo a um duelo de guerreiros até a morte; do mesmo modo, enquanto os soldados britânicos flertam com as damas, há também cenas do ritual com cantos e danças entre homens e mulheres zulus, além do contraste entre o armamento moderno e as lanças e escudos dos guerreiros do rei Cetshwayo. No início da produção, há a cena em que alguns guerreiros, tentando abater um touro juntos, enquanto são assistidos por outros zulus que incentivam com seus gritos. Nessa cena, o touro simboliza os britânicos, anunciando o desfecho da trama.

Apesar da notável abertura de seu enredo a essas questões, os Zulus continuam sendo representados com as mesmas características generalizantes. Apenas Cetshwayo e o guerreiro que lidera o grupo de zulus e que se tornaram prisioneiros são personagens bem delimitados, apresentando perspectivas próprias. Na trama, também deixam de ser abordadas as especificidades das estratégias de guerra zulu, como se a derrota dos britânicos fosse resultado apenas de sua desorganização interna e não da grande capacidade de organização militar dos zulus, iniciada com o rei Shaka (1787-1828) décadas antes da Guerra Anglo-Zulu.

Considerando essas questões, *Zulu Dawn* parece apresentar um forte caráter anti-imperialista e em oposição ao Apartheid, crescente em seu contexto de produção. Diferente de *Zulu*, traz uma abordagem sobre os aspectos históricos e geopolíticos da guerra, além da ênfase em face da arrogância do Chelmsford, que subestima os Zulus e divide seus homens. É notória também a forte confiança dos oficiais britânicos, certos de que irão vencer os Zulus, ao mesmo tempo em que tratam os nativos alistados como escravos, inferiorizando-os a todo momento e os tratando como vidas sem valor, o que revela os níveis da violência imperialista e, sobretudo, a vitória do povo Zulu durante a resistência à dominação britânica.

SHAKA ZULU (1986)

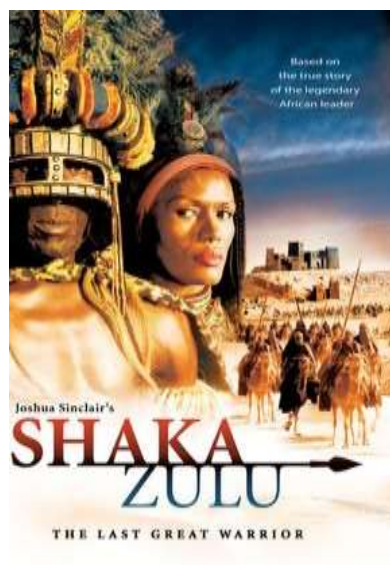
Diferente das produções cinematográficas sobre os Zulus lançadas até então, *Shaka Zulu*, lançada em 1986, apresenta sua narrativa em forma seriada, dividida em 10 episódios. Durante muito tempo, sua criação acabou sendo atribuída à produtora norte-americana Harmony Gold. Contudo, sua verdadeira produtora e financiadora foi a *South African Broadcasting Corporation* (SABC)⁹⁴ como forma de contornar o embargo cultural que houve na África do Sul durante o Apartheid e assim comercializar a produção em outros países. A série sul-africana foi escrita pelo britânico Joshua Sinclair e dirigida pelo sul-africano William C. Faure. Joshua Sinclair viveu na África do Sul durante muitos anos, Todavia, devido ao embargo cultural, foi impedido de retornar ao país africano enquanto permanecesse sob o regime de Apartheid. Em entrevista concedida para *Câmera in the Sun*, ainda durante o período de segregação, Sinclair destacou que sua intenção era que

⁹⁴ Além de ter financiado integralmente a produção da série, a produtora sul-africana SABC doou 60% da receita de *Shaka Zulu* à Harmony Gold.

Shaka Zulu seja uma maneira de a África do Sul se libertar do apartheid. Ou seja, eu queria que os próprios sul-africanos e o mundo inteiro soubessem que as pessoas que não têm direitos aqui têm uma cultura e um passado mais orgulhosos do que as pessoas que lhes negam esses direitos. Porque as pessoas que negam esses direitos acabaram de desembarcar aqui, porque foram excluídas de seu próprio lugar (SINCLAIR, 1988).⁹⁵

Pode-se perceber que a produção tem como motivação principal resgatar um passado histórico mais profundo de populações negras que foram silenciadas e segregadas durante o Apartheid, em prol de uma minoria branca que estava no poder. Ou seja, um resgate da memória dos Zulus e de seu rei fundador Shaka kaSenzangakhona ou Shaka Zulu (1797-1828) como é conhecido. Na série *Shaka Zulu* (1986), lançada em um contexto em que a história e cultura dos Zulus foram silenciadas no Apartheid (1948-1994), Shaka é representado na perspectiva de um grande líder estrategista, desde o seu nascimento e ascensão do Império Zulu. A produção aborda também temáticas sobre a luta anticolonialista e outros aspectos referentes à história sul-africana daquele período, por meio de um enredo teledramático envolvente, com grande alcance de público dentro e fora do continente africano.

