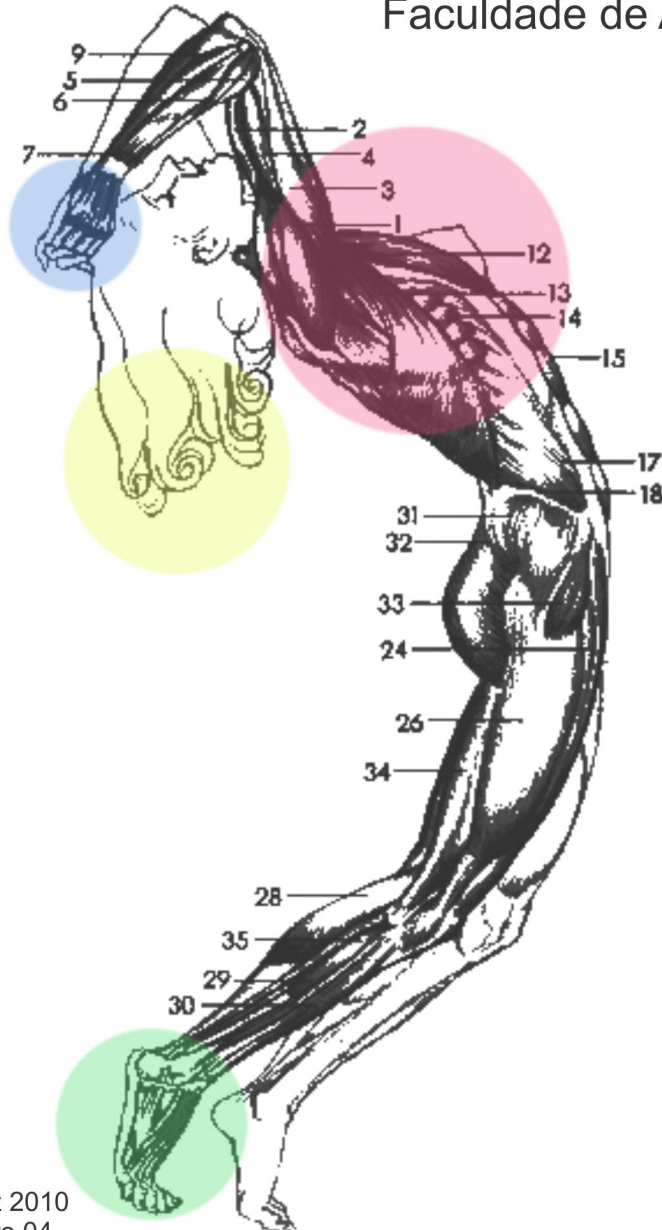


# O MOSAICO

Revista de Pesquisa em Artes  
Faculdade de Artes do Paraná



## FICHA CATALOGRÁFICA

O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes / Faculdade de Artes do Paraná. – n. 4 (jul./dez., 2010). - Curitiba: FAP, 2010-145 p. : il. col.

Semestral

ISSN 2175-0769

Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteúdo/conteúdo.php?conteudo=75>

1. Arte – Periódicos. I. Faculdade de Artes do Paraná.

CDD 705  
CDU 7 (05)

## **Conselho Editorial da Revista O Mosaico**

Prof. Dr. Carlos Fernando França Mosquera (FAP)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Celina Midori Murasse Mizuta (FAP)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana Paula Castilho Barone (FAP)

Prof. Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (FAP)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maíra Spanghero Ferreira (PUC-SP/Brunel University-London)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosane Beyer (FAP)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosane Kaminski (URPR)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosemeri Odahara Graça (FAP)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Zelo Martins dos Santos (FAP)

## **Organizadores da Revista O Mosaico**

Celina M. Mizuta

Francisco Gaspar Neto

Giancarlo Martins

Gisele Onuki

Marcos Camargo

Zelo Martins dos Santos

Samuel Gionedis

### **Diagramação da Revista**

Tiago Batista

### **Criação da Capa**

Neumar Michaliszyn

### **Revisão dos Artigos**

Patrícia Cislighi Oliveira

### **Agente Universitário**

Ícaro Ricardo de Mello Bargamo

### **Estagiário**

Andressa do Rocio Padilha

### **Estagiária**

## EDITORIAL

A 4ª Edição da Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná - O Mosaico, deseja boas-vindas aos professores Celina M. Mizuta, Gisele Onuki, Marcos Camargo e Zelo Martins dos Santos, novos integrantes da equipe de organizadores.

Os artigos desta edição contemplam pesquisas de acadêmicos de graduação, pós graduação e do Programa Institucional de Iniciação Científica da FAP, sob o tema Artes e Intermedialidades, ao estabelecer a interdisciplinaridade das Artes com outras áreas do saber.

Neumar Mizschalyn, no primeiro artigo, intitulado “Usher: do texto à tela”, analisa as diferenças existentes entre: A Queda da Casa de Usher, texto escrito em 1838 por Edgar Allan Poe; La Chute de la Maison Usher, dirigido pelo cineasta e poeta impressionista francês Jean Epstein em 1928; e, The House of Usher, dirigido por Hayley Cloake em 2006. No decorrer deste trabalho, evidencia-se que há diferenças não apenas na narração da história, como também no ponto de vista adotado para contar uma mesma história de acordo com a época em que as obras foram produzidas e com a estética adotada pelos seus autores.

Mateus Azevedo e a Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosemyriam Cunha no artigo Ambiente sonoro e psicoafetivo de uma enfermaria pediátrica, apresentam reflexões a respeito da influência de fatores sonoros e psicoafetivos sobre o cotidiano de uma equipe de técnicas de enfermagem. A investigação se desenvolveu por meio da análise de entrevistas e de gravações do ambiente sonoro. Os resultados mostraram que essas profissionais conviviam com eventos sonoros e

psicoemocionais que influenciavam a qualidade de suas vidas. Esses fenômenos resultaram de vozes, aparelhos hospitalares, equipes de trabalhadores e condições emocionais adversas à vida pessoal das trabalhadoras.

Tiago de Brito Cruvinel e a Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia de Almeida Castro, no artigo O “Se” mágico de Stanislavski na construção de uma dramaturgia baseada em fatos históricos ditatoriais, tem como objetivo a criação de quatro personagens infantis de nacionalidades diferentes e suas vivências durante regimes ditatoriais em seus respectivos países, por meio do que se denominou de pré-dramaturgia, utilizando o conceito do “se mágico” de Stanislavski.

Maíra Guimarães Paschoal, no artigo Fantasmas da memória: a narrativa cinematográfica de Juan Carlos Rulfo em *del olvido al no me acuerdo* analisou uma cena do documentário mexicano *Del olvido al no me acuerdo*, do diretor Juan Carlos Rulfo. A autora traça uma relação entre a narrativa literária do pai (Juan Rulfo) e cinematográfica do filho (Juan Carlos Rulfo). As obras, intrincadas na realidade mexicana, funcionam como um resgate e meio de perpetuar uma tradição regional.

Susan Brodhage Sant’Anna e a Prof<sup>a</sup>. Dra. Celina M. Murasse Mizuta, no artigo *A instrução pública primária no Brasil imperial: 1850 a 1889*, realizou um estudo documental e bibliográfico de caráter histórico sobre o desenvolvimento da instrução pública primária no período de 1850 a 1889, no município do Rio de Janeiro, capital do Império do Brasil. O artigo utilizou como fonte primária os relatórios do

Ministério do Império. As obras de autores do século XIX, XX e XXI constituíram as fontes secundárias.

Telma Schuarça e a Profª. Dra. Zelo Martins dos Santos, no artigo Patrimônio cultural: um estudo sobre a configuração do espaço cemiterial e a arte tumulária, apresenta o estudo do espaço cemiterial, evidenciando correlações com questões patrimoniais em seus sentidos material e imaterial e observando contextos históricos, sócio-culturais, etnológicos e de expressões artísticas, além de compreender as relações familiares e afetivas existentes em relação aos monumentos/túmulos. O campo de observação o Cemitério Municipal São Francisco de Paula, situado em Curitiba. O embasamento teórico e metodológico realizou-se por meio de referenciais sobre patrimônio cultural, questões específicas da História, conteúdos correlatos aos espaços cemiteriais, simbologias e arte tumular.

Agradecemos a todos os articulistas pela colaboração neste número quatro d'O Mosaico e parabenizamos a todos pela qualidade dos trabalhos publicados, que certamente serão fontes valiosas de pesquisa e discussões acadêmicas.

### **Organizadores da Revista O Mosaico**

Celina M. Mizuta

Francisco Gaspar Neto

Giancarlo Martins

Gisele Onuki

Marcos Camargo

Zelo Martins dos Santos

## SUMÁRIO

<b>Usher: Do Texto à Tela</b> .....	8
Neumar Michaliszyn	
<b>Ambiente Sonoro E Psicoafetivo de uma Enfermaria Pediátrica</b> .....	21
Mateus Azevedo, Rosemyriam Cunha	
<b>O “Se” Mágico de Stanislavski na Construção de uma Dramaturgia Baseada em Fatos Históricos Ditatoriais</b> 51	
Tiago de Brito Cruvinel, Rita de Cássia de Almeida Castro	
<b>Fantasmas da Memória: a Narrativa Cinematográfica de Juan Carlos Rulfo em <i>Del Olvido Al No Me Acuerdo</i> ....</b>	80
Maíra Guimarães Paschoal	
<b>A Instrução Pública Primária no Brasil Imperial: 1850 a 1889</b> .....	97
Susan Brodhage Sant’Anna, Celina Midori Murasse Mizuta	
<b>Patrimônio Cultural: um Estudo Sobre a Configuração do Espaço Cemiterial e a Arte Tumulária</b> .....	126
Telma Schuarça, Zelo Martins dos Santos	

# USHER: DO TEXTO À TELA

Neumar Michaliszyn<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho intenta analisar as diferenças existentes entre: *A Queda da Casa de Usher*, texto escrito em 1838 por Edgar Allan Poe; *La Chute de la Maison Usher*, dirigido pelo cineasta e poeta impressionista francês Jean Epstein em 1928; e, *The House of Usher*, dirigido por Hayley Cloake em 2006. Veremos, no decorrer deste trabalho, que há diferenças não apenas na narração da história, como também no ponto de vista adotado para contar uma mesma história, e que todos os três pontos de vista estão de acordo tanto com época em que as obras foram produzidas, bem como a estética adotada pelos seus autores.

**Palavras-chave:** interfaces da narrativa; literatura fantástica; cinema;

In a night, or in a day,  
In a vision, or in none,  
Is it therefore the less gone?

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras – Linguística pela UFPR, atualmente cursa a Pós-graduação *Lato Senso* em Arte e Ensino das Artes e a Licenciatura em Teatro na Faculdade de Artes do Paraná; transitando pelas Artes e pela Linguística, atualmente tem seu foco nos estudos interdisciplinares da homossexualidade e nas relações entre literatura e cinema. E-mail para contato: neumar.f@gmail.com.



All that we see or seem  
Is but a dream within a dream.<sup>2</sup>  
(Edgar Allan Poe, 1829)

Aclamado por Paul Valéry como “o mestre da imaginação material” (*apud* Todorov, 1980, p.75), Edgar Allan Poe produziu uma obra diversificada em gênero e qualidade artística, dedicando-se a escrever poemas, novelas e contos. É considerado um dos grandes escritores da literatura mundial, não apenas pela variedade, mas também pela extensão de sua produção literária. Seu grande talento revela-se ao escrever contos e, ao contrário de autores que se concentraram na externalização de um terror visual, ao se valer de aspectos ambientais, Poe concentrava-se no terror psicológico, proveniente do interior de suas personagens, terror esse reiterado por um espaço denso, revelador das características psicológicas das mesmas. Veremos, no decorrer deste trabalho, que tais características espaciais estão presentes também nas transcrições cinematográficas de Epstein e Cloake.

Em meados do século XVIII nasce a literatura fantástica, gênero literário que acaba por estender-se até o século XIX, quando surge o positivismo científico, que termina por dar consistência à metafísica do real e do imaginário. Um dos pressupostos para o surgimento de tal modalidade literária naquele momento histórico foi a expansão da

---

<sup>2</sup> Numa noite ou em um dia  
Numa visão ou em nenhuma  
Restaria algo?  
Tudo que nós vemos  
Tudo que parecemos  
Não é mais que um sonho dentro de um sonho...

realidade interior e exterior do homem, o que propicia o surgimento de discussões a respeito do protótipo de realidade que entremeia as estratégias de representação através da linguagem em cada momento sócio-histórico.

O limite, a interface, entre o real e o irreal é o lugar onde ocorre o fantástico; para se compreender o fantástico devemos ter em mente o que é o imaginário e o que é o real. A literatura fantástica é instaurada numa hesitação entre essas duas realidades, a real e a imaginária. Todorov, ao postular suas teorias sobre o fantástico, parte especialmente da hesitação:

O fantástico se caracteriza pela hesitação. A incerteza, a hesitação chegam no auge. Cheguei quase a acreditar: eis a fórmula que resume o espírito do fantástico. A fé absoluta como incredulidade total nos leva para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida. O fantástico implica, pois, uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados. (...) A hesitação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico. A seguir essa hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma, o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra. (TODOROV, Tzvetan. 2004, p. 36-37).

Assim, qualquer acontecimento admite duas explicações, a primeira delas, baseada no plano real; e a outra, baseada no plano do imaginário. Quando se opta por quaisquer das duas, adentra-se os gêneros estranho e maravilhoso. Quando a explicação é dada pelas leis do mundo real

temos o estranho. Contudo, a partir do momento que se admite a intervenção de outras leis, advindas do plano imaginário, constitui-se o maravilhoso.

A admissão de seres espirituais, como fantasmas, demônios etc. é uma das características da narrativa fantástico maravilhosa, apresentando situações que não causam qualquer tipo de estranhamento no cenário fictício, mesmo porque este difere do mundo real. No caso do fantástico maravilhoso o julgamento pessoal é adaptado à realidade ficcionalizada pelo autor, permitindo assim que se considere almas, espíritos, fantasmas etc., como tendo existência substancial na realidade material. Não há, no fantástico maravilhoso, uma aproximação com o real daqueles acontecimentos que fogem às regras da materialidade mais imediata; o que ocorre é uma aceitação dos fatos imaginários sem qualquer explicação.

No conto de Poe o foco narrativo é a relação entre os irmãos Roderick e Madeline, a narração é caracterizada pelo discurso indireto-livre. Quem narra a história é um amigo de infância de Roderick Usher. O fantástico maravilhoso é também reiterado dentro da própria narrativa pelas sensações e impressões do narrador — provocadas pelo contato com o ambiente e com os outros personagens. A atmosfera psicológica do conto é lúgubre e triste, provocando a impressão de um loucura contida. O conto inicia com a descrição do ambiente, seguida do motivo que leva o narrador à Casa de Usher, o encontro com o amigo Roderick, o conhecimento da enfermidade de Lady Madeline, sua morte, a passagem do tempo na ausência da irmã, sua reaparição e a consequente queda da casa, vista apenas pelo narrador.

O conto, altamente descritivo, reitera as características do espaço através de descrições físicas e psicológicas das personagens, da doença da família Usher, das sensações e impressões que tudo isso provoca no imaginário do narrador, que tenta a todo momento uma explicação racional e apegase constantemente às leis do mundo natural. O caráter sobrenatural e maravilhoso está na reaparição de Madeline; fato para o qual Roderick afirma “Nós a colocamos viva em sua tumba!” (Poe, 1978, p. 26), tal incidente é aceito por ele como algo perfeitamente natural, sem questionamentos posteriores sobre como é que uma mulher muito doente, dada como morta, conseguiu sair de um caixão que estava com a tampa parafusada, dentro de uma cripta cuja porta era de ferro maciço e muito pesada. Nesse ponto do conto, tudo aquilo que era apenas impressão, sensação, pressentimento do narrador, pela convivência com seu amigo de comportamento excêntrico e com o ambiente lúgubre, passa a fazer parte da realidade mais imediata através de um incidente insólito.

No filme de Epstein o foco narrativo é a relação dos irmãos Roderick e Madeline Usher, e a sequência dos fatos é a mesma apresentada no conto. Todavia, Roderick e Madeline são marido e mulher, e no final, contemplam a casa incendiada e ruindo, tanto o narrador quanto o casal Usher.

Jean Epstein, ensaísta, poeta e filósofo, filiado ao movimento impressionista francês, reivindicou um “cinema puro”, não contaminado pelas outras artes, realiza também seu intento cinematográfico com *La Chute de la Maison Usher* (1928), que

(...) continua sendo uma obra mais conhecida do período. Extraída de vários contos de Edgar A. Poe, entre eles o de mesmo título, o filme teve como assistente Luis Buñuel. Nele a trama se concentra na estranha reação de Madeline Usher conforme Roderick Usher pinta seu retrato. O clima de mistério e a ambiência sobrenatural envolvem trabalho cenográfico e iluminação, estabelecendo um diálogo com o Expressionismo alemão. No entanto, Epstein mantém sua originalidade, fazendo uso criativo do *ralenti*, ou seja, dos movimentos mais lentos ligados à interpretação dos atores e à exibição dos fenômenos atmosféricos. (Martins, 2006, p. 106)

Provavelmente na busca por esse cinema puro, quando da realização de *La Chute de la Maison Usher*, Epstein rejeitou a possibilidade de uma simples “transposição” da obra literária. Logo na abertura do filme, após o título, aparece a seguinte legenda: “*d’après les motifs d’Edgar A. Poe*”. De fato, outros contos de Poe são imageticamente mencionados no decorrer da película: uma taverna aparece logo no início — talvez uma referência a **O barril de Amontillado**; há duas aparições de um gato preto — numa clara referência ao conto homônimo; um relógio do qual apenas são mostrados o pêndulo e o mecanismo interno funcionando — talvez referência aos contos **O poço e o pêndulo** e **O jogador de xadrez de Maelzel**, cujo mecanismo é análogo ao de um relógio, sob o aspecto da precisão no funcionamento.

De acordo com Stam (2003, p. 50-1), Jean Epstein define como elemento específico da arte cinematográfica a fotogenia, “(...) a quintessência inefável que diferenciava a magia do cinema das outras

artes” (Stam, *op. cit.*, p. 50). A fotogenia era a reprodução cinematográfica de qualquer aspecto das coisas, seres e almas; o cinema, como revelação profana, mobiliza a sensibilidade do espectador através do contato direto com o corpo humano, principalmente pés, mãos e rostos. Já de início o foco da câmera são os pés do narrador a atravessar com dificuldade o caminho para chegar à casa do amigo Roderick; o ambiente retratado no filme está de acordo com o que é descrito por Poe.

Durante um dia inteiro de outono, escuro, sombrio, silencioso, em que as nuvens pairavam, baixas e opressoras, nos céus, passava eu, a cavalo, sozinho, por uma região singularmente monótona — e, quando as sombras da noite se estendiam, finalmente me encontrei diante da melancólica Casa de Usher. Não sei como foi — mas, ao primeiro olhar lançado à construção, uma sensação de insuportável tristeza me invadiu o espírito. Digo insuportável, pois aquele sentimento não era atenuado por essa emoção meio agradável, meio poética, com que o nosso espírito recebe, em geral, mesmo a imagens naturais mais severas da desolação e do terrível. Contemplei a cena que tinha diante de mim — a simples casa, a simples paisagem característica da propriedade, os frios muros, as janelas que se assemelhavam a olhos vazios, algumas fileiras de carriços e uns tantos troncos apodrecidos — (...) dirigi meu cavalo até a margem escarpada do negro e sombrio lago, que estendia o seu tranqüilo [*sic.*] brilho junto à casa, e fitei, mas com um estremecimento ainda mais vivo do que antes, as imagens reconstituídas e invertidas dos carriços cinzentos, dos troncos fantasmagóricos e das janelas que se assemelhavam a olhos vazios. (Poe, 1978, p. 7-8)

Neste início encontramos também diferenças particularizantes entre as três narrativas. Como acabamos de ler, no texto fonte, o amigo dirige-se a cavalo, diretamente, para a Casa de Usher; no filme de Epstein, o amigo transpõe o caminho a pé; e, na película de Cloake, o caminho é percorrido por Jill de trem — fato apenas mencionado. Os ambientes em Poe e Epstein são muito semelhantes; já, em Cloake, a Casa de Usher é uma rica mansão sulista de tijolos vermelhos com janelas e portas brancas, que se encontra em meio a um verdejante jardim, cercado por um bosque de árvores cinzentas, desfolhadas pelo outono.