Figura 3 - Cartaz da série *Shaka Zulu* (1986)



Fonte: Filmow ⁹⁶

Contudo, apesar de todas as intenções positivas, a série apresenta algumas problemáticas, pois, embora a produção, direção e financiamento sejam sul-africanos, o roteiro foi escrito por um britânico, Joshua Sinclair, após este passar seis meses convivendo com os Zulus. Esse fato acabou refletindo diretamente nos discursos presentes no enredo da

⁹⁵ Disponível em: <<http://camerainthesun.com/?p=25727>> Acesso: 27/08/2020

⁹⁶ Disponível em : <<https://filmow.com/shaka-zulu-t61892/>> Acesso em: 25/09/2020

produção, que ao mesmo tempo em que apresenta uma narrativa na qual representação dada ao rei Shaka, se direciona a um grande líder, responsável pela transformação de um clã a um importante reino, Shaka também é entendido como um líder que na maioria das vezes se apresenta como sanguinário, extremamente violento, sem sentimentos e pudores quando o assunto é expandir o poder do Reino Zulu. A narrativa leva a acreditar que a morte do rei Shaka foi resultado de sua ambição e ganância, levando a interpretações negativas sobre história dos Zulus.

Esses discursos que tendem a representar Shaka de forma negativa podem ser compreendidos levando-se em consideração o contexto em que a produção foi lançada, pois a África do Sul estava submetida ao Apartheid legalmente desde 1948. Sendo assim, a segregação com toda sua ideologia de uma suposta superioridade racial acabava por menosprezar toda a história e cultura das populações não brancas. Dessa forma, apesar de trazer um ineditismo ao abordar a história de uma população negra sul-africana em um contexto desfavorável, a produção acaba reproduzindo alguns discursos negativos de forma indireta em seu enredo.

Contudo, é importante considerar que no ano de lançamento da série, 1986, o regime de Apartheid já não era sustentado com tanta força como nas décadas anteriores, devido a crises econômicas, boicotes e embargos sociais e culturais, além de outros fatores internos. O governo do Apartheid exercia uma forte influência e controle sobre as produções, e com Shaka Zulu não seria diferente. Sendo assim, pode-se entender essa produção como um símbolo do enfraquecimento do regime de segregação, abordando a história de um povo – ainda com algumas problemáticas – que até então foram silenciados pelo Apartheid, porém, ainda na perspectiva dos brancos, visto que não há um interesse na participação direta de membros da etnia zulu na elaboração do roteiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: apontamentos para uma abordagem em sala de aula

As três produções cinematográficas analisadas neste artigo, mesmo que de forma introdutória, trazem diferentes propostas e abordagens a partir de representações sobre um povo em processos históricos ocorridos em contextos distintos. Do ponto de vista cronológico, Shaka Zulu (1986) traz uma narrativa sobre o período de formação e ascensão do Império Zulu, a partir da atuação da figura do imperador/rei Shaka, quando o processo de

colonização na região ainda estava se consolidando. Já *Zulu* (1964) e *Zulu Dawn* (1979) apresentam narrativas sobre dois conflitos ocorridos durante a Guerra Anglo-Zulu, ocorrida em 1879, período no qual os zulus eram governados pelo rei Cetshwayo, e os britânicos desejavam consolidar de fato seu processo de colonização com a dissolução do Império Zulu e anexação de suas terras.

As diferentes formas de representação contidas nas obras são resultantes do contexto em que cada produção foi lançada, pois, como abordado anteriormente, o Apartheid possuiu várias fases, e as películas são resultados de cada uma delas. Assim, como destaca José D'Assunção Barros (2012), o cinema é “produto da história e, como todo produto, um excelente meio para a observação do ‘lugar que o produz’, isto é, a sociedade que o contextualiza, que define sua própria linguagem possível, que estabelece seus fazeres e que institui suas temáticas” (BARROS, 2012, p. 67). Sendo assim, as produções cinematográficas tornam-se um instrumento fundamental para entender também sobre a sociedade que o recebe.

Os filmes históricos, para além de objeto de estudo dos historiadores, também podem servir como um poderoso instrumento para auxiliar a formação histórica dos alunos em sala de aula. Contudo, existe um grande receio por parte dos educadores quanto ao seu uso, devido à problemática de sua validade no que diz respeito à sua reconstituição histórica. De fato, levando-se em consideração as análises das obras já citadas, é fundamental considerar que as produções têm a capacidade de transmitir ideias e informações que não podem ser expressas mediante o texto escrito, sendo portadoras de um discurso histórico próprio, não isento de ideologias (SENGER, 2012). Entretanto, isso não anula o seu uso enquanto ferramenta metodológica, pois as produções audiovisuais, em sua maioria, ficcionais ou não, não possuem um compromisso com a realidade histórica para fins didáticos, sendo apenas representações de um fato histórico. Logo, cabe ao professor tornar o seu uso possível.

Sendo assim, mesmo produções que apresentam uma problemática maior em seu enredo, como *Zulu* (1964), podem ser assistidas e problematizadas dentro da sala de aula, como objeto de reflexão histórica. Marcos Napolitano (2003, p.9) propõe que o professor atue como um mediador entre obra e aluno, levando em consideração no seu planejamento “as possibilidades técnicas e organizativas para exibição do filme, articulação entre o currículo e o conteúdo discutido, habilidades planejadas e conceitos discutidos; e adequação à faixa etária”, utilizando as produções além de simples ilustração de aulas e conteúdo. Jorge Nóvoa, sobre uma possível função didática do filme, aponta que sua utilização deve ser a mais abrangente possível, pois, segundo ele, “o conteúdo do filme, do mais hermético ao mais

excêntrico, tem suas relações com a realidade e, portanto, com a história” (NÓVOA, 2012, p.51).

As produções audiovisuais apresentadas aqui também servem como ferramenta metodológica para a prática da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e médio. *Zulu* (1964), *Zulu Dawn* (1979) e *Shaka Zulu* (1986), ainda que apresentem problemáticas em algumas representações e equívocos do ponto de vista historiográfico, trazem consigo estímulos visuais e imaginações históricas que muitas vezes se apresentam de forma abstrata para os alunos, quando ouvem falar de um continente distante. As produções audiovisuais devem ser vistas e pensadas para além da história que é contada na trama, sendo trabalhadas como documentos, problematizando eventuais distorções, considerando também o contexto em que tais obras foram produzidas.

REFERÊNCIAS

FILMOGRAFIA

SHAKA ZULU. (Temporada 1) Direção: William C. Fraure. Produção: Leon Rautenbach. África do Sul: South African Broadcasting Corporation, 1986.
ZULU. Direção de Cy Endfield. Inglaterra: 1964. DVD (138 min.)
ZULU DAWN. Direção de Douglas Hickox. Reino Unido: 1979. DVD. (115 min.)

BIBLIOGRAFIA

BAMBA, Mahomed. **O(s) Cinema(s) Africano(s):** no singular e no plural. In: Cinema Mundial Contemporâneo. BAPTISTA, Mauro; MASCARELLO, Fernando (orgs.). Campinas: Papyrus, 2008.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Políticas Sociais e Legislação no Apartheid Sul-Africano.** Outros Tempos, vol. 12, n.19, 2015 p. 190-206.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. **Cinema-História teoria e representações sociais no cinema.** 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A História Cultural entre práticas e representações.** Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

DE JONJE, Klaas. **África do Sul: apartheid e resistência.** São Paulo: Cortez, 1991.

DENOON, D. A África Austral. In: **História Geral da África V: África do século XVI ao XVIII**. 2ª ed, Brasília, UNESCO, 2010, p. 1208.

FERREIRA, Carolin Overhoff. **África, Um Continente no Cinema**. São Paulo: Editora Unifesp, 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOMES, Tiago de Castro Machado. **Ousmane Sembène e o(s) cinema(s) da África**. 2013. 89 f. Monografia (Curso de Cinema e Audiovisual) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2013.

GREAVES, Adrian; MKHIZE, Xolani. **The Zulus at War: the history, rise, and fall of the tribe that washed its spears** (2013 ed.). Barnsley: Pen & Sword Military.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. Selo Negro, São Paulo, 2008.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e Cinema: um debate metodológico**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações do século XIX aos nossos dias**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011. (Tomo II)

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: História e civilizações: até o século XIX**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2008. (Tomo I)

MELO, José Marcos de. **“Como se fossem insetos”**: África e Ideologia no Cinema Contemporâneo. João Pessoa, 2012, 233p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Mangualde, Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2003.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

NGCONGCO, Leonard D; VANSINA, Jan. A África meridional: os povos e as formações sociais. In: **História Geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. 2ª ed, Brasília, UNESCO, 2010.

NGCONGCO, Leonard D. O Mfecane e a emergência de novos Estados africanos. In: **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. 2ª ed, Brasília, UNESCO, 2010, 1032p.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. 1ª Edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Selvagens, exóticos, demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, nº 2, 2002, p. 275-289. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a03v24n2.pdf>> Acesso em: 30/06/2020.

BRAGA, Pablo de Rezende. **A rede de atavismo transnacional contra o Apartheid na África do Sul**. Rio de Janeiro, 2010, 186p. Dissertação de mestrado – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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

TOMASELLI, Thomas; SHEPPERSON, Arnold. As Transformações no Cinema Sul-africano. In. FERREIRA, Carolin. (Org) **África: um continente no cinema**. São Paulo: Editora Unifesp, 2014.