Para o papel de Roderick, Epstein escolheu um ator que pode ser descrito adequadamente pelo texto de Poe:

(...) o caráter de sua fisionomia fora sempre notável. Tez cadavérica, olhos grandes, transparentes, luminosos sem comparação; lábios um tanto finos e muito pálidos, mas de linhas incomparavelmente belas; nariz de delicado tipo hebraico, mas de narinas largas, incomuns em semelhante forma; queixo finamente modelado, a revelar, em sua falta de proeminência, ausência de energia moral; cabelos que lembravam a maciez e a suavidade de uma teia de aranha. Todos esses traços aliados a um desenvolvimento frontal excessivo compunham, em conjunto, uma fisionomia que não se esquecia com facilidade. (*Op. cit.*, p. 11-12)

O retrato de Madeline na obra de Epstein funciona como aquele de Dorian Gray,<sup>3</sup> mas às avessas, pois a cada pincelada que Roderick dá, tornando-o mais vívido, Madeline gradativamente vai desfalecendo,

---

<sup>3</sup> O retrato de Dorian Gray só foi escrito por Oscar Wilde em 1891.

vindo a morrer. Tal retrato, na verdade, não é uma pintura, mas sim uma imagem filmada e emoldurada da esposa. Outro efeito visual utilizado é a superposição de imagens na cena do féretro: ladeando o caminho para o jazigo da família, há duas fileiras de velas brancas acesas; a imagem de velas também é superposta aos carriços que margeiam o lago. Também os efeitos de luz são muito utilizados nos *close ups*, e nos fenômenos atmosféricos, como vento, emanções gasosas do lago e na tempestade. Epstein cumpre seu “programa” estético ao abusar dos *ralenti* e ao focar intensivamente mãos, pés e rostos humanos. Uma vez Epstein afirmou que desejava filmes nos quais, se não passasse nada, ou pelo menos passasse muito pouca coisa; em *La Chute de la Maison Usher* ele realiza tal intento ao concentrar-se quase que exclusivamente no enredo principal do conto de Poe.

O texto de Poe, através da descrição física e da menção pelo narrador de que não vê o amigo Roderick há muitos anos, nos leva a crer que este é um homem maduro, em torno dos seus 40 anos; assim é também o personagem de Epstein. Escolha muito diferente fez Cloake, ao nos apresentar um Roderick jovem, de 26 anos, forte, e cuja doença não se nota de imediato, pois não se manifesta fisicamente, como nos casos de Poe e Epstein. Em Cloake, a magnitude do problema de saúde do protagonista é mostrada aos poucos, no decorrer da trama.

Apesar de manter o enredo principal, Cloake fez importantes modificações e acréscimos à trama original, através da re-historização do conto, ao transpor a ação para o ano de 2006, e mudar o conflito principal da relação entre os irmãos para um triângulo amoroso que se estabelece entre Roderick e Jill, a melhor amiga de Madeline, o terceiro



elemento do triângulo. Assim, a película de Cloake é a transcrição mais elaborada do texto de Poe, fazendo referências indiretas a outra obra de Poe e à própria vida do escritor. A narrativa inicia com a cena de uma mulher aprisionada, gritando em agonia; mais tarde, no decorrer da película descobriremos que se trata de Madeline Usher. Logo a seguir aparece uma *skyline* da cidade de Boston, contra um céu escuro — Boston é a cidade natal de Poe. Na cena seguinte aparece Jill, uma jovem loura, fumando e olhando para a capa do livro *Unbroken*, de um Rick Usher, cuja imagem de fundo é um céu plúmbeo contra o qual voa um corvo — citação ao poema homônimo de Poe; outra citação ao mesmo poema é o nome da boate que aparece no filme: *Raven*.

Em sua película, aparentemente, há duas narrativas paralelas: a relação entre Roderick e Jill, explicitada em todo o enredo fílmico, e a relação entre os gêmeos, apenas insinuada, intuída, na maior parte do tempo — o filme tem 1h20min de duração e só ficamos sabendo qual a verdadeira natureza desse relacionamento nos últimos 10min., nos quais percebemos que, na verdade, não há duas narrativas paralelas, mas sim um triângulo amoroso, dado ao qual só temos acesso no momento em que Jill toma consciência da natureza do relacionamento entre os gêmeos.

Os irmãos Roderick e Madeline ganham apelidos: Rick e Maddy. Ele ganha uma profissão, a de escritor. O amigo de infância de Roderick é substituído por Jill, a melhor amiga de escola de sua irmã, que é também namorada de Rick Usher. Jill, ao falar no enterro da amiga Maddy, diz que ela era repleta de amor, que amava e cuidava dos

cavalos como ninguém mais o faria (talvez uma referência ao conto **Metzengerstein**), mas que amava sobretudo o irmão.

Outro acréscimo importante em relação ao conto de Poe e ao filme de Epstein é que no lugar do médico, há uma governanta, Mrs. Thatcher, que cuida da saúde de Rick, que trabalha há 30 anos para a família, sem nunca haver saído da mansão; Mrs. Thatcher mantém com Roderick Usher uma relação ambígua que fica entre uma forte tensão sexual existente e um protecionismo exacerbado para com o doente que ela conhece desde que era um bebezinho. A existência de uma forte tensão sexual fica clara numa cena em que Mrs. Thatcher, ao aplicar uma injeção no doente, inclina-se sobre ele (na cama) aproximando muito sua boca de vincos amargos à boca jovem e carnuda de seu patrão. Mrs. Thatcher tenta de várias formas livrar-se de Jill, ameaçando-a com a infelicidade, com o desamor, dizendo que Jill não pertence àquela casa, que deve ir embora; no final do filme Mrs. Thatcher diz que o que ela está esperando é amaldiçoado, já que está grávida de Roderick, e corta a barriga da garota.

Jill descobre, através de fotos da família, que há cinco gerações que os gêmeos Usher mantêm relações incestuosas, passando o título e a propriedade em linha direta de pais para filhos. Descobre-se também, nos minutos finais da película, que o enterro de Maddy não passou de uma representação para a sociedade, pois Maddy encontra-se presa na parte da casa habitada por Mrs. Thatcher porque encontra-se grávida do irmão; a governanta, disposta a por um fim à maldição dos Usher, realiza um aborto caseiro em Maddy. Rick Usher coloca Jill à força no tanque de hidroterapia — do qual se utiliza para se revitalizar da

18

neurastenia, para salvar o bebê, mas é atacado pela irmã, que salva Jill. Os irmãos gêmeos morrem dentro do tanque do mesmo modo que nasceram, nos braços um do outro. Ao fim, Jill retorna para sua vida e vai fazer uma ultrassonografia. Ela espera gêmeos.

De acordo com as opções estéticas que determinam o protótipo de realidade requerido por cada um dos três realizadores — Poe, Epstein e Cloake, o espaço é de fundamental importância para a compreensão das obras. O espaço objetivo externo e o espaço gestual estão intimamente relacionados. Enquanto prolongamento da realidade interior, o espaço provoca (ou deveria provocar) uma forte experiência cinestésica no espectador, já que reitera o terror advindo das características psicológicas das personagens, constituindo-se claramente como um espaço centrífugo. Ainda com relação ao espaço, as três narrativas apresentam em comum o uso das quatro categorias básicas de cronotopos: megalomania, mundo em câmera lenta, nervosismo e minimalismo.<sup>4</sup> O encadeamento de tais categorias é muito específico a cada uma das três narrativas: no conto de Poe, a megalomania, a câmera lenta e o nervosismo são as mais presentes; no filme de Epstein há o predomínio do mundo em câmera lenta; e, no filme de Cloake, aparecem todas as quatro categorias de forma bastante equilibrada.

Independentemente de categorizações e análises que possam ser feitas, podemos afirmar que, considerando o contexto cultural e sócio-histórico de cada um, todos os três — Poe, Epstein e Cloake, conseguiram levar a efeito, magistralmente, suas respectivas opções

---

<sup>4</sup> PAVIS: 2008, p. 152.

estéticas, utilizando-se dos recursos necessários e suficientes então disponíveis para a realização das suas obras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLOAKE, Hayley. **The House of Usher**, 2006.

EPSTEIN, Jean. **La Chute de la Maison Usher**. 1928.

MARTINS, Fernanda A. C. Impressionismo francês. *In:*

MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

POE, Edgar Allan. A queda da casa de Usher. *In:* **Histórias extraordinárias**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 5-27.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Os Limites de Edgar Allan Poe. *In:* **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

# AMBIENTE SONORO E PSICOAFETIVO DE UMA ENFERMARIA PEDIÁTRICA

Mateus Azevedo<sup>1</sup>

Rosemyriam Cunha<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões a respeito da influência de fatores sonoros e psicoafetivos sobre o cotidiano de uma equipe de técnicas de enfermagem numa enfermaria pediátrica. A investigação se desenvolveu por meio da análise de entrevistas e de gravações do ambiente sonoro. Os resultados mostraram que essas profissionais conviviam com eventos sonoros e psicoemocionais que influenciavam a qualidade de suas vidas. Esses fenômenos resultaram de vozes, aparelhos hospitalares, equipes de trabalhadores e condições emocionais adversas à vida pessoal das trabalhadoras.

**Palavras-chave:** Ambiente sonoro e psicoafetivo; enfermaria pediátrica; musicoterapia; cenário acústico.

---

1 Graduando em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP); bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIC) da FAP através da Fundação Araucária. mateusaze@gmail.com (<http://lattes.cnpq.br/2715120778141060>).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Professora do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Coordenadora do Comitê de Ética da FAP e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia (CNPq). rose05@uol.com.br (<http://lattes.cnpq.br/0536970443232460>).

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse por estudar o ambiente sonoro e psicoafetivo de uma enfermaria pediátrica se deu a partir da indagação sobre quais os elementos sonoros e as manifestações emocionais que estão presentes na rotina diária de um hospital. A origem dessa inquietação surgiu no primeiro semestre de 2009, com a experiência no estágio de Musicoterapia realizado em uma pediatria hospitalar, na cidade de Curitiba. Nesse período, pôde-se perceber que o ambiente hospitalar era permeado por eventos sonoros e por fatores psicoafetivos que exerciam influência sobre as pessoas. As crianças estavam suscetíveis à ansiedade dos pais e tinham medo do jaleco branco, dos sussurros entre os profissionais, das seringas e até da medicação administrada via oral. A mesma verificação foi indicada por Loewy (1999), que estudou os medos conscientes ou inconscientes que os pais emanam para seus filhos. De acordo com suas constatações, esses sentimentos influem negativamente sobre o estado psíquico e físico das crianças.

Estas premissas levaram a pensar que alguns fatores sonoros e eventos afetivos presentes no contexto desse hospital poderiam ser iatrogênicos. Por esta perspectiva, observou-se que a ansiedade dos pacientes se manifestava quando alguma máquina era ligada e percebida por eles, situação que aconteceu no decorrer de atendimentos musicoterapêuticos e mostrou o empecilho que o ruído das máquinas impunham à atuação do estagiário. Em um desses casos, uma menina de 50 dias, em provável crise de anóxia, diminuição acentuada de oxigênio nas células, passava por procedimentos da enfermagem por meio de uma máquina para auxílio na respiração. Enquanto a criança recebia o

atendimento musicoterapêutico, travou-se um “duelo” entre o som contínuo e intenso da máquina e a voz do estagiário, que executava a canção escolhida para dar suporte à criança. Ocasões tensas como essas revelaram que não é somente a clientela que está sujeita a se prejudicar com os ruídos, pois como escreve Guazina (2009), os próprios trabalhadores descrevem o som das máquinas como “barulho” (p.50).

Outro elemento que emite um som constante e de intensidade alta, é a televisão. Esse aparelho pode causar incômodo e nem sempre todos os internados desejam compartilhar do som da TV. Esse elemento áudio-visual atualmente se torna uma presença nas clínicas e hospitais e parece ser considerado “indispensável” na distração da dor. Algumas programações interessam aos acompanhantes e as crianças se envolvem com os desenhos animados, que agem diretamente sobre o seu estado psicoafetivo. A trilha sonora da animação muitas vezes pode ser reproduzida e reconduzida nas interações musicoterapêuticas e colaborar com a formação do repertório sonoro/musical. Por essa perspectiva, Ferraz (2003), argumentou que a musicoterapia pode contribuir para a redução dos níveis de ruído nas enfermarias pediátricas.

O “cenário acústico” (SCHAFER, 2001) e emocional acima descrito faziam parte da vivência dos pacientes e da equipe técnica do hospital que foi observado. Assim, visualizou-se ali um campo interessante para se estudar e descrever os fatores sonoros e psicoafetivos presentes naquela enfermaria pediátrica e a influência destes sobre a rotina de trabalho da equipe técnica que atuava no local.

Na procura de literatura sobre esse tema, verificou-se que o mesmo começa a ser investigado. Buscou-se então por fundamentação teórica a partir de autores que desenvolveram estudos e teorias específicas para o reconhecimento e a caracterização de “cenários” ou ambientações sonoras. Nesse sentido, Schafer (2001), afirmou que não só de música ou “material pronto” é constituído o ambiente físico e cultural das comunidades. Esse pesquisador acredita que os sons compõem esse cenário e que a comunidade pode ser definida também pelas linhas acústicas que produz. A paisagem sonora de um lugar engloba o conjunto de sons agradáveis ou desagradáveis, fortes ou fracos, ouvidos ou não percebidos, com os quais vivemos.

Dessa forma, acredita-se que o conhecimento gerado por esta pesquisa, por se tratar de um tema ainda pouco explorado, poderá colaborar com ações de promoção da saúde coletiva. Espera-se que os resultados aqui encontrados mostrem caminhos para a construção de aportes teóricos e práticos da musicoterapia, e que suas ressonâncias beneficiem a equipe de profissionais, familiares, pacientes e outros ambientes sociais.

## **2. FATORES EMOCIONAIS DO AMBIENTE HOSPITALAR**

No contexto deste trabalho, entende-se que os elementos psicoafetivos encontrados no ambiente são as expressividades ou pensamentos concretizados por meio da linguagem verbal ou da expressão corporal das pessoas. Essas manifestações são verificadas nos pacientes quanto ao sentimento de distanciamento de casa e vida social



em geral. Essa condição acarreta a quebra do ritmo de atividades costumeiras do dia-a-dia e a alteração do convívio com a comunidade.

Os eventos psicoafetivos que ocorrem no ambiente hospitalar e que se enquadram como causa ou reação de estados psíquicos ou fisiológicos no ser humano, foram pouco descritos em textos e artigos científicos. Na produção literária consultada, pode-se constatar que o *stress* causado pela interferência de choros de outros pacientes, ruídos internos e externos e a atuação permanente de profissionais da saúde também podem saturar o grau de tolerância dos enfermos que se encontram exilados de suas atividades corriqueiras, e este “exílio” não é metafórico, pois as “pessoas hospitalizadas são arrancadas do seu cotidiano” (LEÃO, s. d.).

O ambiente do hospital pode também favorecer a despersonalização do indivíduo, ou seja, quando ele deixa de ter um nome e passa a ser identificado pela patologia ou número de prontuário. Todo esse contexto dificulta o convívio com as pessoas mais próximas e modifica o processo inerente ao viver ou morrer (SCHULZE; MARCELINO *apud* BARBOSA, 2005).

Por estarem expostas fisicamente à fadiga ocasionada por procedimentos clínicos como a administração de soro, respirador, bolsas de sangue ou de alimentação, drenos, sondas, a equipe de profissionais, 24 horas, cumprindo tarefas e gerando movimentações intensas (SCHULZE; MARCELINO *apud* BARBOSA, 2005), as pessoas internadas têm sua taxa de produção de hormônios estressantes elevada. Essa condição causa estados de irritação que se revelam, às vezes, em

reações adversas à simples solicitações como sentar, conversar, tocar algum instrumento musical ou simplesmente realizar um movimento corporal (BARBOSA, 2005, p.63).

Toda essa ambientação afetiva e sonora vivida no dia-a-dia de pessoas que ficam internadas em hospitais pode ser impregnada de emotividades “pesadas”, sensações físicas e psíquicas que alteram e desequilibram o processo psíquico de entendimento das situações. Essa desconfiguração, quase que obrigatória, da realidade interna para uma adequação ou adaptação para a rotina de vida hospitalar, torna-se um cenário divergente da situação em que antes se encontrava o indivíduo.

Sensações de medo, de ansiedade, do exílio e do desconhecido exercem influência sobre o estado cognitivo e emocional das crianças. As redes neurais são comprometidas e prejudicam um possível restabelecimento homeostático de “cura”. Mesmo quando uma criança está se recuperando, a ansiedade se faz presente. Os pais contribuem (de forma negativa) consciente ou inconscientemente também com seus medos. Além do que, crianças novas num espaço não familiar podem ter seus relógios biológicos alterados (LOEWY, 1999). Crianças de todas as idades, em estado de hospitalização, relutam para dormir sem que um parente esteja próximo, devido ao fato de acharem que podem não acordar mais, ou seja, podem morrer.

Loewy (1999) averiguou que *Lullabies* (canções de ninar) favorecem a construção de um ambiente confiável e seguro nos hospitais e, ao tratar de expressões relacionadas ao medo nas crianças, observou que uma agulha introduzida no corpo destas pode incutir

sentimentos de desconfiança. Por ser considerado um dos piores procedimentos da doença, segundo as próprias crianças, a injeção suscita falta de controle e desrespeito com seus corpos.

As palavras de Leão (s. d.), que comentam sobre o ambiente afetivo e sonoro dos hospitais, concluem esse breve panorama a respeito dos sentimentos que se manifestam entre pessoas internadas devido a agravos de saúde:

Por mais que os profissionais que ali atuem se preocupem com esse aspecto sob a égide da humanização o ambiente hospitalar, com sua sonoridade peculiar (bips de monitores, alarmes de equipamentos, etc.) sempre é caracterizado por uma certa tensão, doses variadas de sofrimento, dor, desafios na luta pela vida, dificuldades no enfrentamento de perdas e da morte que leva a pairar no ar estados de ansiedade, depressão, temor (LEÃO, s. d., p.1).

Essa ambientação afetiva é vivida e sentida pelos profissionais da saúde que se dedicam a tratar de crianças. As sensações de medo, ansiedade, despersonalização e desrespeito provenientes da clientela, se incorporam à rotina dos trabalhadores da área da saúde. Como esta pesquisa está direcionada ao estudo dos fatores que influenciam o dia a dia destes profissionais, foi necessário entender as demandas da clientela com a qual eles lidam. Por essa razão, procurou-se contextualizar o cenário emotivo com o qual este cuidador convive. Para reforçar essa ideia, na sequência estão apresentadas pesquisas que focalizaram apenas a equipe de técnicos e enfermeiros.