UZOIGWE. Godfrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In. BOAHEN, Albert Adu. (Org.) **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1995**. 2ª ed, Brasília, UNESCO, 2010.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **África do Sul: História, Estado e Sociedade**. Brasília: FUNAG/CESUL, 2010.

ZAMPARONI, Valdemir. **A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro**. Cienc. Cult. vol.59, nº.2 São Paulo Apr./June 2007

IMAGENS E ENSINO: as charges no ensino de História**Susy Nathia Ferreira Gomes⁹⁷****INTRODUÇÃO**

A charge - do francês *charger*: carregar, exagerar- é um desenho singular, que possui relação com os demais desenhos gráficos – caricatura e cartum – e com os quais às vezes é confundida. As charges acompanham e marcam época, servem para compreender o lado crítico do cenário político e social de cada sociedade e trazem o espírito de um tempo com suas diversas camadas de sentidos, seja o ideológico, cultural ou político, porque não são apenas um símbolo ou manifesto subjetivo do cartunista, mas uma representação de grupos sociais.

Esse desenho, que é a articulação que existe entre diferentes linguagens, especialmente a verbal e a visual, possui o humor e irreverência como umas de suas ferramentas e atua como instrumento de reflexão e crítica. Uma charge pode conter a caricatura como um de seus elementos, como também espaço, plano, ponto de enfoque, volume, luz e sombra, movimento, narrativa, balão, onomatopeia e o texto verbal, não aparecendo, necessariamente, em sua totalidade, todos esses elementos (MIANI, 2001).

As charges, como instrumento de reflexão e fonte/objeto de pesquisa podem ser consideradas e analisadas como produto da história, como resultado da técnica da produção de imagens e da própria imprensa. Ao conduzir a análise das charges, em sala de aula, o professor, está contribuindo no sentido de permitir que os sujeitos da aprendizagem se apropriem das habilidades e competências para a prática da leitura e interpretação de textos.

A caricatura e a charge podem ir muito além de uma simples representação de algum fato ou personagem, pela possibilidade de revelar e denunciar toda uma estrutura de dominação. Alberto Gawryszewski (2008) aborda uma discussão em torno dos conceitos de charge e caricatura, criando os termos charge e caricatura política para distingui-las, pois

⁹⁷ Mestra em história social pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em História licenciatura pela Faculdade Piauiense (FAP). Professora da rede estadual de ensino do Maranhão. E-mail: susynathia@gmail.com.

segundo esse autor, há os dois lados da caricatura política: o que pode atacar ou defender um personagem ou um ideário político.

Além do riso, a charge e a caricatura política podem causar também ao intérprete um estranhamento, por despertarem sua consciência, dando-lhe uma visão do político ou da situação desconhecida até então, ou seja, desvendar, desnudar uma realidade que ele talvez não quisesse ver ou conhecer. A charge e a caricatura política possuem um grau de ambiguidade, uma carga emocional que a caricatura comum, a charge comum, a de costumes e de humor não contêm. Mais que o riso, a caricatura política visa a destruir a imagem do caricaturado, mostrando a verdadeira face, seu verdadeiro caráter, destacando o que a mídia e o personagem buscavam esconder (GAWRYSZEWSKI, 2008). Segundo Gawryszewski:

Muitos desenhistas, inclusive, aceitam o riso em seus trabalhos, mas não visam exatamente tal ato humano. Sua produção estaria engajada em uma luta política, que buscava esclarecer seu próprio posicionamento frente aos fatos cotidianos e políticos da vida local e internacional (2008, p. 14).

O material imagético proporciona valiosa contribuição para uma visão e análise do passado, como também do local em que a imagem está inserida, já que ela é utilizada de forma histórica; “a imagem é tomada para revelar seus limites de entendimento cultural e as ideias em seu interior” (BURKE, 2011, p. 274), expressando valores de uma determinada sociedade, nos remetendo ao seu imaginário social, podendo evidenciar os pontos culturais do tempo e do espaço estudado.

É sob o salvo conduto do humor que se pode falar de assuntos reprimidos e condenáveis, e foi também no período da Ditadura Militar no Brasil que as charges atuaram de forma significativa na imprensa, mesmo com as medidas que o Estado utilizava para cerceá-las e agredir os valores liberais tradicionais. Ressaltamos que durante a Ditadura Militar no Brasil - 1964 a 1985 - as charges tiveram destaque como forma de contestação e também um lugar significativo e expressivo nas lutas, nos movimentos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira, gerando discussões quanto aos anseios da construção de uma sociedade democrática e cidadã.

O USO DA CHARGE NO ENSINO DE HISTÓRIA

O professor deve ter objetivos pedagógicos na seleção do material a ser trabalhado em sala de aula, haja vista que a variedade de instrumentos que podem ser utilizados exige que seu uso seja aplicado de maneira prática, com objetivos definidos. O material imagético que é utilizado tanto nos livros didáticos, paradidáticos, quanto nos ambientes virtuais, revistas e jornais impressos contribuem na construção de conceitos que são assimilados pela sociedade como reais. Sendo assim, problematizar questões que são abordadas por estes, sejam elas, atuais ou de outras épocas, é uma estratégia de ensino positiva, pois desmistifica estereótipos, amplia a visão crítica do educando e propicia uma atitude reflexiva.

No processo de ensino-aprendizagem, as charges possibilitam ao aluno um maior interesse, pois, ao analisá-las, desenvolverá uma visão crítica a respeito do assunto abordado e, ao mesmo tempo, trabalhará tanto a aprendizagem quanto a socialização de conhecimentos, possibilitando a atribuição de sentidos sociais e ideológicos à imagem (LITZ, 2009).

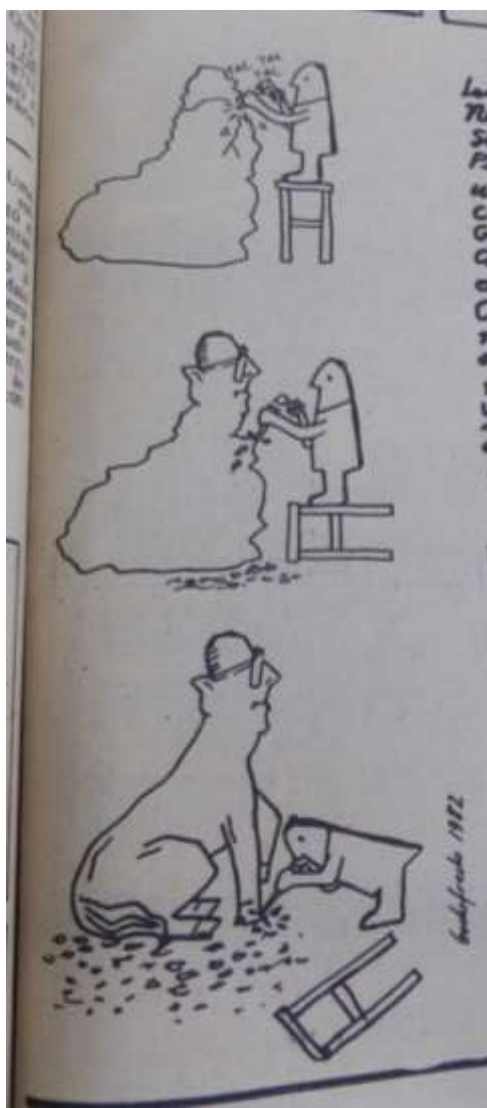
O período analisado – 1979 a 1985- compreende processo de abertura política, redemocratização no Brasil. A historiografia brasileira, no referido período, tem material diversificado e rico para a investigação histórica, partindo do pressuposto de que essas ilustrações que serão analisadas seriam parcialmente esvaziadas se não fossem estruturadas com base em outras referências, e como o professor pode utilizá-las em sala, mediante outras fontes, para propiciar melhor entendimento e compreensão do período estudado.

As charges selecionadas objetivam destacar a figura do presidente no período, João Batista Figueiredo, bem como a ditadura e a repressão. As imagens podem auxiliar o professor a conduzir o aluno a refletir o porquê de o presidente ser ilustrado dessa forma? Que motivos levam os cartunistas a representar o líder nacional como um cavalo? Ou ainda, a Ditadura em si é repressiva e pode ser manifestada de diversas formas?

O professor (a), ao apresentar a ilustração I, pode relatar e contextualizar o motivo que inspirou os cartunistas dos impressos em análise a fazerem relação de sua imagem com o cavalo, com a presença deste junto ao presidente ou ainda a elementos que remetem ao animal, como ferraduras, considerando que há discursos que vão sendo retomados e reforçados e outros discursos que vão sendo construídos por meio de determinados acontecimentos. Essa relação do presidente com os cavalos se deve ao fato de, em 1978, depois que o presidente Ernesto Geisel indicou o general João Baptista Figueiredo para ser

seu sucessor, o governo iniciou uma campanha para popularizar a imagem do chefe do Serviço Nacional de Informações, chamando de “João do Povo”, mesmo depois de algumas transformações fisionômicas e comportamentais a que o general se submeteu ao assumir a presidência, como a troca dos óculos escuros característicos de chefe do serviço secreto (SNI) pelo tipo claros, de intelectual (KUCINSCKI, 1982).

Porém, as iniciativas no sentido de construir a imagem de um presidente próximo ao povo e popular fracassaram, uma vez que a personalidade do general não condizia com o slogan criado para ele. Em agosto daquele ano, ao conceder uma entrevista sobre seu grande apreço pelos cavalos, um repórter perguntou se o futuro presidente gostava do “cheiro do povo”. Figueiredo respondeu: “O cheirinho do cavalo é melhor (do que o do povo)”.