Gomes, Cruz e Cabanelas (2009), pesquisaram as ocorrências psicoafetivas com o *stress* ocupacional de enfermeiros e enfermeiras. Os pesquisadores mostraram que, no caso de cansaço por excesso de trabalho, esses acontecimentos influem sobre a satisfação e a realização profissional desses trabalhadores. Alguns tópicos foram considerados graves: a) a natureza dos serviços que prestam, uma vez que a qualidade e eficácia do seu trabalho pode ter um impacto decisivo na saúde dos pacientes; b) as tomadas de decisões praticamente cruciais em se tratando de procedimentos ou tratamento/ajuda, e que podem dar errado a ponto de piorar o estado do paciente, ou ainda levá-lo a óbito. Diante desses itens, os autores concluíram que o mal-estar gerado pelo seu próprio *stress*, naquele que é o seu foco de atenção (o doente) é, para o profissional de saúde, uma fonte de tensão especial (*Idem*).

Ao examinar as queixas acima, os pesquisadores puderam verificar, através de questionários, as fontes e dimensões de *stress* consideradas como as maiores geradoras de pressão. Entre elas estão:

- a) tomar decisões onde os erros podem ter consequências graves;
- b) a incompetência e/ou inflexibilidade dos superiores hierárquicos;
- c) comunicar aos clientes decisões e/ou informações “difíceis” ou “delicadas”;
- d) as implicações e consequências dos insucessos ou erros que possa cometer;
- e) falar ou fazer apresentações em público, elaboração de relatórios técnicos;
- f) a falta de perspectivas de desenvolvimento e promoção na carreira;

- g) remuneração obtida;
- h) falta de tempo para realizar adequadamente as tarefas profissionais;
- i) assumir responsabilidades não relacionadas com a formação que foi recebida;
- j) o favoritismo e/ou discriminação “encobertos” no local de trabalho, sentir que não há nada para fazer para resolver os problemas dos clientes, problemas familiares (GOMES; CRUZ; CABANELAS, 2009, p.4).

### **3. FATORES SONOROS DO AMBIENTE HOSPITALAR**

As ideias propostas no presente trabalho tomaram por fundamento conceitos de som e de ruído formulados por estudiosos da psicofísica da música e do ambiente acústico (SCHAFFER, 2001; ROEDERER, 1998; JOURDAIN, 1998). Jourdain (1998) considerou que o som existe para os ouvidos que o ouvem. Segundo ele, para a física, o som se constitui por vibrações que podem ser medidas em altura e volume. Já para a psicologia, o som é uma experiência, informação ou sensação que o cérebro extrai do meio ambiente e cuja interpretação e significação varia de pessoa a pessoa (JOURDAIN, 1998). Os ruídos são os padrões de vibração que se tornam aleatórios, sem periodicidade e que excedem certo limiar de forma que não se consegue estabelecer nenhuma sensação de timbre ou altura definida (ROEDERER, 1998). Sendo assim, os fatores sonoros, nesta pesquisa, são todos os sons produzidos no interior da enfermaria ou sons vindos do exterior e que invadiam os quartos.

Na revisão de literatura foram encontrados estudos de teóricos da filosofia musical e da própria Musicoterapia, sobre os efeitos dos acordes musicais sobre o organismo e o humor das pessoas. Hipócrates, médico da antiguidade grega, considerado o pai da medicina pelo seu sentido de previsão e capacidade para a observação clínica, baseava seus prognósticos na relação que os elementos da natureza, em desequilíbrio com os seres humanos, exerciam sobre os corpos materiais. Essa alteração provocava enfermidades nos quatro humores do organismo: o sangue, o fleugma, a bile negra e a bile amarela. Para ele, a música, por ser uma ordem harmonicamente matemática de sons, tinha o poder de depurar catarticamente emoções ou enriquecer a mente para domínio das emoções, através de melodias extasiantes (COSTA, 1989).

Já no final do século XIX e início do século XX pesquisadores estudaram e determinaram efeitos mais específicos da música sobre o ser humano. Costa (1989) apresenta esses estudos, e diz que a música em tom maior, dissonante e alegre aumentava a frequência respiratória e cardíaca e causava vasoconstrição. A música triste, para esses estudiosos, causava vasodilatação. Encontrou-se, porém, que os sons isolados modificam e intensificam a força dinamogênica (estimulante) e atuam também sobre a circulação capilar, provocando excitações musculares e circulatórias no organismo (LEINIG, 2008). No entanto, quando se considera os temas concernentes aos ruídos e aos sons puros<sup>3</sup>

---

3 Tratam-se de sons que “precisam ser gerados com osciladores eletrônicos” e que causam “um movimento harmônico simples do tímpano com características constantes” (ROEDERER, 1998, p. 44).

e sua atuação sobre o humor das pessoas em hospitais, ainda são poucos os dados existentes.

Na busca por trabalhos que estudassem temas semelhantes ao aqui proposto, as pesquisas encontradas localizaram-se predominantemente na área da saúde. No contexto dessa área, Carvalho, Pedreira e Aguiar (2005), investigaram as interações nocivas próprias dos ruídos nas Unidades de Cuidados Intensivos Pediátricos (UCIPs), ou seja, o “alto nível de atividade, sons de equipamentos e alarmes, telefones e vozes dos funcionários” presentes nas mesmas. Os pesquisadores paulistas designaram essa sonoridade por “sinfonia tecnológica”. Foram demonstrados os efeitos físicos e psicológicos resultantes da influência desses fatores e comparados os resultados com os níveis de decibéis<sup>4</sup> recomendados pela Organização Mundial da Saúde para estes ambientes.

Esses autores apresentaram dados referentes aos efeitos causados pelos elevados níveis de ruído como o “aumento na pressão arterial, alterações no ritmo cardíaco, vasoconstrição periférica, dilatação das pupilas e aumento na secreção de adrenalina” (CARVALHO; PEDREIRA; AGUIAR, 2005, p. 495). A dor se intensifica nas crianças tornando maior a necessidade de analgesia e a perda auditiva associa-se aos traumas acústicos das células cocleares causados por esses ruídos constantes, que podem afetar a personalidade da criança e reduzir sua capacidade de enfrentamento (*Ibidem*).

---

4 O decibel é uma forma de medição de intensidade sonora que, em física, se baseia em múltiplos de 10 e que é tida como “unidade de intensidade sonora "ponderada", conhecida como nível sonoro ponderado A, ou dBA” (CARVALHO; PEDREIRA; AGUIAR, 2005, p. 496).

A insônia induzida pelo ruído pode consumir a energia necessária para o processo de cura por causa de sua relação com a imunossupressão, síntese inadequada de proteínas, confusão, irritabilidade, desorientação, falta de controle e ansiedade. A supressão do sono REM e a psicose após tratamento em unidade de cuidados intensivos podem estar associados ao ruído (*Ibid.*, 2005, p. 496).

A mesma pesquisa mostrou outros fatores aos quais os profissionais da área da saúde se encontram vulneráveis, como os sons produzidos pelos aparelhos “ruidosos”, mas necessários e que são utilizados na rotina de seu trabalho. A continuidade demasiada desses fatores sonoros pode ocasionar efeitos psicofisiológicos que comprometem a atuação desses profissionais de cuidados intensivos aos pacientes. “A pressão arterial alta, alteração no ritmo cardíaco e no tônus muscular, cefaléia, perda auditiva, confusão, baixo poder de concentração, e irritabilidade” (p. 2), serão agravantes presentes em indivíduos expostos aos níveis de ruído de 80 dBAs por mais de oito horas, conforme o Instituto Brasileiro do Trabalho.

Tendo em vista os argumentos apresentados pelos autores e o painel de conceitos encontrados na revisão de literatura, entendeu-se que os eventos sonoros e psicoafetivos que estão presentes no ambiente hospitalar fazem parte da rotina dos cuidados ao paciente. Nesse sentido parte-se do pressuposto de que os efeitos auditivos e psicofisiológicos causados pelas máquinas, embora construídas para uma finalidade de recuperação da saúde podem ser iatrogênicos para alguns pacientes e se refletir na saúde dos próprios profissionais da área. Da mesma forma, os



elementos afetivos e emocionais também presentes nesse cenário podem interferir na atuação desses profissionais.

#### **4. A PESQUISA: METODOLOGIA**

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, tomou por base os preceitos da musicoterapia comunitária que “contém intervenções específicas que surgem da escuta e consideração às necessidades e desejos da comunidade (formada ou em gestação) da qual o musicoterapeuta faz parte” (SICCARDI, 2005, p. 90). Nesta forma de abordagem o profissional da musicoterapia deixa de ser o representante do saber e passa a produzir conhecimento na interação com os saberes trazidos pelas pessoas. Tornar-se um aliado da comunidade e fazer uso de seus conhecimentos específicos para ampliar os saberes inatos à população com quem trabalha é um dos apanágios do profissional que atua nesta vertente da musicoterapia (CUNHA, 2006).

A pesquisa foi realizada em uma instituição, na cidade de Curitiba, que participa da Política Nacional de Humanização (PNH) e da Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), que são programas de políticas públicas da área da saúde. Essas práticas se voltam ao desafio de retomar os princípios do SUS com relação aos modelos de atenção e de gestão das práticas de saúde.

Após a aprovação por um comitê de ética, a investigação foi realizada por meio de questionários com perguntas abertas formulados pelo pesquisador. O questionário foi composto por questões relativas às dimensões sonoras e psicoafetivas do ambiente de trabalho das

participantes. As questões concernentes à psicoafetividade englobavam os eventos que atrapalhavam a atuação técnica e o relacionamento entre as profissionais e os pacientes. Com referência aos elementos sonoros foram avaliadas questões sobre sons que ocorriam na enfermaria e que de alguma forma atrapalhavam ou eram incômodos para a atuação das trabalhadoras.

Foi solicitada a participação de 10 profissionais entre todas as que atuavam na área pediátrica do hospital. Das pessoas convidadas, as que aceitaram participar foram as técnicas de enfermagem. Os questionários foram aplicados entre abril a junho de 2010. Um estudo piloto foi realizado e após as correções que se fizeram necessárias no instrumento, deu-se início à construção dos dados.

Verificou-se, no contato com o campo, que o quadro de funcionárias da unidade era formado na totalidade por mulheres, o que resultou na participação apenas do sexo feminino na pesquisa. As visitas ao hospital, para a aplicação dos questionários foram feitas em horário compatível com a disponibilidade das profissionais, de acordo com informações obtidas previamente. Elas foram convidadas a responder às perguntas e recebiam uma explicação sobre a origem e o propósito da pesquisa.

As reações, em seu maior número, foram de concordância. Cinco das técnicas de enfermagem precisaram de auxílio para a compreensão de alguns itens do questionário. Percebeu-se que elas participavam com satisfação, por estarem auxiliando numa pesquisa voltada ao seu proveito. Uma delas, quando indagada se gostaria de participar,

demonstrou desinteresse e sua expressão facial denotava desgosto, porém, respondeu às perguntas.

#### 4.1. **Influência de fatores psicoafetivos na interação entre profissionais**

Entende-se por fatores psicoafetivos que atrapalham a interação entre profissionais da pediatria, os sentimentos, os afetos, atitudes, posturas e estados de saúde presentes nas interações entre as técnicas e que interferem na atuação e desempenho de função dos mesmos. Abaixo, estão disponibilizados, no Quadro 1, os resultados mais significativos e as justificativas dadas pelas participantes às suas respostas:

<b>Quadro 1 – Fatores psicoafetivos que atrapalham a interação entre profissionais.</b>	
<b>FATORES</b>	<b>EFEITOS</b>
Problemas pessoais, externos trazidos para o trabalho, depressão	Deixam o profissional impaciente e depressivo, tomam medicação muito forte, ficam distraídos, esquecidos
Mau humor, <i>stress</i> , falta de ética profissional, respeito e afetividade	
Sofrimento dos colegas	A equipe é uma família. “Se um sofre, todos sentem”

Entre os fatores psicoafetivos que interferiam na interação entre as profissionais que participaram deste estudo, o evento que mais se destacou foi a depressão. As técnicas de enfermagem justificaram essa

resposta ao citar que os problemas pessoais, originados externamente à prática técnica, deixavam as trabalhadoras impacientes e depressivas. A medicação que tomavam, segundo seus depoimentos, causava efeitos como distração e esquecimento.

Outro fator psicoafetivo indicado foi o mau humor, o *stress*, a falta de ética profissional, respeito e afetividade. O sofrimento das colegas foi indicado com marcante, pelo motivo de que a equipe, para elas, é uma família e, se uma sofre, todas sentem.

As relações entre as profissionais da saúde que trabalham com crianças, no universo pesquisado, apareceram marcadas por sentimentos de cansaço, de tristeza, de distração, mau humor, efeitos medicamentosos e sofrimento. Esses dados mostram traços da qualidade de vida e das condições de trabalho vividas pelos participantes desta pesquisa.

O contato cotidiano com a dor, doença e a morte são constantes na vida dos profissionais da saúde. Barbosa (2005) referiu-se ao fato de que, na maioria das vezes, esses profissionais têm dificuldade em enfrentar tal realidade somada aos próprios problemas existenciais. A rotina hospitalar, formada por um quadro de funcionários 24 horas, intensamente disponíveis ao cuidado da doença e do doente, exigindo o exato cumprimento das tarefas, acarreta em *stress* para o paciente e também para a equipe hospitalar “que lida com situações desgastantes emocionalmente” (p. 10).

#### 4.2. Influência de fatores psicoafetivos na interação profissional e paciente

Os fatores psicoafetivos que atrapalham a interação entre profissionais e os pacientes da pediatria foram aqui entendidos como nervosismo, impaciência, ansiedade de pais e crianças internadas, a interrupção dos tratamentos e a depressão dos funcionários. No Quadro 2, estão disponibilizadas as respostas que mais se destacaram:

<b>Quadro 2 - Fatores psicoafetivos que atrapalham a interação entre profissional e paciente.</b>	
<b>FATORES</b>	<b>EFEITOS</b>
A não conclusão dos tratamentos	Por motivos exteriores
Nervosismo dos pais; impaciência, nervosismo e ansiedade dos pacientes; Necessidade de “mais compreensão de ambos os lados”	Devido ao procedimento e tratamento feito com o filho; atrapalha a comunicação entre profissionais
Depressão	Não dá para esconder dos pacientes, eles percebem

Os fatores psicoafetivos recorrentes que influíam na interação entre as profissionais e os pacientes, indicados nos questionários, foram os sentimentos negativos que estavam associados à condição da doença e da pouca comunicação entre a população e as técnicas. Outro acontecimento que interferiu nas interações foram as interrupções dos tratamentos devido a motivos externos. Para as funcionárias, o fator depressão também impediu que as interações tivessem mais qualidade.

Segundo seus depoimentos, “não tinham como esconder a depressão dos pacientes, eles percebem”.

Esses dados mostraram que, em relação aos fatores psicoafetivos que atrapalham a interação entre profissional e paciente, estavam as dificuldades de comunicação e o desconhecimento ou desconsideração das condições sentidas por ambas as partes. Os tratamentos não concluídos e a depressão também apareceram como acontecimentos que se interpunham nas interações.

Quanto a esses eventos emotivos, também Pereira, Toledo, Amaral e Guilherme (2003), informaram que, “um ambiente ruidoso dificulta um descanso confortável causando nos pacientes perturbação do sono, alterações psicológicas com desorientação e até mesmo ansiedade nas enfermeiras mais susceptíveis” (p. 770).

#### **4.3. Fatores sonoros do interior da unidade e sua influência na prática profissional**

Entre os sons emitidos no interior da pediatria aqui estudada, constaram os gritos e choros das crianças internadas, ruídos provenientes de máquinas com defeito e conversas paralelas com forte intensidade sonora. Esses dados estão organizados no Quadro 3:

<b>Quadro 3 – Fatores sonoros do interior da unidade que atrapalham a prática profissional.</b>	
<b>FATORES</b>	<b>EFEITOS</b>
Gritos e choros das crianças	Não poder fazer nada quando o paciente está medicado, e as mães ficam nervosas

Defeitos na bomba infusora ou no sensor	Consumem tempo desnecessário
Conversas paralelas e “tom alto”	

Os fatores sonoros do interior da pediatria que atrapalhavam a prática das profissionais foram descritos como os sons vocais produzidos pelas crianças, originados pelo medo e aversão à situação que estas viviam, além da sensação de impotência das técnicas para ajudar mais, além da administração da medicação, fato que também gerava nervosismo nas mães. Os sons acusados pelos defeitos na bomba infusora e seu sensor foram outros itens citados pelas participantes da pesquisa e, para elas, o tempo consumido para reparar esse fato era desnecessário. Por fim, nesta categoria, houve queixas sobre as conversas paralelas em intensidade forte, ou seja, “tom alto”.

Em relação à produção sonora no interior da unidade pediátrica e que atrapalhava a prática das técnicas em enfermagem, os dados obtidos englobam o choro e o grito das crianças enfermas, os sons provindos das disfunções mecânicas da bomba infusora e as conversas descontextualizadas em intensidade forte. Essas informações ocasionavam uma reação de impotência nas profissionais por não poderem auxiliar os pacientes de outra forma que não fosse medicando. Conforme as respostas obtidas: “defeitos na bomba infusora ou no sensor” e “consumem tempo desnecessário”, entendeu-se que as técnicas despendiam muito tempo tentando consertar os defeitos nas máquinas. Desta forma, elas percebiam uma perda de tempo

desnecessária em relação a um aparelho e que talvez pudesse ser melhor aproveitado na dedicação às suas reais funções de cuidadoras.

A respeito da sonoridade de alta intensidade nos ambientes hospitalares, Pereira *et al.* (2003), comentaram que o avanço tecnológico dos últimos anos tem trazido um aumento do número de equipamentos técnicos. Os alarmes acústicos somados aos sons de vozes e das práticas profissionais transformam as unidades ruidosas e estressantes, o que prejudica as funções laborativas e a recuperação dos pacientes.

#### 4.4. **Influência das máquinas e aparelhos sobre a atividade laboral das técnicas de enfermagem**

Outros sons, característicos das máquinas e aparelhos hospitalares, foram indicados como causadores de incômodo para as atuantes da unidade pediátrica. Entre as respostas obtidas foram encontradas as que indicaram a bomba infusora, o oxímetro, o telefone, o computador, a enceradeira, a televisão e a trava das macas, como as sonoridades desagradáveis. As indicações estão no Quadro 4:

<b>Quadro 4 – Máquinas e aparelhos que causam incômodo.</b>	
<b>MÁQUINAS E APARELHOS</b>	<b>EFEITOS</b>
Bomba infusora e oxímetro	Durante horas ouve-se o som irritante, ocasionando “certo desconforto” como cefaléia e irritabilidade e “são ruídos irritantes”



Telefone	Interrompe e desconcentra a tarefa das profissionais
Computador	Por ser um som constante
Enceradeira	O som “invade” a pediatria, mesmo que esteja sendo usada longe
Televisão	Com volume alto (intensidade)
Trava das macas	Irrita

Os sons ou ruídos produzidos pelo funcionamento de máquinas e aparelhos prolongavam-se, na unidade investigada, por horas. Essa sonoridade ocasionava “desconforto”, “cefaléia” e “irritação”. Para as participantes, o telefone interrompia a atenção despendida ao paciente, o computador gerava um som contínuo seguido de incômodo, e o aparelho televisivo, ligado num som alto em termos de intensidade, também era considerado iatrogênico. Segundo as profissionais, o som da enceradeira invadia a pediatria onde quer que ela estivesse sendo usada. Outro fator determinado como incômodo foi o ruído que a trava das macas produzia: “é irritante”. As técnicas de enfermagem do período da noite mostraram em suas respostas uma realidade diferente. Para elas, não havia sonoridades incômodas provindas de aparelhos, uma vez que as máquinas não eram ligadas durante a noite.