I *Jornal O Dia*, 05 de junho de 1982. (Folha da Mãe Ana)

Na charge I, que pode ser vista na primeira cena, o escultor inicia seu trabalho; na segunda, já se reconhece a imagem de Figueiredo, pelos óculos e pela calvície, e já se tem a

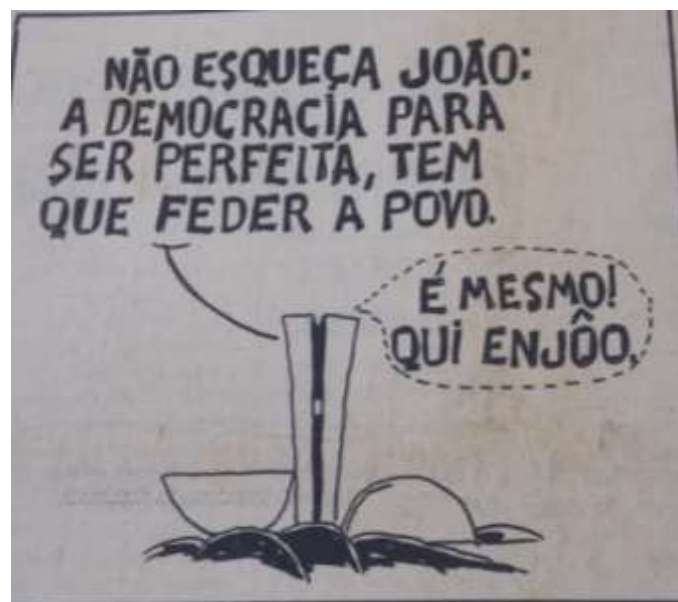
imagem de um busto. Por fim, aparece a escultura por completo, metade homem, metade cavalo. Uma espécie de centauro, ou propriamente um cavalo. Essa é a ideia que se tinha do general João Batista Figueiredo, cuja imagem remete a ideia de uma pessoa rude, grosseira, estúpida, um cavalo. Na ilustração, a ideia de cavalo se constrói na transformação da fisionomia do presidente, em que as “distorções” que segue a imagem acontecem através de aspectos da personalidade que vão construindo sentido na charge, tendendo para uma sátira, em que os defeitos são destacados, não apenas como pequenos defeitos, mas como uma característica.

Ao apresentar uma caricatura para os alunos, é necessário fazer uma breve explicação de sua função e seu uso, seja nos impressos, seja nas redes sociais. Haja vista que a caricatura tem, assim, a função de exagerar traços físicos, apontando defeitos e más ações das pessoas retratadas. E, muitas vezes, para alcançar a desejada comunicação com o público e obter ampla disseminação, o desenho caricatural, do mesmo modo que outros discursos visuais fazem uso de estratégias de comunicação da linguagem verbal, bem como o uso de metáforas, ironia e arquétipos que possibilita uma maior e rápida compreensão e comunicação com o público leitor. A exposição caricaturada de uma figura pública se direciona por base de uma construção ideológica já conhecida pelos possíveis leitores. As imagens que analisamos não mostram o que o enunciador diz de si, mas o que se pensa a respeito do objeto dado a ler, mediante os fatos por ele analisado. As charges como uma das diversas formas de comunicação, e de acordo com Bakhtin (2003) são infinitas as formas, pois só falamos e escrevemos por meio deles, e que são conceituadas de gêneros discursivos.

A animalização do presidente, bem como o destaque de sua relação com os cavalos, é algo que não se limita apenas aos impressos em estudo. A figura do presidente com cavalos também inspirou outros cartunistas, como Chico Caruso, que durante o governo de Figueiredo era ilustrador do jornal *O Globo* e utilizou a paixão do presidente pelos cavalos para fazer charges para o impresso.

A ilustração II, também remete a entrevista realizada em 1978, em que no Congresso Nacional, há um diálogo entre dois personagens que não aparecem na ilustração. Mas que possivelmente pode ser entendido como o Said Farrat (Foi ministro da Comunicação Social da Presidência da República no início do governo João Figueiredo), com suas técnicas de comunicador social procurava convencer que Figueiredo deveria ter uma imagem natural e popular (D' ARAUJO, CASTRO, SOARES, 1994). Ou como também pode ser o senador

Petrônio Portella, pois na imagem o diálogo da primeira fala aparece do lado esquerdo, lado onde fica o senador, que pode ser uma indicativa de quem seria o personagem.



II Jornal *O Dia*, 21 de julho de 1979.

A dialogia, a relação que as enunciações produzem referente a outras enunciações (BAKHTIN, 2003), com a questão dos cavalos nas charges em análise acontece devido ao reconhecimento de discursos que circularam a esse respeito. Haja vista que as palavras criam sentidos no momento histórico em que elas são proferidas, e esta tem a função de recriação, gerando vários sentidos. Do modo que o cartunista utiliza o imaginário social que circula para criar o humor e crítica. Há uma relação entre memória discursiva e interdiscurso, conceituada por Pêcheux que:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PECHEUX, 1999, p. 42).

Ainda na ilustração, o personagem que aconselha João o lembra que a democracia para ser perfeita, tem que feder a povo. O uso da palavra “feder” reporta-se a suposta repugnância de Figueiredo ao cheiro do povo. A resposta de João com balãozinho pontilhado entendido como cochicho, indicando que foi dito em baixo tom. Provavelmente por ser algo vergonhoso

para a postura de um presidente. Que apesar de enojada concorda, pois em momentos iniciais do seu governo, Figueiredo prometeu que faria “deste país uma democracia”.

Vale destacar que a charge data (21/07/79) de poucos meses após a posse do presidente, 15 de março de 1979, e que gradualmente já se evidencia que a imagem de intelectual, “João do Povo”, e democrata que queria honrar a memória do pai perseguido político e exilado na ditadura de Getúlio Vargas, que seus assessores queriam trajar Figueiredo fracassou. Do modo que muitas charges que remetem a figura do presidente lembraram o ocorrido em 1978, bem como o destaque de traços de sua personalidade.

As charges que ilustram a imagem do presidente como um cavalo não se limitam apenas às ilustrações em que a presença dele é visível. Na imagem III, de comemoração do aniversário de 15 anos do golpe de 1964, faz menção não apenas ao acontecimento, mas ao presidente em gestão. Que com os pés de humanos deixa seus rastros de cavalos, que são as ferraduras. Nos tornozelos do então personagem, que foi desenhado da cintura para baixo, há esporas que possivelmente fazem alusão a quando Figueiredo foi comandante da Força Pública de São Paulo (1966-1967), do 1º Regimento de Cavalaria de Guardas - Dragões da Independência.



III. Jornal *O Dia*, 01/02 de abril de 1979.

O uso do eufemismo revolução referindo-se ao golpe, destacando que a charge data de 01/02 de abril de 1979, aparecem com o “re” separado de “volução”, re-volução. Que colocado diante do espelho reflete a palavra “RE-VOLUÇÃO”, com os rastros de cavalo,

pode ser entendido que a ‘re-revolução’ refletem 15 anos de grosserias, de repressões, truculências e todos os atos digno de um cavalo. Essa charge nos faz lembrar que, os sentidos não estão apenas nas palavras, nos textos, como também na relação com a exterioridade, pois os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas (ORLANDI, 2000). São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz.

A palavra escrita ao contrário também nos leva a entender que o movimento de 1964, ao contrário do que foi conceituado pelos articuladores do acontecido não foi uma revolução, mas um golpe. Pois revolução está relacionado a tentativa, com uso da violência, de derrubar as autoridades políticas existentes e de substituí-las, objetivando realizar mudanças nas relações políticas, no ordenamento jurídico-constitucional bem como na esfera socioeconômica (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998). E o que de fato aconteceu foi um golpe de estado, Bobbio (1998) esclarece a diferença entre Revolução e Golpe, afirmando que:

A Revolução se distingue do *golpe de Estado*, porque este se configura apenas como uma tentativa de substituição das autoridades políticas existentes dentro do quadro institucional, sem nada ou quase nada mudar dos mecanismos políticos e socioeconômicos (BOBBIO e col., p. 1121).

Do modo que a charge, aborda não apenas o acontecimento de 1964, como o período em ela foi publicada. Enquanto os passos os rastros do cavalo caminham em uma direção, a revolução que além de estar ao contrário se direciona em outra. Procurando destacar quão distorcida foi a “revolução de 1964”.

A ilustração IV, nos faz lembrar de outros traços da personalidade do presidente, bem como as distorções que eram presentes no processo de abertura política, que foram ilustrados pelos periódicos piauienses. O medo ressaltado pelo personagem é referente a um questionamento feito a Figueiredo, antes de sua posse. Em 15/10/1978, quando questionado sobre a abertura política, disse: “*É para abrir mesmo. E quem quiser que não abra, eu prendo. Arreberto. Não tenha dúvidas*”. Na imagem, dois personagens são abordados por um personagem suspeito, que pergunta sobre que o outro acha do general Figueiredo. O acompanhante o adverte que diga que ele é ótimo, ou ele seria preso e arreberto. E que a figura faz a pergunta pode ser um tanto suspeito ao fazer esse questionamento podendo assim ser um aliado do presidente.