Pereira *et al.* (2003) lembraram que o nível de ruído para ambientes hospitalares, recomendado pela *United States Environmental Protection Agency* e pela ABNT, é de 45 dBAs e a *World Health Organization* recomenda até 40 dBAs para diurno e até 35 dBAs para noturno. Sobre esse assunto, Carvalho, Pedreira e Aguiar (2005)

indicaram resultados obtidos em medição do som e ruído gerados pelos aparelhos hospitalares. A medida feita com um equipamento específico (Entelbra ETB 142) mostrou que o ventilador mecânico emite frequências entre 60 e 65 dBAs, o alarme do ventilador mecânico emite frequências entre 70 e 85 dBAs, o alarme da bomba de infusão, 65 até 75 dBAs, o alarme da oximetria de pulso: 60 a 75, o monitor cardíaco (ECG), 50 a 55, e o sistema de aspiração endotraqueal chegando a 50 e 60 dBAs.

Foi observado que as profissionais da instituição estudada estavam expostas a altas intensidades de ruídos por mais de 8 horas diárias. Esse fato podia se configurar em um quadro iatrogênico com relação aos sons que as máquinas produziam e seus efeitos sobre os pacientes e as trabalhadoras da saúde.

#### **4.5. Influência de fatores sonoros sobre a interação entre profissionais**

Os fatores sonoros que atrapalhavam a interação entre os profissionais foram indicados como os sons das bombas de infusão e os sons da máquina enceradeira. Estes sons irritavam as profissionais, fato que dificultava o desenvolvimento de uma comunicação saudável entre elas.

Conforme registrado na literatura de musicoterapia, há dados científicos que discutem a ação do som sobre o organismo humano. Os autores dizem que, assim como os astros em órbita no Universo e os elétrons ao redor dos núcleos dos átomos vibram e têm sua frequência de ressonância, nosso corpo faz da mesma maneira em relação com outros corpos. Essa premissa leva à conclusão de que todo órgão, tecido

e osso do corpo humano vibra em certa frequência. Ao identificar cinco sistemas ressonantes do corpo humano, pesquisadores verificaram que estes podem se expandir e alcançar outros corpos também (ver LEINIG, 2008).

A mesma autora apresenta que, em estudos, Charles Feré verificou que os sons agudos provocam fadiga no organismo humano, ocasionam sensação de penetração e dor paroxística e tensão, sendo que os graves inspiram tristeza, amplitude, profundidade (LEINIG, 2008). Apesar dessas constatações, que podem embasar os acontecimentos sonoros e as suas influências sobre os pacientes e técnicas de enfermagem, as manifestações causadas pelos sons agudos e graves não podem ser tomadas como uma regra geral, pois cada indivíduo tem uma constituição fisiológica idiossincrática e diversos fatores como o contexto social e a situação psicológica podem influenciar no resultado final do processo.

#### **4.6. Influência de fatores sonoros sobre a interação entre profissional e paciente**

Na opinião das trabalhadoras, os fatores sonoros que atrapalhavam a interação entre as profissionais e os pacientes, eram os sons resultantes das travas das macas, dos gritos e de vozes emitidas em intensidade. Esses elementos são apresentados no Quadro 6:

**Quadro 6 – Fatores sonoros que a trapalham a interação entre profissional e paciente**

<b>FATORES</b>	<b>EFEITOS</b>
Som das travas das macas	Deixam os profissionais irritados e, mesmo evitando, o som é “muito alto”
Gritos e voz alta	Muitas pessoas no mesmo local

Os fatores sonoros que influíam de forma prejudicial na comunicação e interação entre as profissionais e os pacientes foram os que produziam ruído “muito alto” e irritante, que afetavam as profissionais. Gritos e “vozes altas” provindas de um agrupamento de pessoas no mesmo local também foram consideradas perturbadoras para a interação entre cuidador e internado.

Leinig (2008) concluiu que o som atua em nosso corpo gerando duas classes de reações: as diretas e as indiretas. As primeiras são reflexas, e variam conforme o estado geral do organismo da pessoa que recebe a excitação naquele momento. As indiretas atuam nas representações psíquicas de emoções musicais precedentes e despertam memórias similares a estas emoções. E conforme publicações encontradas, o nível de ruído em unidades de terapia intensiva (UTI) está acima do desejado gerando recordações desagradáveis nos pacientes internados (PEREIRA *et al.*, 2003).

#### 4.7. Fatores sonoros que beneficiam a interação entre profissionais

A última pergunta do questionário indagava se havia algum fator sonoro que beneficiava a interação entre as trabalhadoras da pediatria hospitalar. Segundo as respostas encontradas, as músicas da televisão, quando a programação era evangélica, ouvidas pelos acompanhantes dos doentes e as apresentações de corais eram músicas suaves que contribuíam para uma boa atuação profissional. O grupo de Musicoterapia, que atuava uma vez por semana no local, também foi indicado como benéfico. Conversas moderadas, sons da televisão e de alguns brinquedos também foram apontados pelas voluntárias da pesquisa como fatores que beneficiam sua interação. Abaixo, no Quadro 7, estão as respostas:

<b>Quadro 7 – Fatores sonoros que beneficiam a interação entre profissionais</b>	
<b>FATORES</b>	<b>EFEITOS</b>
Músicas da televisão evangélica que os acompanhantes assistem	“É suave”
Músicas suaves e alegres, apresentação de corais	Relaxa, acalma, harmoniza. “Adoro música”. Crianças adoram, acompanhantes e profissionais ficam mais calmos
Grupo de Musicoterapia uma vez por semana	“Abrilhanta” as tardes, as crianças adoram
Conversas moderadas	Ajuda a entender e resolver situações
Televisão	Depende da idade da criança
Som de alguns brinquedos	

Os fatores sonoros descritos como os que beneficiavam a interação entre as profissionais apresentaram características acústicas suaves, relaxantes, calmantes e harmonizantes. Conforme as técnicas de enfermagem, as crianças e as profissionais adoravam e sentiam-se mais calmos com essas músicas. O grupo de Musicoterapia, que comparecia ao local uma vez por semana, também foi considerado como fator sonoro saudável para a atuação das técnicas, por “abrilhantar” as tardes e porque as crianças “adoravam”.

Partindo do mesmo princípio de que a musicoterapia pode ofertar momentos propícios ao esquecimento da dor, para os enfermos, e de amenização de *stress*, para os funcionários, Ferraz (2003) proporcionou encontros com médicos onde eles “exploraram instrumentos musicais e sentiram os benefícios do fazer musical” (p. 2), sendo estes valiosos ao processo de implementação da Musicoterapia no hospital.

Mussalem e Farnettane (2008) concordaram com Ferraz (2003) quando afirmaram que o trabalho musicoterapêutico “pode ser realizado não só com os pacientes internos como também com os profissionais [...] buscando uma melhor relação entre todos” (p. 247).

## **5. CONCLUSÃO**

O estudo dos fatores sonoros e psicoafetivos presentes em ambientes hospitalares começa a ser explorado por profissionais de diversificadas áreas do saber. A musicoterapia, campo do conhecimento que se dedica ao cuidado do aspecto sonoro que envolve a existência humana, pode contribuir com estudos, pesquisas e práticas que

favoreçam o bem estar e a saúde dos profissionais que atuam em hospitais.

Este trabalho direcionou as suas investigações para uma equipe de técnicas de enfermagem que atuavam em uma enfermaria pediátrica. Embora elas trabalhassem com crianças, muitos dos dados encontrados podem ser aproximados à realidade vivenciada por profissionais de outras unidades hospitalares, pois os elementos apresentados e os fatores citados são comuns a outros setores de casas de saúde.

A pesquisa mostrou que os fatores psicoafetivos – afetos, posturas de empatia e o próprio estado de saúde dos pacientes – exerciam influência sobre a atividade laboral das técnicas de saúde. A depressão foi o evento mais citado e chamou a atenção pela maneira sincera com a qual foi abordada. As profissionais explicitavam o sofrimento emocional pelo qual passavam e pareciam ter necessidade de comentar sobre o fato. A depressão que atinge os profissionais da saúde foi assunto também abordado por autores vistos na revisão de literatura. Esse conjunto de dados mostrou a demanda desse setor por cuidados da sua própria saúde. Nesse sentido a literatura musicoterapêutica indica os benefícios trazidos pela prática da musicoterapia na operacionalização da PNH para a melhoria das relações entre as equipes, fortalecendo emocionalmente e oferecendo alívio de tensão dos profissionais de saúde.

Os fatores sonoros que influenciavam as práticas e as relações sociais entre as profissionais, neste estudo, foram indicados como os sons dos aparelhos que são utilizados no cuidado aos pacientes. Embora

esses aparelhos sejam indispensáveis no dia a dia hospitalar, eles colaboravam na “sinfonia tecnológica” que atualmente têm ocasionado emotividades desconfortáveis, fadiga, *stress* e outros efeitos fisiológicos nas técnicas de enfermagem.

As pessoas que participaram desta pesquisa falaram de outros sons presentes na pediatria, que produziam efeitos benéficos. As sonoridades suaves, a música ao vivo e a equipe de musicoterapeutas foram elementos considerados capazes de atuar na promoção da saúde das trabalhadoras. Essas informações demonstraram que a possibilidade de trabalhar com as sonoridades, de maneira a reconduzi-las, na interação musicoterapêutica em hospitais, pode ser uma opção importante no auxílio e fortalecimento das equipes da área da saúde. A presença da musicoterapia no processo de humanização reforça a ideia de que a prática desta profissão é eficaz em hospitais.

Por fim, pode-se pensar em algumas sugestões que contribuam para tornar o ambiente hospitalar pediátrico mais silencioso, agradável e acolhedor. Os alarmes e bips das máquinas poderiam ser substituídos por um alarme visual, sendo que “abaixar” o volume seria arriscado, pois os acompanhantes ou as próprias profissionais, segundo suas reflexões, poderiam não ouvir algum indicativo de perigo à saúde dos doentes. A análise e manutenção dos aparelhos periodicamente poderiam acusar algum defeito com mais precocidade e também indicar gradativos aperfeiçoamentos na emissão dos sons e diminuição de ruídos. Outra sugestão que consideramos importante é a publicação das pesquisas já realizadas sobre assuntos afins para que a conscientização e orientação dos profissionais da saúde possam ser efetivadas. Portanto, as



funções laborais podem se tornar práticas mais satisfatórias para essas profissionais e sua interação e relações sociais podem equilibrar-se favoravelmente para si próprias, desde que iniciativas de cuidados aos aspectos sonoros e emocionais presentes no ambiente de trabalho sejam tomadas.

## 6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rosemeire Peyerl. *A audição musical como recurso terapêutico no processo musicoterápico com pacientes oncológicos gravemente enfermos em um ambiente hospitalar*. 81 f. TCC Curso de Musicoterapia - Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, 2005.

CARVALHO; PEDREIRA; AGUIAR. *Nível de ruídos em uma unidade de cuidados intensivos pediátricos*. In: *Jornal de Pediatria*, RJ. p. 495-498, 2005.

COSTA, Clarice Moura. *O Despertar para o outro: Musicoterapia*. São Paulo – SP: Summus, 127 p. 1989.

CUNHA, Rosemyriam. *Musicoterapia social*. In: XII Simpósio de Musicoterapia / VI Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia / II Encontro Nacional de Docência em Musicoterapia – Mesa Redonda 08: Musicoterapia em diferentes *settings* – Goiânia, 2006.

FERRAZ, Cristiane. *A Personal Experience in the Process of Implementing Music Therapy in a Hospital in Brazil*. In: *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Retrieved. Vol. 3, November 1, 2003. Tradução Livre: Mateus Azevedo.

GOMES; CRUZ; CABANELAS. *Estresse Ocupacional em Profissionais de Saúde: Um Estudo com Enfermeiros Portugueses*. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Braga – Portugal, Vol. 25 nº 3. p. 307-318, 2009.

GUAZINA, Laize; TITTONI, Jaqueline. *Musicoterapia Institucional na saúde do trabalhador: conexões, interfaces e*

produções. In: Revista Psicologia & Sociedade, São Paulo, v. 21, n. 1. p. 108-117, 2009.

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase: Como a música captura a nossa imaginação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 441 p. 1998.

LEÃO, Eliseth Ribeiro. *Música nos hospitais*. s. d.

LEINIG, Clotilde Espínola. *A música e a ciência se encontram: um estudo integrado entre a música, a ciência e a musicoterapia*. Curitiba: Juruá, 652 p. 2008.

LOEWY, J. *The use of music psychotherapy in the treatment of paediatric pain*. In: C. Dileo (Ed.) *Music therapy and medicine: theoretical and clinical applications*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association, 1999. Tradução Livre: Mateus Azevedo.

MUSSALEM, Ana Christina Santos; FARNETTANE, Andréia Toledo. *Musicoterapia no hospital geral de Guarus – uma perspectiva no setor público*. In: COSTA, Clarice Moura (org.). *Musicoterapia no Rio de Janeiro: novos rumos*. Rio de Janeiro: Ed. CBM, 2008. p. 238-249.

PEREIRA et al. *Qualificação e quantificação da exposição sonora ambiental em uma unidade de terapia intensiva geral*. In: Revista Brasileira de Otorrinolaringologia. V.69, n.6, p. 766-771. nov./dez. 2003.

ROEDERER, Juan G. *Introdução à física e psicofísica da música*. Tradução de Alberto Luis da Cunha. São Paulo: Edusp, 310 p. 1998.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 381 p. 2001.

SICCARDI, Maria Gabriela. *Musicoterapia Comunitaria*. In: PELLIZZARI, Patrícia C.; RODRIGUEZ, Ricardo J. *Salud, escucha y creatividad: Musicoterapia preventiva psicossocial*. Buenos Aires: Ed. Universidad del Salvador, 2005. p. 87-95. Tradução livre: Mateus Azevedo.

# O “SE” MÁGICO DE STANISLAVSKI NA CONSTRUÇÃO DE UMA DRAMATURGIA BASEADA EM FATOS HISTÓRICOS DITATORIAIS

Tiago de Brito Cruvinel<sup>1</sup>

Rita de Cássia de Almeida Castro<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho partiu da iniciativa de se criar um processo de construção dramaturgica. Este estudo procurou construir cada personagem individualmente através do que se denominou pré-dramaturgia, partindo do conceito do “se mágico” de Stanislavski para a construção do personagem. O texto tem como objetivo a criação de quatro personagens infantis de nacionalidades diferentes e suas vivências durante regimes ditatoriais em seus respectivos países.

**Palavras-chave:** dramaturgia; criança; ditadura; “se mágico”.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da necessidade de se construir uma dramaturgia para buscar, no processo de interpretação e na construção do personagem, material para a criação de um texto teatral. Com isso, apareceram diversas questões ao longo da pesquisa. A primeira delas é

---

<sup>1</sup> Aluno do Curso de Bacharelado em Artes Cênicas, participante do programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília-UnB, no período de agosto/2008 a julho/2009.

<sup>2</sup> Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo-USP; Professora Adjunta da Universidade de Brasília-UnB (orientadora).

como escrever um texto teatral nos dias de hoje. De acordo com Patrice Pavis,

[...] por muito tempo considerado inútil ou integrado ao trabalho de mesa, colocado “como sanduíche” entre atores e encenador, o dramaturgo fez definitivamente sua entrada na equipe artística, mesmo que atualmente os encenadores negligenciem as análises dramáticas de inspiração brechtiana. Sua marca na encenação é portanto, inegável, tanto na fase preparatória quanto na realização concreta (interpretação do ator, coerência da representação, encaminhamento da recepção, etc.). Após alguns anos, seu papel não é mais o de ser o preposto do discurso ideológico, e sim, o de assistir o encenador na sua pesquisa dos possíveis sentidos da obra (2008, p. 117).

Ainda segundo Pavis, “[...] a noção de opções dramáticas está mais adequada às tendências atuais do que aquela de uma dramaturgia considerada como conjunto global e estruturado de princípios estético-ideológicos homogêneos” (2008, p. 117). Hoje se sabe que existem diversos tipos de opções dramáticas sendo criadas, como aponta Pavis, a exemplo de dramaturgias da imagem, do corpo, da cena, do ator, da música, entre outras. “Justamente porque o teatro amplia cada vez mais seus limites com o recurso a truques ópticos e à combinação de vídeo, projeções e presença ao vivo, não pode se perder na contínua autotematização da ópis [visão], de forma que precisa se referir ao texto como qualidade de resistência” (LEHMANN, 2007, p. 248).

Assim, podemos entender que a tecnologia e a superação dos limites nos permitem construir um texto teatral de diversas formas. Porém,

neste trabalho, optamos por trilhar um caminho de “gabinete”, isto é, não se optou por criar a dramaturgia conjuntamente com atores, dançarinos ou intérpretes, e sim por sistematizar uma linha de raciocínio e aplicá-la ao exercício da construção dramática.

Contudo, ao escrever a dramaturgia, preocupamo-nos diretamente com a realização cênica do espetáculo e não apenas com a estrutura dramática do texto. Surge, então, o segundo questionamento da pesquisa: o quê escrever para termos um texto contemporâneo que seja lido e encenado. Ariane Mnouchkine, diretora do Théâtre du Soleil, afirma que

[...] o grande teatro conta que qualquer história de amor, qualquer encontro, qualquer crime, qualquer covardia, qualquer traição, qualquer gesto generoso, qualquer eleição ruim ou boa, pertence à história geral do mundo e faz sua contribuição com ela. Todos os nossos gestos fazem história. A grande e a pequena. Daí vem minha grande dúvida com tantos autores modernos que me parecem indiferentes à história do mundo (PASCAUD, 2007, p. 44, tradução nossa).

Creemos que o alerta dado por essa grande diretora francesa, aos novos autores e dramaturgos, é que se faz necessário escrever algo que não esteja muito distante da realidade. Algo que se possa contar, mas que faça parte da história do mundo, seja ela boa ou não. Ainda segundo ela, “o mundo é meu país, sua história é minha história. Toda sua história, inclusive a que não conheço” (PASCAUD, 2007, p. 45,

tradução nossa). Desta forma, resolvemos não ser indiferentes à história do mundo, e juntar histórias em comum.

A dramaturgia construída neste trabalho teve como tema central o estudo dos tempos tortuosos da ditadura sob a perspectiva infantil. Mais especificamente, o texto foi elaborado tendo em vista a criação de quatro personagens, crianças entre 7 e 12 anos de idade e de nacionalidades diferentes: Uganda, URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), China e Brasil.

O tema proposto, com um conceito histórico muito forte, porém com características, vivências e histórias próprias de cada personagem, tem seu foco na opressão da ditadura. No entanto, acreditamos que ainda hoje existam outros tipos de opressão, não mais ligadas aos fatores históricos da ditadura, mas que estão presentes em muitas famílias, no trabalho, na escola e que, de certa forma, não deixam de ser um tema importante para as novas gerações.

Após estes questionamentos, decidimos que a dramaturgia de “gabinete” proposta não seria indiferente ao mundo e serviria como reflexão de como a história do mundo pertence a todos nós. Todavia, como já dito, escolhemos escrever traçando um caminho por um conceito utilizado no processo de interpretação teatral como subsídio para a dramaturgia. Sendo assim, buscamos, como engrenagem desta pesquisa o conceito do “se” mágico de Constantin Stanislavski (1863-1938), ator, diretor e teatrólogo russo, fundador do Teatro de Arte de Moscou em 1898.

Nos últimos anos de sua vida, Stanislavski dedicou grande parte do seu tempo à escrita sobre a arte do ator. Ele pensava expor seus pensamentos no introdutório *Minha vida na arte*, seguindo por mais oito volumes, que são: *A preparação do ator*, *A construção da personagem* e *a Criação do papel*. Os títulos em espanhol dos outros livros, que não chegaram a ser escritos, seriam: *El trabajo del actor sobre el rol*, *El estado creador en escena*, *El arte de interpretar*, *El arte del director*, *La ópera* e *El arte revolucionario*. Desses livros não publicados só restam alguns artigos incompletos e notas (FARBERMAN, 1961).