IV. Jornal *O Dia*, 09 de agosto de 1979.

A abertura política, que é era o então projeto de democratização do governo Figueiredo, que objetivava *fazer do país uma democracia*, democracia devia estar em consonância com liberdade, livre expressão bem como distribuição equitativa do poder para as diversas camadas da sociedade. Mas o uso da força, da agressão como ele diz fazer caso fossem contra ao seu ideal, reporta-se a postura na qual desde antes de tomar posse tenta-se camuflar, que é a de ditador, fazendo jus como representante da ditadura que ainda vigorava. Que possivelmente seus atos e medidas se justificam em torno de uma suposta democracia, que ele promete fazer. O que se evidencia é que a distorcida ideia de democracia da abertura ainda era pautada na perpetuação do regime.

Outro destaque do período em análise é a representação chágica da ditadura, representada pela imagem da polícia militar, reconhecida pelos trajes de PM, com o cassetete, o capacete e o coturno. Bem como a imagem de um personagem encapuzado com um machado, aparecendo como uma imagem intimidadora. O período de ação dos militares é bastante rico em imagens, seja no cinema, seja por meio do fotojornalismo, na TV, ou seja, por meio do humor gráfico. O uso dessas imagens pode servir para se refletir sobre a produção visual e suas expressões bem como a questão da censura/repressão. As representações da ditadura foram manifestadas de diversas formas, como na figura do gorila, analisada por Rodrigo Patto, ou pela imagem do próprio militar, como representante da truculência e agressividade que a ditadura simbolizou.



V. *Jornal O Dia*, 12 de novembro de 1979. (*Folha da Mãe Ana*)

Essas imagens estão relacionadas com ações da ditadura, não se identificando sujeitos, somente a repressão em si, ora coibindo a liberdade de expressão, ora qualquer forma de atitude contrária ao regime. Gonçalves⁹⁸ relata que a repressão e a presença ostensiva do exército nas ruas explicitam a construção de uma identidade urbana, onde as botas, o uniforme, os fuzis e os capacetes passam a serem símbolos da ordem e dos territórios controlados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As charges, em razão do seu aspecto comunicacional, podem servir como excelentes instrumentos pedagógicos em sala de aula. Com isso, a história relativa a ditadura militar brasileira, por meio dessa tipologia de imagens, é riquíssima em informações e logo podem ser utilizadas pelos professores para ministrar suas aulas sobre o período. Assim, além da aprendizagem sobre o tema, também é deveras útil para compreensão da leitura das imagens, bem como da realidade política de tal momento histórico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

⁹⁸GONÇALVES, Adilson José. *A Ditadura das Imagens*. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao14/materia02/texto02.pdf> p.8.

BOBBIO, Noberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Pasquino. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 ed., 1998.

D' ARAUJO, Maria Celina, Gláucio Ary Dillon Soares, Celso Castro. **À volta aos quartéis: a memória militar sobre a abertura**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GAWRYSZEWSKI, Alberto. **Conceito de caricatura**: não tem graça nenhuma. In: Revista Domínios da Imagem, número 02, maio de 2008, Universidade Estadual de Londrina, 2008.

GOMES, Susy Nathia F., COSTA JUNIOR, Flávio Pereira. *O gênero charge e seu uso social em sala de aula: algumas reflexões e possibilidades* In: **O ensino na Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 225-239.

GOMES, Susy Nathia F. **O Cavalo e a Abertura**: no discurso das charges da imprensa teresinense 1979-1985. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em História/UFMA, São Luís, 2016.

_____. **Charge**: gênero discursivo e seu uso em sala de aula. Revista Juçara. , v.1, p.125 - , 2017.

LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MIANI, Antonio Rozinaldo. **Charge**: uma prática discursiva e ideológica. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

PECHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento/ tradução: Eni P. Orlandi- 6ª edição, Campinas: Pontes. 2012.

A imagem faz parte do desenvolvimento cultural humano, antes mesmo da invenção da escrita por meio das pinturas e gravuras rupestres. Para a Antiguidade, os estudos revelam as potencialidades das imagens, o que nos leva a refletir desde as práticas sociais às representações mentais, analisando os fundamentos de guerra, a estrutura do trabalho, o imaginário mitológico. No medievo, os estudos sobre a cultura visual são cruciais para a compreensão da espiritualidade do homem e da mulher na sociedade medieval, uma vez que a sociedade se comunicava por meio das imagens, considerando as imagens religiosas como uma forma de conexão com o sagrado. Não podemos deixar de falar da arte renascentista, das riquíssimas imagens produzidas no período em que presentearam a humanidade por meio do trabalho escultural de Michelangelo e de Leonardo da Vinci com suas emblemáticas pinturas.

Atualmente, a nossa sociedade é deveras imagética, de tal forma que, dependendo da situação nas cidades grandes, a quantidade exacerbada de imagens é conhecida como poluição visual. Essas imagens tiveram seu uso ampliado e inovado, com novas técnicas de gravuras. O surgimento de quadrinhos, charges, fotografias e vídeos é um exemplo de como a humanidade evoluiu