Muito do que Stanislavski gostaria, em vida, de transmitir, sobre o seu Sistema e Método, não foi possível chegar até nós. Sua obra ficou inacabada e, acreditando no pensamento como algo dinâmico, muitos de seus conceitos poderiam, ao longo desses novos livros, terem adquirido outros significados. Com isso, percebemos que as aplicações de alguns conceitos utilizados pelo próprio Stanislavski ganharam novas formas em contato com outros pesquisadores, diretores e atores nacionais e internacionais.

Mesmo assim, é interessante iniciar a sistematização de um processo particular para a construção de uma dramaturgia, por meio de um dos conceitos de Stanislavski, já que muitos estudiosos das artes cênicas, inclusive os alunos da Universidade de Brasília - UnB, iniciam ou iniciaram seus estudos pelos livros do mestre russo como grande referência. O “se mágico” é

[...] o ponto de partida da análise. Os atores transmitem com toda veracidade os sucessos acrescidos na obra em virtude de uma suposição que para eles se convertem em uma realidade inegável. (“Se eu” fosse Joe Keller trabalharia de tal modo, por exemplo). Stanislavski dizia que o ator deveria crer nas possibilidades do “se” mágico “como a menina crê na vida de sua boneca e na existência de tudo que a rodeia. Desde o momento da aparição do “se” mágico, o ator passa do plano da realidade que o rodeia ao da outra vida, criada e imaginada por ele mesmo. Crendo nesta vida o ator pode começar a criar...” (FARBERMAN *apud* TOPORKÓV, 1961, p. 14, tradução nossa).

Este conceito, segundo Stanislavski, serve ao ator como alavanca para se erguer da vida cotidiana ao plano da imaginação (STANISLAVSKI, 1982).

## **2. PRÉ-DRAMATURGIA**

Quando propusemos a utilização do “se” mágico na pesquisa, o objetivo foi escrever, por meio do imaginário, o plano da realidade que rodeava os personagens antes de se começar a escrever a peça propriamente dita. E isso foi essencial para reunir o maior número de elementos imagéticos sobre os personagens, antes de criar os diálogos. Com isso, definimos, de forma didática, este processo como “pré-dramaturgia”.

A respeito da utilização e da funcionalidade desse recurso como auxílio na construção do personagem, o diretor espanhol Pedro Almodóvar disse:



Quando escrevo, há sempre, antes do diálogo, anotações sobre as personagens, sobre o que sentem, suas motivações, a forma como falam. Sempre para evitar mal-entendidos. E também para que aqueles que trabalham no filme tenham o máximo de informações capazes de ajudá-los no que vão fazer. Isso não impede que depois se improvise; durante minhas filmagens se improvisa muito (STRAUSS, 2008, p. 29).

Ao fazer essas anotações dos personagens antes do roteiro propriamente dito, Almodóvar nos coloca muito próximo ao que se fez nesta pesquisa e ao que definimos como “pré-dramaturgia”. Contudo, o diretor espanhol não especificou a forma como isso é feito, nem de que maneira são organizadas essas anotações. Desse modo, para fins de estudo e pesquisa, tivemos o cuidado em buscar, com a imaginação, um mecanismo que levasse à construção da dramaturgia de forma clara e objetiva.

### **3. DRAMATURGIA**

O conceito de “se mágico” de Stanislavski, mais especificamente, consiste na busca do ator pelas circunstâncias dadas no texto, ou seja, nas indicações referentes ao personagem, para que o ator possa elaborá-los. Entretanto, neste caso, utilizamos o “se” como processo de criação para construção dos personagens, do ponto de vista do dramaturgo, justamente para aprofundar as relações entre dramaturgia e os processos que envolvem a interpretação teatral, mediante a ressignificação dos conceitos utilizados por atores e diretores, aplicados na escrita teatral pelos novos dramaturgos.

Mas então como buscar as circunstâncias dadas, já que não tínhamos uma dramaturgia realizada? Decidimos buscar estas circunstâncias a partir de textos históricos escritos por autores sobre as ditaduras dos países que estudamos – China, Brasil, Uganda e URSS –, já que este era nosso tema central. No entanto, foi necessário encontrar um padrão de análise, comum, para cada personagem, de maneira que as circunstâncias dadas, a partir desses textos históricos, não fossem escritas de forma aleatória. E, mais ainda, por se tratar de personagens crianças, tínhamos a convicção que era necessário buscar também, nas teorias do desenvolvimento da criança e do adolescente, uma das formas de se observar uma criança.

Para isso, tivemos como auxílio as pesquisas de Charles Super e Sarah Harkness<sup>3</sup> (1997). Esses pesquisadores,

[que] têm estudado o desenvolvimento das crianças em vários países, enfatizam os elos entre o desenvolvimento das crianças e a comunidade nas quais elas nasceram. Referem-se ao local da criança dentro da comunidade como um nicho desenvolvimental. Eles sugerem que todo nicho desenvolvimental seja analisado em termos de três componentes: (1) o contexto físico e social em que a criança vive, (2) as práticas educacionais e

---

<sup>3</sup> Charles Super é professor do Departamento de Estudos do Desenvolvimento Humano e Família da Universidade de Connecticut. PhD pelo Departamento de Psicologia da Universidade de Harvard em 1972. Disponível em: <<http://www.familystudies.uconn.edu/faculty/bios/super.html>>. Acesso em: 19 out. 2008. Sara Harkness é professora do Departamento de Estudos do Desenvolvimento Humano e Família da Universidade de Connecticut. PhD em Antropologia Social pela Universidade de Harvard no ano de 1975. Disponível em: <<http://www.familystudies.uconn.edu/faculty/bios/harkness.html>>. Acesso em: 19 out. 2008.

culturalmente determinadas de criação dos filhos da sociedade na qual a criança se desenvolve e (3) as características psicológicas dos pais da criança (*apud* COLE; COLE, 2003, p. 41).

Sendo assim, transpusemos os três componentes sugeridos pelos pesquisadores, para que servissem como um guia e, portanto, buscamos criar os personagens a partir do estudo do contexto físico e social, das práticas educacionais e das características dos pais de todos os personagens. Tudo isso de forma imagética, procurando ao máximo se aprofundar em cada componente, para que pudéssemos ter um material rico e diverso na pesquisa.

#### **4. METODOLOGIA**

O resultado desta pesquisa foi a criação de uma pré-dramaturgia e de uma dramaturgia ainda em processo – uma vez que até o momento nada foi encenado –, utilizando o “se” mágico como grande norte. A partir dele, buscamos as “circunstâncias dadas” sugeridas por Stanislavski, em autores que escreveram sobre as ditaduras nos países Uganda, URSS, China e Brasil.

Contudo, para que essas circunstâncias dadas não fossem criadas de forma aleatória, e tentando criar os personagens nos colocando em seus lugares, procuramos entender todos esses personagens a partir dos três elementos que os pesquisadores Charles Super e Sarah Harkness nos apresentam como importantes para se observar uma criança: contexto físico e social, as práticas educacionais e as características dos pais.

A dramaturgia *Algas Vermelhas*<sup>4</sup>, portanto, é composta por um ato e quatro finais, e tem como sinopse quatro crianças: Aidah Mujinya (Uganda), Pavlo Franko (URSS), Gong-ying (China) e Edilson Pereira da Silva (Brasil) que, unidas pelo imaginário infantil, se vêm aprisionadas em uma casa abandonada.

No primeiro Ato, há apenas quatro crianças, definidas da seguinte maneira: criança 1, criança 2, criança 3 e criança 4. Cada uma à sua maneira, conta a história de outra criança, que, no segundo Ato, serão elas mesmas.

O segundo Ato é composto por quatro finais. No primeiro fim, o palco está vazio. Entram novamente as crianças interpretando os personagens apresentados, cada um vestido com uma roupa tradicional de seus países.

“Com fitas crepe demarcam no chão o desenho do jogo da velha do tamanho do palco. Cada um fica num quadrado, posicionam-se num dos quadrados e deitam. Toca um tambor 3 vezes. E sob um grande susto, ao mesmo tempo, todos acordam com uma sensação horrível. Ao acordarem, percebem que estão em outra esfera, num lugar totalmente diferente daquele em que estavam. Aidah Mujinya é a primeira a se levantar e perceber que está num quarto todo enfeitado com flores

---

<sup>4</sup> O título da dramaturgia “Algas Vermelhas” faz referência à ideologia esquerdista na política. As algas, que possuem importância ecológica para a manutenção da biodiversidade no planeta, fariam alusão à grande massa popular existente em toda unidade política que representa a classe mais prejudicada e reprimida nos períodos ditatoriais, em contraste com a burguesia. Esta depende justamente da exploração das camadas populares para sustentar sua margem de lucro, dentro do modo capitalista de produção. Já a cor vermelha da alga, no título, faz referência às vidas inocentes massacradas nos períodos ditatoriais.

vermelhas e pintado de rosas, era exatamente uma figura que havia visto na bolsa de uma médica estrangeira. Sente um cheiro delicioso no ar. E com ímpeto de felicidade extrema começa a cantar (a música é a mesma cantada anteriormente). Gong-ying se encolhe no canto de seu quarto em silêncio, não tem coragem de dar um passo. Pavlo Franko que ainda estava sonolento, mesmo depois de ter levantado após o grande susto, escuta a voz da menina e começa a procurar de onde vinha o som. Edilson, no seu quarto, em tons pastéis, analisa os objetos e, sem entender nada, tenta abrir a porta e não consegue, ficando desesperado. Começa a bater e a gritar na porta. Após esses gritos todos param. Aidah que estava no centro de joelhos cantando, começa a chorar. (Todas as cenas acontecem simultaneamente, num tempo dilatado, os objetos são imaginários). Após o grito forte de Aidah todos olham para a porta e tentam abri-las, exceto Edison que está com mais medo e começa a se desesperar. Batem, batem, até que elas se abrem sozinhas. Quando as portas se abrem todos se vêem e sob um grande choque emocional vão caminhando em direção um dos outros e se tocam” (Trecho da dramaturgia *Algas Vermelhas*)<sup>5</sup>.

No decorrer da trama, as crianças se estranham. Não sabem como foram parar naquele lugar. Neste primeiro final, misteriosamente, cada uma das crianças some, restando apenas o personagem Edilson. É revelado ao leitor que aquela história não passou da imaginação desse

---

<sup>5</sup> Ao longo deste artigo, teremos vários trechos da dramaturgia que serão utilizados como exemplo dos contextos de cada personagem, ou até mesmo para explicar algumas cenas. Como a dramaturgia não foi publicada, achamos que seria melhor colocar cada trecho entre aspas e, ao final, indicar que os trechos são da dramaturgia *Algas Vermelhas*, a fim de não confundir o leitor e dar fluidez ao texto.

próprio personagem, já idoso. Nos demais finais, com exceção do quarto final, retoma-se a última fala do primeiro Ato, e uma nova história é contada.

No segundo final, a personagem Aidah Mujinya acorda e está só. É guiada pelos outros personagens, que são crianças-anjos, os quais, por meio de brincadeiras, fazem com que ela acredite que é possível se comunicar com seus pais. Essa é a forma de levar o leitor a ficar em dúvida se a personagem está viva ou se tudo não passa de uma história imaginária criada pela própria personagem.

Já no terceiro final, Gong-ying é o protagonista. É sobre como se esquecer de uma coisa ruim que a história se desenvolve. Este final tem como objetivo mostrar ao leitor que, em algumas ocasiões, as catástrofes da vida são inelutáveis, como no caso de Gong-ying, que viu seus familiares sendo mortos pelo Exército Vermelho de Mao Tse-Tung. Talvez se ele tivesse tido um pouco de sorte, teria se atrasado no caminho da escola e não teria visto uma cena tão triste para uma criança; com um pouco de sorte, o final poderia ter sido diferente.

No quarto final, há apenas a retomada da última fala do primeiro ato, para fechar a dramaturgia com uma espécie de ciclo vicioso em que o leitor não saberá se tudo aconteceu, qual o final verdadeiro, ou se na dramaturgia “Algas Vermelhas” os dois planos – real e imaginário – foram ressignificados para dar liberdade à criação.

#### 4.1. A pré-dramaturgia de Aidah Mujinya

A fim de exemplificar como construímos a “pré-dramaturgia” de cada personagem – por meio da qual foi possível escrever com mais propriedade os contextos dos personagens –, decidimos fazer uma síntese da esfera em que cada personagem esteve inserido, a começar pela personagem Aidah Mujinya.

O período de estudo para a construção da personagem Aidah Mujinya compreendeu os anos de 1972 a 1974 em Uganda. Em 23 de agosto de 1974, decidimos que a personagem completaria oito anos de idade. Nesse período, o país estava sob o comando do ditador Idi Amin. Segundo Thomas Melady, embaixador estadunidense em Uganda no período de 1972 a 1973,

[...] em seus discursos [Idi Amin] cita freqüentemente Deus, dando a impressão ao crente ugandense simples de que é um profeta. Amin conta com freqüência a história de que em 1952 teve um sonho que premeditou que dirigiria o exército e o povo. Quando anunciou a expulsão dos asiáticos em 1972, proclamou que Deus, em seus sonhos, o havia dito que deveria fazê-lo. Um jornalista lhe perguntou se sonhava com freqüência, e Amin respondeu com toda seriedade: – Unicamente quando é necessário (p. 32, tradução nossa).

Ainda de acordo com o embaixador, durante sua estada em Uganda, Amin centrou seu ódio em dois grupos: os judeus e os asiáticos. “Em ambos os episódios trágicos, Amin mostrou seu torto sentido da justiça e sua mente fanática racista” (MELADY, 1979, p. 76, tradução nossa).

Baseados neste ódio de Idi Amin pelos judeus e pelos asiáticos, buscamos construir o conflito da família de nossa personagem. No dia 21 de setembro de 1973, portanto, o pai de Aidah, Solomon Barnett, ugandense, que exercia a profissão de gerente de um hotel em Masaka, a 128 km ao sudoeste de Kampala, foi torturado e levado por soldados, devido a motivos de traição ao povo por ter se casado com uma indiana.

Eram considerados asiáticos os povos de origem indiana, paquistanesa ou bengalesa. Estima-se que, nessa época, aproximadamente 45 mil asiáticos formavam uma minoria étnica, especialmente nas zonas urbanas. Essa minoria urbana se constituiu devido à falta de terra, base política e interação entre os povos. A única solução foi investir no comércio e na indústria. Os *Dukawallas* (comerciante, vendedor), como eram conhecidos pelos nacionais ugandenses, tornaram-se um dos principais elementos para o crescimento do setor industrial e econômico do país.

A situação dos asiáticos em Uganda parecia semelhante a dos judeus na Alemanha. Aos judeus acusa-se de exclusividade em seu intento de conservar as tradições da religião judia. Unicamente agora nos Estados Unidos estamos começando a ver o valor da tenacidade judia em conservar sua herança cultural e religiosa. Finalmente, a figura dominante do asiático é de dukawalla. Para o judeu, a imagem era a de pequeno comerciante cujo crime mais corrente citado era o pequeno calote. Foi essa imagem de mercador judio desonesto a que Hitler exagerou e explorou. Era a mesma imagem do comerciante asiático, solitário e caloteiro, a que Amin utilizou para convencer a gente de que aceitasse sua expulsão da comunidade asiática (MELADY, 1979, p. 104, tradução nossa)



Amin anunciou o decreto de expulsão dos asiáticos em agosto de 1972 e pediu ao alto comissário da Grã-Bretanha, Richard Slater, que facilitasse a partida de todos os asiáticos possuidores de passaporte britânico.

Melady nos conta que a *British High Commission*, o equivalente à embaixada nos países da *Commonwealth* (Comunidade das Nações), trouxe pessoal extraordinário para atender ao problema do êxodo. Cada emigrante tinha que assinar diversos papéis, possuir os certificados médicos adequados e vacinas necessárias e, finalmente, deviam pagar o preço da viagem aérea. Todas as propriedades e negócios ficavam registrados, com a esperança de que algum dia seus donos receberiam alguma compensação pelo que deixavam. Somente podiam levar consigo seus pertences pessoais e cinqüenta libras esterlinas.

O prazo estipulado por Idi Amin para que todos os asiáticos saíssem do país foi de três meses. Durante esses 90 dias, as opções de escapatória eram poucas. Aqueles que possuíam passaporte britânico enfrentavam filas quilométricas para serem atendidos. E aqueles que acreditavam serem cidadãos ugandenses recebiam aviso para comprovar sua situação. Muitos deles regressavam à Índia e ao Paquistão embarcando no trem de Kampala a Mombasa, no Quênia.

Inúmeras são as barbaridades dos soldados ugandeses contra os asiáticos. Com o tempo, os soldados tornaram-se cada vez mais agressivos e o medo se instaurou nos refugiados. “Uma mulher foi tirada do avião em Nairóbi e levada ao hospital depois de ter sido violentada

cinco vezes na estrada desde Kampala até o aeroporto de Entebbe” (MELADY, 1979, p. 106, tradução nossa).

Ainda que a comunidade internacional condenasse ambos os atos de brutalidades, o mundo fez muito pouco para detê-lo. O homem que elogiou Hitler e atuou como Hitler, encontrou muito pouca oposição internacional à sua maldade. Como consequência, prosseguiu com sua brutalidade. (MELADY, 1979, p. 116, tradução nossa).

Pouco se fez pelos asiáticos. A Índia, de onde muitos deles haviam emigrado há muito tempo, fez muito pouco por aqueles que não possuíam passaporte indiano. A Grã-Bretanha fez um apelo à comunidade internacional. Depois de muito esforço, o primeiro país a se pronunciar foi o Canadá; e alguns países europeus e latino-americanos também se propuseram a ajudar.

Dessa forma, a Sra. Kavitha Mujinya, mãe de Aidah, após saber que seu marido foi capturado pelos soldados ugandenses, decide fugir com suas duas filhas: “[a] Sra. Kavitha havia escutado que deveria procurar a embaixada da Grã- Bretanha e que eles iriam ajudá-la. Após inúmeras tentativas, elas conseguiram o visto” (Trecho da dramaturgia *Algas Vermelhas*). Contudo, “apesar dos documentos, mãe e filha deveriam se separar. Aidah teria que ir para o Canadá e sua mãe para Inglaterra. Não havia tempo para reclamar. O destino estava traçado. Mãe e filha se despedem um dia antes” (Trecho da dramaturgia *das Algas Vermelhas*).

## 4.2. A pré-dramaturgia de Pavlo Franko

A pesquisa para a construção do personagem Pavlo Franko, filho de Sergei Franko e Olya Shevchenko, compreende os anos de 1929-1934. Neste período, decidimos que o personagem teria cerca de 12 anos de idade e viveria numa aldeia perto de Khárkov, antiga capital da Ucrânia, uma das 15 repúblicas que faziam parte da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), que englobava a maior parte do velho Império Russo. Neste período, o país estava sob o regime de Vojd (líder) Stálin<sup>6</sup> desde 1924, com a morte de Lênin.

Seus pais são *Kulaks* (agricultores), “identificados como os principais inimigos da revolução” (MONTEFIORE, 2006, p. 62). O termo *Kulak* “abrange os camponeses mais abastados, assim como aqueles que resistiram ativamente à coletivização” (PIPES, 2002, p. 76). A coletivização consistia no confisco e na distribuição da produção agrícola. Em linhas gerais, os agricultores ricos e pobres foram obrigados a unir seu trabalho e suas terras formando uma grande cooperativa coletiva comandada pelo Estado, para que a exportação dos grãos aumentasse, permitindo, assim, o desenvolvimento da indústria pesada (PIPES, 2002).

A coletivização acarretou necessariamente dois processos. Um foi a “liquidação dos *kulaks* como classe”, em outras palavras, como seres humanos; o outro, a destruição das comunas camponesas. Os camponeses eram arrebanhados em fazendas coletivas

---

<sup>6</sup> Seu verdadeiro nome era Ióssif Vissariónovith Djugachvili, apelidado como “Sossó” ou “Koba”.

(*kolkhozy*), onde trabalhavam não para si mesmos, mas para o Estado. Era uma revolução de cima, sem precedentes, envolvendo relegar três quartos da população do país à posição de escravos do governo (PIPES, 2002, p. 76).

Segundo Montefiore, “durante 1930-1, cerca de 1,68 milhões de pessoas foram deportadas para o Leste e o Norte. Em poucos meses, o plano de Stálin e Mólotov levava a 2200 rebeliões, envolvendo mais de 800 mil pessoas” (MONTEFIORE, 2006, p. 71).

Os camponeses acreditavam que podiam forçar o governo a parar destruindo os próprios animais: o sentimento que podia levar um camponês a matar seus animais, o equivalente em nosso mundo a tocar fogo em nossa casa, dá uma idéia da escala do desespero: 26,6 milhões de cabeças de gado foram mortas, 15,3 milhões de cavalos. A 16 de janeiro de 1930, o governo decretou que a propriedade dos kulaks podia ser confiscada se eles destruíssem os animais. Se pensavam que os bolcheviques seriam obrigados a alimentá-los, os camponeses estavam enganados (Idem, p. 72).

Com o confisco dos grãos instaurou-se, principalmente na Ucrânia, a fome em massa. “Os camponeses comiam cães, cavalos, batatas doces, casca de árvores, qualquer coisa que encontrassem observou uma testemunha” (MONTEFIORE, 2006, p. 111). “O presidente do Comitê Central da Ucrânia, [...] respondeu: Sabemos que milhões estão morrendo. É um fato lamentável, mas o futuro glorioso da União

Soviética o justificará (Idem, p. 113). Estava declarada a guerra contra os Kulaks.

O número de mortos dessa fome “absurda”, que aconteceu somente para levantar dinheiro a fim de fabricar fundidores de ferro-gusa e tratores, teria ficado entre 4 e 5 milhões e talvez tenha atingido 10 milhões, uma tragédia sem igual na história, exceto as causadas pelos terroristas nazistas e maoístas. Os camponeses sempre foram os Inimigos dos Bolcheviques. O próprio Lênin dissera: “O camponês deve passar um pouco de fome” (MONTEFIORE, 2006, p. 114).

A fome intencional foi utilizada como arma política para alcançar os objetivos contra as várias classes que se opunham ao Partido Bolchevique de Stálin. Em meio a esse contexto físico e social temos o personagem Pavlo Franko:

“Serguei Franko e Olya Shevchenko tiveram cinco filhos, Pavlo Franko era o filho mais velho. Pavlo a princípio não entendia muito bem o que representava ser um Kulaks. Mas seu estômago sabia” (Trechos da dramaturgia Algas Vermelhas).

“Todos os Kulaks, de acordo com o regime, tiveram que abandonar suas terras, porém a mãe de Pavlo, Olya Shevchenko se recusou a abandonar sua casa. Contudo, no dia em que a tropa bolchevique entrou na aldeia com ordem de matar aqueles que se opunham, Serguei, o pai de Pavlo, tratou de esconder sua mulher e seus outros quatro filhos no

porão de casa. (pausa) Entretanto, Pavlo e Serguei seguiram a caminho do campo siberiano” (Idem).

“No dia 17 de junho de 1934, o pai de Pavlo já estava em Kiev a caminho do trem que os levaria ao campo de trabalho. Por sorte, Pavlo conseguiu escapar deste trem. Com a fuga, ele tentou de todas as maneiras voltar para Khárkov, porém não conseguia. Quando suas esperanças já estavam esgotadas, encontrou um amigo, que não falava muito bem sua língua, mas que prometeu levá-lo até sua aldeia. Quando chegaram, todos os habitantes estavam mortos, com exceção de uma mulher que perdera a sanidade” (Idem).

“Um trem chegou recentemente de Kiev cheio de cadáveres de gente que morrera de inanição. Eles apanharam cadáveres durante todo o trajeto de Poltava” (MONTEFIORE, 2006, p. 113). Seu pai estava nesse trem.

“Pavlo e o seu novo amigo percorreram toda a aldeia e não havia ninguém vivo. Ao entrar em sua casa, Pavlo encontrou a seguinte mensagem: ‘Meu filho, perdão. Foi impossível esperá-lo. Que Deus esteja contigo’. Pavlo chorou” (Trecho da dramaturgia *Algas Vermelhas*)

#### **4.3. A pré-dramaturgia de Gong-ying**

Durante décadas, Mao Tse-tung<sup>7</sup> foi responsável pela morte de aproximadamente 70 milhões de pessoas, “mais do que qualquer outro líder do século XX” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 19). Sua vida na política e no Partido Comunista Chinês (PCC) é caracterizada por inúmeros fatos e acontecimentos, o que seria muito difícil retratar em poucas páginas. Portanto, os anos que compreendem a pesquisa vão de 1931-34, com a criação do primeiro Estado Comunista chinês. Nesse primeiro ano, definimos que o personagem Gong-ying teria 10 anos de idade.

Em 1931, Moscou, que apoiou, incentivou e investiu no comando e na criação do PCC, designou Mao, Chefe de Estado, com o título de presidente do Comitê Executivo Central. Era também presidente do órgão Comitê Popular e Primeiro Ministro. Muito embora Mao tivesse esse cargo, “[...] no sistema comunista, o secretário-geral era a autoridade maior, acima do chefe de Estado” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 140). Nesse ano, Chou En-Lai foi nomeado Secretário-Geral do Partido.

Na noite em que os postos foram anunciados, um companheiro veio visitar Mao. Esse homem havia torturado pessoalmente Lee Wen-Lin, o líder do Jiangxi Vermelho que Mao mais odiava, e depois lhe relatara os detalhes. Vinha agora se congratular com

---

<sup>7</sup> Segundo os autores do livro *Mao: a história desconhecida* (2006), nos nomes de pessoas chinesas, o sobrenome vem em primeiro lugar. Ainda segundo eles, *Tse-Tung* significa “brilhar sobre o Leste”. “Mas um grande nome também tinha um peso e desafiava potencialmente o destino: então, a maioria dos filhos ganhava um nome de estimação que era mais desprezioso ou forte, ou ambos. O de Mao era ‘Menino de Pedra’ – *Shi san ya-zi*” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 21).

ele. “Mao zhu-xi – Presidente Mao!” exclamou. “Você aprende realmente depressa”, respondeu Mao. “Você é o primeiro”. Esse torturador foi a primeira pessoa a usar o título que se tornaria parte do vocabulário mundial: “presidente Mao” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 137).

Com as novas nomeações, o PCC criou a nova capital do novo Estado comunista, Ruijin, que abarcava as províncias de Jiangxi, Fujian, Hunan, Hubei, Heban, Anhui e Zhejiang. A criação do novo Estado comunista deu-se devido à rivalidade sangrenta com o Partido Nacionalista, liderado por Chiang Kai-shek, com sede na cidade de Nanquim. Ruijin situava-se

[...] no sudeste de Jiangxi, no meio de uma bacia de terra vermelha, cercada por morros em três lados. Ficava a trezentos quilômetros sem estradas da Nanchang, a capital provincial controlada pelos nacionalistas. [...] Essa área semitropical era abençoada com ricos produtos agrícolas e dotada de árvores gigantescas incomuns, como cânfora e figueira-de-bengala, cujas raízes saíam do solo, enquanto novas raízes desciam da copa (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 138).

Sob a liderança de Chou, toda a população do novo Estado fora coagida. A nova burocracia que se instaurava obrigava a sociedade a executar as ordens do partido. “Em todas as aldeias, o Estado estabeleceu dezenas de comitês – ‘de recrutamento’, ‘da terra’, ‘de confiscação’, ‘de registro’, ‘de toque de recolher’” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 141). “O Estado vermelho considerava sua população uma fonte de quatro recursos principais: dinheiro, alimentos,



trabalho e soldados, primeiro para sua guerra, e em última análise para conquistar a China” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 142).

Gong-ying<sup>8</sup> “nasceu num lugar belíssimo chamado Moinho Gong, perto da capital do Estado Comunista, Ruijin, e vivia num grande bangalô de telhas pretas. Essa pequena casa de arquitetura caprichosa, não tinha móvel, apenas uma mesa quebrada e um banco de madeira, como este que estou sentado. Gong-ying vivia com sua mãe, sua avó e seus dois irmãos pequenos. Seu avô era um homem que havia lido alguns livros, e isso, significava que a família vivera relativamente bem. Incentivado pelo avô, Gong-ying com oito anos de idade já frequentava a “escola Lênin”, escola primária do regime comunista” (Trecho da dramaturgia *Algas Vermelhas*), onde “as crianças eram ensinadas a ler e escrever até um nível em que pudessem aprender a propaganda básica” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 144).

As crianças eram usadas como sentinelas e reunidas em esquadrões de intimidação chamados “equipes de humilhação”, para obrigar pessoas a entrar para o Exército e pressionar os desertores a retornar. Os adolescentes eram, às vezes, estimulados a participar das execuções de “inimigos de classe” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 144).

Por meio do porta-voz americano Edgar Snow, Mao chegou a dizer que a “educação resultara em taxas de alfabetização mais altas do que se

---

<sup>8</sup> *Gong*: era o nome de uma geração; *ying* significava “uma pessoa notável”.

conseguiu em qualquer lugar da China rural durante séculos” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 144).

“No dia 3 de dezembro de 1931, toda a família de Gong-ying começa a sofrer os martírios da ditadura. Neste dia, seu pai e seus tios mais velhos foram todos presos, espancados e pendurados. Os soldados exigiram cerca de 250 yuans. A família fez todo o possível para completar 120 yuans e também num gesto de desespero mostraram todas as jóias, mas de nada adiantou, como não tiveram a quantia exigida pelo Exército Vermelho, o avô de Gong (pausa) foi pendurado e deixado até morrer, junto com seu pai e seus tios” (Trecho da dramaturgia *Algas Vermelhas*).

A tortura horrível era lugar-comum: “Há tantos tipos [...] com nomes estranhos como [...] ‘sentar numa cadeira do prazer’, ‘beber sapos’, ‘macacos segurando uma corda’. Em alguns, enfiaram o cano incandescente da arma no ânus [...] Só no condado da Vitória, houve 120 tipos de tortura. Em uma delas, chamada com inventividade doentia de “anjos tangendo cítara”, um arame enfiado no pênis e preso à orelha da vítima era dedilhado pelo torturador. Havia também formas horríveis de matar. [...] “houve casos em que abriram a barriga e arrancaram o coração” (CHANG; HALLIDAY, 2006, p. 131).

“Gong-ying tinha acabado de chegar da escola. Ele estava cansado porque havia caminhado cerca de dois ou três li [1-1,5 quilômetro]. No momento em que chegou, viu seu pai preso com as costas e a cabeça forçada para baixo. No mesmo instante, também viu seu avô pendurado na cerca que dividia a casa da plantação. Simplesmente chorou” (Trecho da dramaturgia *Algas Vermelhas*).

Com a chegada do exército comunista a família de Gong-ying estava completamente desestruturada. Além do grande choque causado pelos soldados, eles foram forçados a pagar mais quinhentos yuans, senão todos iriam para prisão (Idem).

Não havia mais comida. Todos passavam fome. Uma das opções foi mandar Gong-ying e seus irmãos mais novos para o Corpo Infantil, onde aos quinze anos eles automaticamente estariam inscritos na Brigada da Juventude e posteriormente no Exército de Defesa Vermelho. Ao menos lá, eles teriam uma chance de sobreviver (sai) (Idem).

#### **4.4. A pré-dramaturgia de Edilson Pereira da Silva**

Os anos que compreendem os estudos do personagem Edilson Pereira da Silva vão de 1970 a 1973, período em que o Brasil está sob o comando do Presidente Emílio Garrastazu Médici.

Segundo o jornalista e escritor Hélio Silva e a professora Maria Cecília Ribas Carneiro, “Médici teve o seu governo pautado pelas linhas de arame farpado que separavam os que estão com o governo daqueles com quem o governo não quer estar” (1983, p. 21). Ainda de acordo com os estudiosos, “foi no governo Médici que mais dura se fez a repressão. Invertendo a lei da física, foi a reação que provocou a ação. Impedidos de se manifestarem livremente, em passeatas pacíficas de protestos, os estudantes foram empurrados para a subversão” (1983, p. 20).

Nesse período de opressão política, social e cultural, o ministro da Educação e Cultura de Médici, o senador Jarbas Passarinho reconheceu,

em 17 de março de 1970, que “80% dos terroristas provêm do meio universitário e, entre esses últimos, 70% são todos das cadeiras de Ciências Sociais e Filosofia” (*apud* SILVA; CARNEIRO, 1983, p. 21).

José Francisco Palmeira, pai de nosso personagem, fazia parte dos 80% apontados pelo ministro da Educação e Cultura e era considerado pelos militares como terrorista, pelo simples fato de ser estudante de filosofia e colaborador da UNE.

O fechamento da UNE, oficialmente dissolvida. Jogada na clandestinidade faz do 23º Congresso um ato clandestino, provoca prisões. Uma discussão por preço de bandeirão, no restaurante universitário do aeroporto Santos Dumont, é reprimido, pela polícia, a bala, morrendo um estudante de 18 anos, cujo corpo é levado para a Assembléia Legislativa. Um outro congresso da UNE, na localidade mineira de Ibiúna, é impedido pela polícia que prende 712 estudantes (1983, p. 20).

A reação contra a oposição estudantil era extremamente violenta. Os presos eram torturados psicológica e fisicamente. José Francisco Palmeira foi um deles:

“Estava caminhando na Avenida 28 de Setembro próximo a região do Grajaú, quando os militares cercaram a rua com um Opala preto. Foi colocado no porta-malas e levado para a Base Aérea” (Trecho da dramaturgia *Algas Vermelhas*).

“No dia seguinte, Edilson entra na Base militar junto com sua mãe. Seu pai foi forçado a fornecer dados sobre seu grupo clandestino.

Mostraram Edilson a seu pai que já estava brutalmente machucado, para que seu pai falasse o que sabia. Mas, José Francisco não falava, apenas era possível ver algumas lágrimas em seus olhos. Colocam novamente o capuz em sua cabeça e ligam os magnetos da máquina de choque. Edilson gritava desesperado e pedia para aqueles homens pararem. De nada adiantava...” (Idem).

“José Francisco não respondeu por que estava em estado de choque e nenhuma palavra saía. Mas seus pensamentos eram transmitidos nas lágrimas que saíam de seu rosto” (Idem).

“Edilson podia ver tudo. E ao perceber que seus gritos não surtiam efeito nenhum e que foi deixado de lado, fugiu. Ninguém percebeu. Rezava e pedia ao menino Jesus que ajudasse seus pais. Naquele instante seus pais já estavam mortos (chora e sai)” (Idem).

A publicidade, feita pelos jornalistas, principalmente europeus, sobre a tortura brasileira, obrigou o governo a dar algumas declarações absurdas sobre o sistema de governo vigente, que nos deixa envergonhados: “Falando à Globo, a 2 de dezembro de 1970, o ministro da Educação, Jarbas Passarinho, admite: ‘Não seria verdadeiro supor que não há tortura no Brasil, mas afirmar que esta é praticada como sistema de governo é uma infâmia’” (1983, p. 35).

## **5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O resultado desta pesquisa foi a elaboração de uma pré-dramaturgia e de uma dramaturgia utilizando fatos reais baseados em autores que escreveram sobre os países. Sendo assim, a pré-dramaturgia resultou na ressignificação dessas informações quando em contato com o

imaginário do dramaturgo. Este estudo não teve como objetivo criar personagens baseados em fatos reais e sim trabalhar na junção dos dois níveis, real e imaginário, para criá-los. Procuramos, assim, dialogar com a multiplicidade desses níveis, ou seja, a história passou a ser contada a partir desses mundos contrastantes, real e imaginário, dando aos personagens dimensões profundas e complexas para que futuramente seja possível criar um diálogo com os espectadores na trama.

Esta pesquisa constitui uma tentativa de se elaborar um processo metodológico de criação para uma dramaturgia, baseado no conceito do “se mágico” de Stanislavski, comumente utilizado como processo para o ator, mas não para o dramaturgo. O fato é que grande parte do processo de formação dos alunos do curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília - UnB está focado no trabalho do ator, em métodos e treinamentos para a construção do personagem. Por isso, vimos a necessidade de buscar, no processo de interpretação, material que auxiliasse o aluno/dramaturgo no desenvolvimento de sua própria dramaturgia.

## 6. REFERÊNCIAS

CHANG, J.; HALLIDAY, J. *Mao: a história desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COLE, M.; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2003. 800 p.

FARBERMAN, M. El Sistema de Stanislavsky. In: TOPORKOV, V. *Stanislavsky dirige*. Buenos Aires: Compañía General Fabril, 1961. p. 7-25.

LEHMANN, H. O teatro pós-dramático. In: LEHMANN, H. *Texto*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 245-252.

MELADY, T.; MELADY, M. *Idi Amin Dada: Hitler en Africa*. Barcelona: Plaza & Janes, 1979.

MONTEFIORE, S. *Stálin: a corte do Czar Vermelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PASCAUD, F. *El arte del presente: Ariane Mnouchkine – conversaciones con Fabianne Pascaud*. Montevideo: Trilce, 2007. 183 p.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 512 p.

PIPES, R. *O Comunismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SILVA, H.; CARNEIRO, M. *Emílio Médici: el combate a las Guerrillas – 1969-1974*. São Paulo: Grupo de Comunicación Tres, 1983.

STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 263 p.

STRAUSS, F. *Conversas com Almodóvar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 312 p.

TOPORKOV, V. *Stanislavsky dirige*. Buenos Aires: Compañía General Fabril, 1961.

# FANTASMAS DA MEMÓRIA: A NARRATIVA CINEMATOGRAFICA DE JUAN CARLOS RULFO EM *DEL OLVIDO AL NO ME ACUERDO*

Maíra Guimarães Paschoal<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar uma cena do documentário mexicano *Del olvido al no me acuerdo*, do diretor Juan Carlos Rulfo. Tendo em vista que o documentário se apresenta enquanto uma biografia do escritor Juan Rulfo, pai de Juan Carlos Rulfo, mostra-se plausível traçar uma relação entre a narrativa literária do pai e cinematográfica do filho. Por estarem ambas intrincadas na realidade mexicana, funcionam como um resgate e meio de perpetuar uma tradição regional.

**Palavras-chave:** Cinema (Documentário); México; Juan Carlos Rulfo; Juan Rulfo.

## ABSTRACT

*This paper analyzes a scene from the Juan Carlos Rulfo's Mexican documentary *Del olvido al no me acuerdo*. Considering that the documentary is presented as a biography of the writer Juan Rulfo, Juan*

---

<sup>1</sup> Graduação em andamento em Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, desenvolve pesquisa na área de literatura e cultura latino-americana, com ênfase no gênero ensaísta.



*Carlos Rulfo's father, seems plausible to draw a relationship between literary narrative of father and son film. Because they are both entangled in the Mexican reality, function as a means of redemption and perpetuate a regional tradition.*

**Keywords:** *Movie (Documentary); México; Juan Carlos Rulfo; Juan Rulfo.*

*Del olvido al no me acuerdo*, de 1999, é um documentário mexicano produzido por Juan Carlos Rulfo. O filme foi o primeiro longa-metragem do diretor. Recebeu vários prêmios, dentre os quais o do Festival de Cinema de Montreal, o Ariel e o Prêmio Goya. Juan Carlos surge no cenário cinematográfico com o curta *El abuelo Cheno y otras historias*, em que conta a vida de seu avô. Com uma carreira ascendente, tem produzido vários filmes, dentre os quais se destaca *En el hoyo*, vencedor da categoria melhor documentário no Ariel e no Festival de Sundance, e o último, produzido em parceria com Carlos Hagerman, *Los que se quedan* (DIRECTORES...). Juan Carlos vem sendo reconhecido pela bela fotografia de seus filmes e pela temática recorrente que versa sobre a memória do povo mexicano.

Juan Carlos é filho de Juan Rulfo<sup>2</sup>, conhecido escritor do México, identificado como uma das figuras pioneiras do *boom* da literatura latino-americana que se consolidou na década de 70<sup>3</sup>. Toda sua obra

---

<sup>2</sup> Ao longo do texto, sempre que mencionado o sobrenome Rulfo, refere-se a Juan Rulfo, pai de Juan Carlos Rulfo.

<sup>3</sup> “La mayor parte de los escritores del Boom (...) emplean innovaciones técnicas que introducen en sus obras en función de un deseo evidente de alejarse de la novela de

ficcional se compõe dos livros *Pedro Páramo* (1955) e *Planalto em chamas* (1953). Apesar do número reduzido de publicações (possui mais alguns contos esparsos e crônicas), o escritor mexicano tornou-se um dos célebres latino-americanos a atingir notoriedade, sendo reconhecido mundialmente por seu trabalho. A narrativa de Rulfo, assim como sua figura, ficou marcada pela circunspeção e por uma certa “aura mágica”<sup>4</sup>. Sempre muito reservado, o autor concedeu poucas entrevistas, sendo representado quase que exclusivamente por sua produção. Acerca de sua vida, sabe-se que passou a infância em um pequeno povoado e, com a morte de seus pais, foi mandado a um internato, do qual guardava amargas recordações. Além da literatura, dedicou-se com afinco à fotografia. Casou-se com Clara Aparicio Reyes, com quem teve filhos, dentre os quais Juan Carlos. Faleceu aos sessenta e oito anos, em 1986.

*Del olvido al no me acuerdo* foi produzido a partir de um pedido de Clara Aparicio a seu filho. Constituído enquanto um documentário biográfico, Juan Carlos parte em busca de seu pai através da memória que dele construíram, em uma espécie de desejo por reencontrar a *madeleine* de Proust, que restituía a lembrança guardada. Entrevista, para isso, amigos próximos que nutrem, como Rulfo, o amor pela literatura. Acompanha Clara em sua caminhada pelo centro de Guadalajara, pelos

---

observación y de cuestionar la realidad que habían aceptado un tanto pasivamente los realistas de estricta observancia.”, em: SHAW, Donald L. *Nueva Narrativa Hispanoamericana: Boom. Posboom. Posmodernismo*. Madrid: Cátedra, 1999, p. 140. Sobre o conceito de realismo maravilhoso, cunhado por Alejo Carpentier na tentativa de englobar a produção latino-americana do *boom*, Cf. CHIAMPI, Irlomar. *O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

<sup>4</sup> Em *Del olvido al no me acuerdo*, o escritor Juan José Arreola diz sobre Juan Rulfo: “Porque em se tratando de Juan tudo se envolve em lenda, em uma aura mágica”.

lugares que costumava frequentar com o marido. E empreende uma viagem de volta ao povoado em que Juan cresceu, Llano Grande, no estado de Jalisco.

Por ser biográfico, e por se tratar de uma figura tão singular e reservada quanto Juan Rulfo, o caminho esperado, e inevitável, do filme é pensar seu protagonista a partir de suas obras. Há, portanto, uma ligação direta entre a forma e o conteúdo da narrativa cinematográfica e literária, do filho e do pai. Para uma análise fundamentada, parece imprescindível considerar a conexão entre o filme que Juan Carlos produz e a escrita de seu pai. Sendo assim, apresenta-se um breve roteiro de *Pedro Páramo*, obra mais conhecida de Juan Rulfo.

*Pedro Páramo* é recheado da mística mexicana e “rulfiana” (estas duas que muitas vezes nos parecem indissociáveis). Contando a busca do protagonista Juan Preciado pelo seu pai, o Pedro que dá nome ao livro, somos levados a um mundo de vazio, em que as lacunas parecem preenchidas pelas incertezas da memória. Entramos, assim, em um universo de vivos e mortos, de sombras e vultos. Comala, o povoadozinho perdido entre as montanhas no qual a história se passa, é fictício, mas se parece muito com qualquer lugarejo esquecido no interior mexicano, como notamos através da descrição que a mãe de Juan Preciado apresenta:

Lá encontrarás minha querência. O lugar que eu quis. Onde os sonhos me debilitaram. Minha vila, erguida sobre a planície. Cheia de árvores e de folhas, como uma área onde guardamos nossas lembranças. Sentirás que lá a gente desejava viver para a eternidade. O

amanhecer; a manhã; o meio-dia e a noite, sempre os mesmos mas com a diferença do ar. Lá, onde a brisa modifica a cor das coisas; onde se ventila a vida como se fosse um murmúrio; como se fosse um simples murmúrio de vida... (RULFO, 1969, p.63-64).

E cumprindo, portanto, o mesmo roteiro que o Juan do livro, Juan Carlos Rulfo parte em busca de seu pai. Classificado como documentário, seu filme é, antes de tudo, poesia. Quem o assiste com a expectativa de compreender melhor a figura de Rulfo pode se frustrar, pois saímos da sessão com a sensação de que ouvimos relatos sobre tudo, menos sobre o autor. A todo tempo nos são impostas pausas nos discursos, interjeições de dúvida, mudanças no assunto tratado, hesitações, que sempre terminam em silêncio. As abstenções da fala são constantes, o que, ao mesmo tempo em que nos conduz a uma desconfiança em aceitar os discursos, amplia nossa percepção para outros aspectos da narrativa cinematográfica – as imagens, por exemplo.

Assim como Juan Rulfo, Juan Carlos apresenta uma preocupação em focar sua narrativa na história do México, em oferecer ao espectador uma visão daquilo que ele considera a maior tradição de seu país: sua memória. Marcado por disputas de poder e ditaduras, o México tem uma história dura, semelhante ao resto da América Latina. A opção por não deixar esses fatos se perderem revela um enfoque histórico-social<sup>5</sup> que está presente em todos os trabalhos, tanto do pai quanto do filho.

---

<sup>5</sup> Shaw (*Nueva Narrativa Hispanoamericana: Boom. Posboom. Posmodernismo*, 1999, pp. 160-161) identifica em Rulfo uma duplicidade contraditória que faz o autor transitar entre momentos “militantes y pesimistas” em sua narrativa: “Si consideramos, por ejemplo, los episodios de Niña Fedina y de Carvajal en *El Señor Presidente*, y los de

O filme se constitui por uma narrativa entrecortada. Mesclando *travellings* da câmara por paisagens mexicanas a imagens de pessoas depondo e contando histórias, ele se constrói, para o espectador, a partir de um discurso bastante fragmentado.

O espaço em que a narrativa se desenrola apresenta-nos a dicotomia urbano/rural, com imagens de Guadalajara contrapostas às de Llano Grande. Há, ainda, algumas entrevistas gravadas em ambientes internos, mas que remetem à parte urbana do filme. A distinção entre Guadalajara e Llano Grande fica evidente no decorrer do documentário. Esta última, talvez por seus habitantes, talvez por seu espaço geográfico, nos provoca um estranhamento, uma distanciação. Já em 1950, o escritor Octavio Paz apontava em seu ensaio sobre “o mexicano” (enquanto unidade identitária): “(...) tudo que se encontra distanciado do centro da sociedade aparece como estranho e indecifrável” (1984, p.63, grifo meu). Há um carácter místico que se encerra nestes pequenos povoados que parece não nos pertencer, não fazer parte de nossas relações, mas que nestes lugares distantes norteia a vida da população.

Em tais espaços, as personagens que neles se inserem possuem características idiossincráticas marcantes que se deixam entrever, inclusive, no modo de vida que se opera. O espaço, portanto, mais do que apenas um meio de convivência, aparece como mantenedor de uma

---

«Nos han dado la tierra», de «El llano en llamas», o las fechorías de Pedro y Miguel Páramo, es forzoso confesar que estas obras contienen innegables elementos de denuncia social y política. Cumplen así las esperanzas de un largo sector del público y de la crítica militante en sus respectivos países. Pero si analizamos luego el substrato mítico de estas obras, nos topamos con un mundo sumido en un tiempo circular en que nada cambia y en que el hombre desempeña el papel de víctima eterna oprimida por una fatalidad ineludible.”.

postura social, e a câmara de vídeo, dessa forma, auxilia na diferenciação visual dos ambientes através de seu próprio movimento e enquadramento das cenas.

Mas, apesar de tão diversos, há entre os entrevistados uma semelhança de idade que os identifica: durante toda a película nenhum jovem fala. A única imagem que tem como protagonista alguém mais jovem, é a de uma criança correndo, brincando com a câmara, enquanto uma música tipicamente mexicana é entoada ao fundo.

A presença dos velhos é marcante e marcada. A câmara se aproxima do rosto dos senhores, ou então os filma de baixo para cima, sem medo de lhes expor as rugas, os sinais da velhice. E há, no filme, uma preocupação em reiterar a idade das personagens, mostrando fotografias da juventude, falando dos tempos passados, conversando acerca da morte. O próprio vestuário, o modo de se portar, já são indicadores de que lidamos com um outro tempo. E são esses senhores que preservam a memória do lugar. Por meio de suas histórias nos familiarizamos aos poucos com o povo, seus costumes e seus mitos.

Os movimentos da câmara são muito importantes no filme, já que constantes e intrincados a uma significação narrativa: além dos *closes* dos rostos e *travellings* por paisagens, muitas vezes a imagem aparece desfocada, ou no momento em que começa a perder o foco. Numa cena, por exemplo, em que acompanhamos um velhinho andando só, de costas para nós, em direção a um vazio, e a imagem vai se perdendo na medida

em que a distância aumenta, fica uma sensação de morte, de esquecimento, que não necessita de palavras que a apreendam<sup>6</sup>.

Quanto às paisagens, são lugares do interior mexicano sem qualquer interferência humana perceptível. Elas nos revelam, além do contraste entre urbano e rural, o passar dos anos: seja pelas mudanças ocorridas (como, por exemplo, quando Clara passeia pelas ruas de sua mocidade, não as reconhecendo), pelos quadros pitorescos da natureza de Jalisco (em que assistimos o entardecer ou a formação de uma tempestade), ou pelo próprio recurso de acelerar tais cenas destas naturezas (como forma de nos fazer perceber o tempo). A câmara passeia por locais vazios e imensos, silenciosos. Conhecê-los parece muito importante ao longo do filme, como uma forma de nos identificarmos com aquelas pessoas que, num primeiro momento, parecem tão distantes de nosso tempo e espaço.

El *Del olvido al no me acuerdo* o silêncio está sempre presente. Mas não apenas como ausência de fala, como uma pausa no discurso. Nele, o silêncio é discurso.

—¿Qué es? — me dijo.

—¿Qué es qué? — le pregunté.

—Eso, el ruido ese.

—Es el silencio.” (RULFO, “Luvina”).

---

<sup>6</sup> De acordo com Barthes (*O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*; tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990), essa “sensação de morte, de esquecimento” descrita pode ser identificada como o sentido obtuso da imagem: aquele que “está fora da linguagem (articulada), mas no entanto, no interior da interlocução” (p. 55). Para o autor, o sentido obtuso é aquele que nos permite apreender “o que, no filme, não pode ser descrito” (p. 57). Portanto, não se trata aí da dispensabilidade das palavras, mas sim da sua impossibilidade, pois “a consequência é que se, diante dessas imagens, permanecemos, vocês e eu, no nível da linguagem articulada [...] o sentido obtuso não conseguirá existir” (p. 55).

A música também não funciona somente como pano de fundo para as ações que se passam na tela. Ela é fala. É através da música que alguns dos entrevistados se comunicam, conversam sobre as lembranças da juventude e sobre a memória traiçoeira, que lhes impele ao esquecimento. A imagem dos velinhos recordando as canções da juventude é lírica. Falando do amor perdido, ou nunca conquistado, mas também zombando, eles, além de transmitirem uma tradição, nos contam parte de sua vida: “De qué me sirve que tú me quieras / de qué me sirve el amarte yo / si el cruel destino se nos opone / a que vivamos juntos tú y yo”. Essas músicas permeiam todo o filme e são entremeadas pelas histórias destes senhores, cujos temas predominantes das narrativas são sempre os mesmos: fala-se do namoro, do amor, da morte, do diabo.

Pretendendo uma análise mais detalhada, destaca-se uma cena do filme, justificando-a por seu caráter emblemático das questões que, crê-se, sejam mais pertinentes ao conteúdo geral. Tal cena se dá, aproximadamente, na metade do longa, nos seus trinta minutos. Nela, dois velinhos de Llano Grande conversam e, na sequência posterior, uma voz *over* (do escritor Juan José Arreola), que logo depois é revelada, fala.

Inicia-se com um *close* em um senhor, que chamaremos de “A” para auxiliar na compreensão (dado que os personagens da cena não são denominados). Logo o plano se expande e podemos ver que são dois velinhos sentados ao ar livre, com uma casa rústica ao fundo (Figura



1). Os dois usam chapéus de palha, roupas simples e, logo a seguir, notamos que usam bengalas. O senhor “B” questiona “A” a respeito da lembrança que este teria do pai de Juan Carlos (o escritor Juan Rulfo). Nesta pergunta já é possível notar que há um terceiro interlocutor, um entrevistador<sup>7</sup>, que questionou os dois senhores, primeiramente, delineando o rumo da conversa.

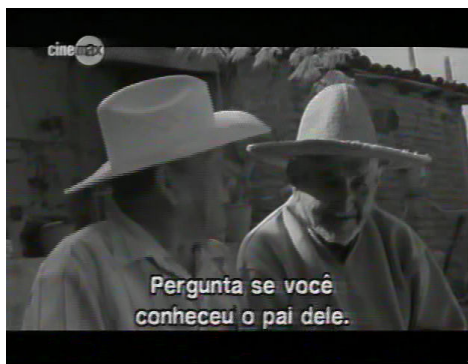


Figura 1

“A” afirma que conheceu Juan Rulfo e se cala. “B” não se surpreende com a resposta, dizendo que o outro senhor passou naquele lugar toda sua vida e, portanto, é óbvio que tenha conhecido todos que por lá estiveram. Novamente há um foco da câmara no senhor “A”, que permanece calado, com ares de quem recorda. Diz que Juan era jovem, quando o conheceu. Faz, então, uma referência à árvore de Acácia (que está ao lado do banco dos senhores, como é possível perceber quando há um corte e a câmara muda de posição): ela, que era tão bonita naquela

---

<sup>7</sup> Acerca do uso da entrevista em documentários: Cf. D’ALMEIDA, Alfredo Dias. “O processo de construção de personagens em documentários de entrevista”. In: *Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo: Intercom, 2006.

época, agora está velha, assim como os dois. O senhor “B” brinca, dizendo que ele ainda é novo.

Segue um corte, que amplia a visão da câmara, e podemos ver os dois velhinhos sentados, com a Acácia ao fundo. Referem-se às olheiras que agora têm, mas que não existiam na época em que a árvore era bonita e Juan Rulfo estava em Llano Grande (Figura 2). Há uma hesitação na conversa dos dois, e “B” termina falando de como eles se sentiam na juventude: “Como se a vida fosse nossa”. Segue o silêncio. Há um novo corte, e foca-se no solo, onde um chapéu aparece ao lado dos pés de um senhor, e uma bengala risca o chão com movimentos repetidos. Foco em “A”. Uma voz *over*, que logo depois vemos se tratar do escritor Juan José Arreola, comenta sobre as origens de Juan: apesar deste nunca ter contado nada aos amigos, José sabe que sua história familiar é muito interessante. E assim termina a cena, composta destas duas breves sequências.

No que toca ao conteúdo geral do filme, tal cena funciona como um breve enunciado de questões que fundamentam a narrativa. Desde seu início, podemos elencar características referentes ao espaço, ao tempo e às personagens que a constituem: vemos uma casa rústica, senhores idosos trajados de maneira simples, o chapéu de palha que remete ao interior, a paisagem natural.

A presença de um terceiro interlocutor, que orienta o início da discussão, e que notamos pela fala de um senhor, nos traz a figura do entrevistador. É preciso enfatizar a condição de entrevistados dos senhores, pois isso expressa o caráter documental que Juan Carlos

pretendia, trazendo à tona um viés antropológico de pesquisa. Dar voz aos velhos pressupõe expor seus valores, imortalizar suas histórias e a condição social daquele momento.

E essas memórias antigas se mostram difíceis de serem recuperadas. O silêncio e as hesitações da fala, acompanhadas do *close* no rosto dos idosos, deixam-nos com uma sensação de angústia. A

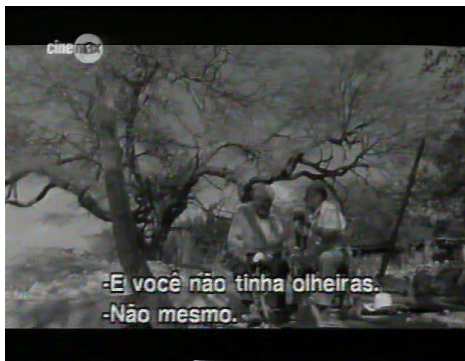


Figura 2

opção por revelar tais momentos e, até mesmo, intensificá-los, através de recursos cinematográficos, se justifica pelo mote do filme: resgatar as memórias do pai presume tratar de questões como esquecimento, lembrança, velhice, morte, e o modo de se lidar com todas elas.

Na conversa de dois senhores que tentam se lembrar de uma situação da juventude (a presença de Juan Rulfo em Llano Grande) é quase inevitável a discussão acerca da velhice e da aproximação com a morte. Portanto, ao usar uma metáfora como a da Acácia, e como metonímia as olheiras, temos aí símbolos para tratar do curso da vida, que se inicia belo e forte, como a árvore jovem, mas que termina com suas folhas ao chão, e com os olhos marcados pelas olheiras, pelo cansaço.

Há uma lucidez na fala dos idosos, um questionamento constante acerca da maneira como se posicionavam frente à vida quando jovens, e o que mudou com a idade. O modo como tratam questões da vida e da morte revela um “desprendimento” destes senhores. Eles sabem que a vida não lhes pertence, e que tal sensação não passava de uma ilusão da juventude. Há uma proximidade cotidiana em relação à morte conduzindo a uma indiferença em falar a respeito, que por vezes nos choca. Mas, como lembra Octavio Paz (1984), tal modo de lidar com a morte se estende para os mexicanos em relação à vida. Assim como dizem não temer a morte, celebram a vida em sua efemeridade. E, para esses velhos, falar do que passou não parece vir carregado da melancolia de seu fim, mas sim de uma exaltação à memória.

Pensando na figura dos senhores em relação a *Del olvido*, a imagem que mostra um chapéu, o chão, e uma bengala a riscá-lo (Figura 3), ao mesmo tempo em que conota a passagem do tempo, a espera, nos conduz ao pensamento do senhor, ao esforço por reavivar suas reminiscências. Tal imagem, que poderia ter qualquer significação, dentro do contexto do filme e, mais especificamente, da conversa dos senhores, remete imediatamente para a entrevista, para a hesitação em contar, pelo desejo de se lembrar e para os momentos de silêncio (que podem ser da



Figura 3

espera, ou do pensar).

Na sequência final, em que, com o foco no senhor, a voz de José Arreola comenta as origens de Juan Rulfo, tal recurso cria uma ligação entre a imagem e a fala, sugerindo que a procedência de Juan esteja simbolizada através daquele velho. E, assim, temos como problemática a questão identitária que a busca de uma origem propõe, atrelada à consciência da memória, demonstrada ao longo de todo o filme.

Mas, e Juan Rulfo? Qual seu lugar na narrativa do filho? Podemos deixar o filme com a sensação de que não se falou em Juan, contudo, engana-se quem pensa que o pai foi esquecido. Apesar de seu nome quase não ser mencionado, algo pouco convencional de ocorrer em um documentário que se propõe biográfico, Juan está de tal forma retratado na película, que se imiscuiu a ela. E, pelo próprio modo como se comportou perante toda sua vida, e mesmo em seus escritos, não poderia ser diferente em um filme que se dispõe a resgatar sua lembrança.

A figura de Juan adentra pela narrativa cinematográfica proposta por Juan Carlos já no fato que instiga seu contar: a busca pelo pai. Tanto em *Pedro Páramo*, quanto em *Del olvido*, essa ausência paterna constitui algo tão forte a ponto de estimular sua busca. E buscar é sempre uma forma de nos depararmos com nós mesmos. Ainda mais neste caso, em que o filho busca aquele que lhe concebeu, que lhe possibilitou a vida; procura, portanto, suas origens, algo que lhe transforme em um ser único, com uma identidade particular, com uma história. Inevitável relacionar este processo individual a algo maior, pois como já apontava Octavio Paz, “a história do México é a do homem que

procura a sua filiação, a sua origem” (1984, p. 23). E, ampliando a questão, como a busca que nós, latino-americanos, empreendemos ao tentarmos (re-)construir nossa identidade nacional<sup>8</sup>.

Além de conter o mote inspirador do filme, Juan aparece em sua forma. A estrutura narrativa entrecortada de *Del olvido al no me acuerdo*, sustentada muitas vezes pelo silêncio, é a mesma de Rulfo-pai. As confusões da memória, que nos impõem cortes na história, terminam por fazer parte do que se conta. No que tange às produções que tratam da memória, o recente documentário *Santiago*, de João Moreira Salles, é mais um exemplo do discurso entrecortado que a lembrança impõe.

A forma como se narra constitui, de certa forma, aquilo que se narra, e os personagens que o fazem. O processo de atribuição de significados tem seu início, portanto, já por meio das personagens que têm voz. A opção do diretor em falar de seu pai a partir das pessoas que partilham com ele a mesma origem geográfica pressupõe uma escolha que, em alguns momentos, pode nos parecer equivocada (pois quase ninguém se lembra dele), mas que possui uma razão dentro daquilo que Juan Carlos propõe. Os velinhos de Llano Grande determinam o ritmo do filme e também seu objeto.

---

<sup>8</sup> O debate político acerca da fundamentação de uma identidade nacional, que se estende até nossos dias, teve início durante os processos de independência dos países latino-americanos (séculos XVIII e XIX) e dos discursos fundacionais de figuras como Hidalgo, Morelos e Bolívar. “Escrever, a partir de 1820, respondia à necessidade de superar a catástrofe – o vazio de discurso, o cancelamento das estruturas – que as guerras tinham provocado. Escrever, nesse mundo, era dar forma ao sonho modernizador; era civilizar, ordenar o sem sentido da barbárie americana.”, Cf. RAMOS, Julio. *Desencontros da modernidade na América Latina: literatura e política no século 19*. Tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 27.

Quando os entrevistados são questionados sobre a presença de Rulfo, poucos são aqueles que recordam alguma anedota. Entre os velhinhos, apenas um ou dois fazem algum comentário acerca de sua pessoa, e sempre muito genérico. Ninguém parece se lembrar de Juan, a não ser, talvez, sua mulher. Mas ela mesma chega a se questionar em dado momento, e declara: “O homem com quem você se casou nunca existiu”. Tal idéia sintetiza a existência de Juan Rulfo. O não se lembrar o transforma em um vulto, afasta-o do mundo dos vivos.

A figura de Juan paira por todo o filme como um eco: há o filme enquanto eco do livro, Juan Carlos como um eco de seu pai, os próprios entrevistados enquanto ecos dos personagens, e o estilo de Juan como eco de sua presença. Entender, portanto, Rulfo enquanto um vulto é, talvez, a melhor concepção a que se possa chegar.

E, com Juan Rulfo pairando sobre nossas cabeças, *Del olvido al no me acuerdo* ultrapassa uma história particular para tratar de questões gerais como a busca pela identidade, e de como a memória possui papel fundamental neste processo. Os velhos representam a história do México, ou o que ainda não se perdeu dela. Há um forte questionamento político-social dentro do filme, como um apelo por não deixar a identidade mexicana morrer com esses senhores. Mas, ao mesmo tempo, esse movimento ultrapassa aquele país, e se estende pela América Latina. A literatura e o cinema aparecem como meios de perpetuar essas lembranças que são parte de nosso povo, de nossa história, de nossa origem. Contudo, elas mesmas, são já índices identitários.

*Del olvido* é uma biografia de Rulfo, mas não se limita a isso. Através do encontro com a memória dos velhos de Llano Grande, somos questionados a respeito da construção identitária nacional, de seus processos, e do modo como lidamos com nossas lembranças. A busca individual de Juan Carlos por seu pai se mescla àquela que Juan Rulfo já empregara em sua literatura e se amplia a uma condição humana.

## REFERÊNCIAS

DEL OLVIDO al no me acuerdo. Direção: Juan Carlos Rulfo. México, La Media Luna Producciones, 1999. 1 fita VHS (74'), legendado.

DIRECTORES del Cine Mexicano: “Juan Carlos Rulfo”. Disponível em: [http://cinemexicano.mty.itesm.mx/directores/juancarlos\\_rulfo.html](http://cinemexicano.mty.itesm.mx/directores/juancarlos_rulfo.html). Acesso em: 28 nov. 2008.

PAZ, Octavio. *O labirinto da solidão e post scriptum*; tradução de Eliane Zagury. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

RULFO, Juan. *Pedro Páramo*; tradução de Jurema Finamour, introdução de Otto Maria Carpeaux. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1969. \_\_\_\_\_. “Luvina”. Disponível em: <http://www.libreriahispana.com/rulfo/luvina.html>. Acesso em: 15 nov. 2008.



# A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL IMPERIAL: 1850 A 1889

Susan Brodhage Sant'Anna<sup>1</sup>

Celina Midori Murasse Mizuta<sup>2</sup>

## RESUMO

Trata-se de um estudo documental e bibliográfico de caráter histórico sobre o desenvolvimento da instrução pública primária no período de 1850 a 1889, no município do Rio de Janeiro, capital do Império do Brasil. Utilizou como fonte primária os relatórios do Ministério do Império. As obras de autores do século XIX, XX e XXI constituíram as fontes secundárias. Essa investigação propiciou o aprofundamento de conhecimento acerca da história da educação brasileira na segunda metade do século XIX.

**Palavras-chave:** educação-Brasil-séc. XIX; instrução pública primária; Relatório do Ministério do Império.

---

<sup>1</sup>Acadêmica formanda em 2010 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR). Bolsista da Fundação Araucária para o Programa de Iniciação Científica (Regência 20092010) da Faculdade de Artes do Paraná, Grupo de Estudo e Pesquisa da História da Educação Oitocentista (GEPHEO), orientada pela Professora Dra. Celina Murasse Mizuta. susanbsantanna@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Unicamp, professora do Colegiado do curso de Dança, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Oitocentista. celinafap@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A instrução pública no Brasil Imperial foi tema de vários estudos, porém poucos utilizaram os Relatórios do Ministério do Império como fonte documental primária. Estes relatórios registram, em geral, os dados das instituições públicas e de todo o mais tido como relevante no desenvolvimento da sociedade brasileira daquela época, principalmente no município do Rio de Janeiro, sede do Governo Central. Esses documentos contêm informações sobre as demais províncias do Império, as quais não serão objeto dessa investigação.

Do conjunto de dados fornecidos pelos Relatórios do Ministério do Império, esse estudo efetuou uma seleção de registros que trataram da instrução primária na capital do Império do Brasil. Os elementos assim obtidos foram posteriormente confrontados com os escritos de autores do século XIX que versaram sobre a mesma problemática, tais como José Liberato Barroso, Antonio de Almeida Oliveira e José Ricardo Pires de Almeida, a fim de verificar as congruências e as incongruências acerca da situação da instrução pública primária no Império do Brasil. Esse exercício possibilitou a ampliação do conhecimento sobre a questão investigada.

A pesquisa fez um recorte histórico, abrangendo o período de 1850 a 1889 no qual estava em vigência o Ato Adicional de 1834, considerado como grande marco das medidas descentralizadoras do período regencial (1831–1840). O Ato Adicional atingiu a área educacional e culminou na descentralização do ensino público no Brasil a qual instituiu a divisão de responsabilidades: o Governo Central ficou

responsável pelo ensino superior em todo o território nacional e, pelos ensinos primário, secundário e profissional apenas no município do Rio de Janeiro; os governos provinciais, por sua vez, ficaram responsáveis, desde então, pela administração e legislação dos ensinos primário, secundário e profissional, dentro dos seus limites territoriais.

Justamente naquele período a educação começou a ser vista como meio de promover o desenvolvimento econômico do país, por meio da instrução elementar e da qualificação da mão de obra. No contexto histórico da segunda metade do século XIX algumas associações civis, como por exemplo, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, desenvolveram ações de apoio ao desenvolvimento da indústria nacional e assim promoveram a modernização e o crescimento do país. Entre as ações desenvolvidas pela associação está a fundação, em 1867, da primeira escola noturna de educação primária para jovens e adultos que prepararia os alunos para ingressar, posteriormente, na escola industrial. Esse acontecimento também está registrado no Relatório do Ministério do Império.

Isso tudo faz parte da trajetória da instrução pública primária no Brasil dos oitocentos.

### **1.1. A instrução pública primária do ponto de vista de intelectuais do século XIX: José Liberato Barroso, Antônio de Almeida Oliveira e José Ricardo Pires de Almeida.**

Ao observar o discurso de políticos do século XIX que se propuseram tratar da educação, tais como José Liberato Barroso e

Antônio de Almeida de Oliveira, é possível perceber uma preocupação com a educação para todos, termo este tão em voga na atualidade.

José Liberato Barroso foi um político de destaque na consolidação do Estado Imperial e é assim apresentado por Elomar Tambara e Eduardo Arriada: deputado geral, deputado provincial, ministro do Império no gabinete de 31 de agosto de 1864, conselheiro do Imperador, advogado nos auditórios da Corte. Doutor em direito, foi lente substituto da Faculdade de Direito do Recife onde se formou e lente catedrático da Faculdade Livre de Ciências Sociais e Jurídicas do Recife. Foi agraciado com a Gran Cruz da Ordem Ernestina da Casa Ducal da Saxônia. Além disso, foi eleito e escolhido senador do Ceará; porém não assumiu o mandato por ter sido anulada a eleição. (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 5-12)

A relevância deste autor que realizou um dos mais importantes estudos sobre a educação no período imperial é indiscutível. O livro “A instrução pública no Brasil” foi editado pela primeira vez em 1867 e reeditado em 2005. Suas considerações representam um pensamento em defesa da educação pública e obrigatória no Brasil na segunda metade do século XIX. Barroso considerava a educação elementar como a base moral da sociedade. (BARROSO, 2005, p. 62)

Antônio Almeida de Oliveira teve participação ativa na estruturação política da sociedade imperial e na área educacional. Em seu discurso, Oliveira aponta a importância da educação como meio edificante para a formação do homem, não somente como trabalhador, mas como

indivíduo: “Ninguém pode ser feliz na ignorância, na irreflexão, e na ociosidade.” (OLIVEIRA, 2003, p.41)

Em relação ao ensino primário, Oliveira defendia-o como um direito do Governo, e seu discurso indica-o como uma necessidade legal, social e de desenvolvimento da nação, além de sua relevância na formação moral da sociedade. Verifica-se aqui uma posição semelhante à de Barroso. Naquela época a educação primária, em sua prática era focada apenas na capacitação da leitura, escrita e dos cálculos, na maior parte do Período Regencial,

o que se considerava o mínimo essencial de conhecimento para a formação de um cidadão.

A partir do Ato Institucional de agosto de 1834, de acordo com Luciano Mendes de Faria Filho (2000, p. 396), passou a ser da alçada das assembleias constitucionais provinciais, legislar sobre a instrução primária e secundária em seus territórios. Isto promoveu a descentralização do ensino, “[...] e o que andava mal, passou a sofrer com a falta de um direcionamento comum”. Desta forma, como descreve Maria Luisa Santos Ribeiro (2007, p. 49): “[...tais níveis de instrução – primária e secundária – sofrem as conseqüências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias].”

O que parecia apropriado na contribuição do desenvolvimento do Império, não passou de uma omissão por parte do governo central em relação a tais responsabilidades. Esta mudança fez com que instantaneamente cada província promulgasse uma série de leis e

medidas a respeito da educação em seus limites territoriais que, de acordo com José Ricardo Pires de Almeida (1989, p. 65), traduziu-se em uma diversidade ridícula e absurda, que se percebe nos inúmeros relatórios dos Presidentes de Província deste período.

Voltando a tratar da sede do Império, o município do Rio de Janeiro, no contexto das décadas de 50 e 60 do século XIX, segundo José Ricardo Pires de Almeida (1989), pretendia-se que os colégios e os métodos neles adotados servissem de modelo para as demais províncias. Porém, muito do que se pretendia, e que se registrava através da escrita, não passavam de letra morta. A educação ainda era bem vista nas instituições particulares, que atendiam aos desejos de quem as contratava. A educação pública não era considerada suficiente, principalmente para a classe mais abastada, cujo propósito era obter uma formação em um curso superior, principalmente se fosse concluída fora do Brasil, na antiga Metrópole. Por outro lado, as classes emergentes viam na educação um meio de ascensão social e, desse modo, seu interesse deslocou-se também para o ensino superior.

A função humanizadora da escola se perde, transformando a maioria dos colégios secundários em cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, incluindo aí o então Colégio D. Pedro II, que pretendia ser o modelo para a educação Imperial, mas que não resistiu e passou a funcionar como mais um curso preparatório. Porém, a qualidade dos alunos que chegavam ao nível superior era desastrosa, já que era resultado da péssima qualidade de ensino dos anos anteriores.

No ensino primário o nível de procura era baixo, se fosse considerado a população total, fato este compreensível ao analisarmos a sociedade da época, em que a maioria da população era constituída por escravos, mestiços e por uma classe média emergente, a burguesia, que se desenvolvia à medida em que o Brasil passava de uma sociedade agrária-exportadora dependente para agrário-comercial dependente. Esta transição solicitara uma nova sociedade, que só poderia ser estabelecida através da educação desta nova classe, e dos novos trabalhadores que aos poucos se tornavam necessários, já que a eficiência destes dependia muitas vezes de conhecimentos técnicos e específicos para a manipulação das novas tecnologias e dos novos meios de produção. (RIBEIRO, 2007, p. 51)

Justifica-se então os intensos esforços em prol da educação a partir de 1850. É neste mesmo ano que se dá o fim do tráfico negreiro, através da Lei de Euzébio de Queiroz, e que o Brasil ganhava destaque no cenário mundial com o novo produto agrícola nacional, o café. Isso resultou na elevação do capital interno, que antes era usado para aquisição dos escravos; por outro lado houve o aumento de empréstimos internacionais vindos especialmente da Inglaterra, grande interessada no desenvolvimento do Brasil.

A organização econômica do Brasil sempre esteve subordinada a um sistema capitalista internacional, desde o período colonial, afirma Ribeiro (2007, p. 53). No entanto, o que muda com a modernização desta organização é a localização do poder e da possibilidade de autonomia do país que busca, gradativamente, sua emancipação política e econômica. Porém deve-se considerar que uma economia

internacionalmente dependente, sofre com as limitações dos mercados internacionais já que não se torna interessante criar um pólo comercial concorrente, mas sim um facilitador econômico com autonomia limitada e para tanto a modernização torna-se imprescindível.

Percebe-se, portanto, que desde o início da história do Brasil a educação esteve a serviço do sistema político econômico da sociedade na qual está inserida. Suas limitações e avanços dependem das conveniências apropriadas para tal modelo. No contexto do Brasil Imperial, assim como em qualquer outro período, podemos listar estas limitações e a partir delas estabelecer parâmetros comparativos para se constatar a finalidade da educação naquela época.

Uma das principais características da educação do período pós Ato Adicional de 1834, é a reivindicação da educação obrigatória, e a discussão dos termos aplicáveis a ela, tal como a gratuidade do ensino, a livre educação e a secularização do ensino como observamos nos textos de Oliveira (2003) e Barroso (2005). Ainda a respeito da obrigatoriedade da educação encontramos em Almeida, (1989, p. 80) o seguinte trecho: “A partir de 1840 os relatórios ministeriais consideram como uma necessidade o estabelecimento da instrução obrigatória, que o regulamento de 1854 chegou a estabelecer, mas de um modo tão impreciso que se pode dizer que o ensino não é obrigatório no Brasil.” Portanto estes termos se tornam assunto de reivindicações que provém de vários setores da sociedade.

Como já vimos, alguns autores do período engajaram-se em tratar do tema, tais como Oliveira (2003) e Barroso (2005), além deles a



instrução passa a ser um interesse geral da classe burguesa a qual passa a financiar investimentos na educação. Há ainda aqueles que se opunham à obrigatoriedade da educação, como a Igreja católica, por ser um princípio da corrente protestante que ameaçava os dogmas católicos, e os produtores da antiga agricultura, que procuravam preservar traços tradicionais e segurar o desenvolvimento industrial, além da população rural sem instrução que não via vantagens em tirar seus filhos do trabalho para encaminhá-los à escola, e a situação se agrava mais ao examinar a situação das meninas.

A partir da década de 1860, o desenvolvimento industrial do Brasil ganha impulso e atinge seu auge em meados dos anos 1870. Elza Nadai e Joana Neves (1980, p. 162-163) afirmam que este crescimento acelerou ainda mais com o final da Guerra do Paraguai, um exemplo disso é o aumento de número de patentes industriais expedidas, num total de 61 entre os anos de 1871/75, e que saltou para 294 no período de 1876/80 e 955 patentes entre 1881/89.

Neste mesmo período a iniciativa privada ganhou força e surgiram cada vez mais instituições interessadas na educação e principalmente no desenvolvimento do país, de acordo com Werebe (1985, p. 381), nas nações em que a industrialização se processava intensamente, o problema da educação assumia um novo aspecto: “[...] tiveram significação política e econômica porque, nelas, a educação representava fator indispensável para garantir o seu desenvolvimento econômico”. Por outro lado, ainda nas palavras de Werebe (1985, p. 381-382), a exemplo da França, a expansão do ensino primário às camadas populares constituía, ao mesmo tempo, uma ameaça para a

manutenção dos privilégios das classes dominantes. Ao observarmos os relatórios do Ministério do Império, poderemos acompanhar o desenvolvimento da educação primária do Brasil, respondendo a estes aspectos políticos e econômicos que se tornaram determinantes no país neste período de 1850 a 1889.

## **1.2. A instrução pública primária do ponto de vista oficial: os Relatórios do Ministério do Império**

Os relatórios do Ministério do Império referentes a estes anos apresentam reduzidas informações específicas sobre o estado da educação no Império Brasileiro. Por vezes, trazem apenas dados estatísticos e não descrevem, de fato, o funcionamento do sistema educacional.

Ministro do Império, Visconde de Mont’Alegre (José da Costa Carvalho), em seu relatório referente ao ano de 1850, lamenta o estado da Educação Geral no Império. Porém, quando trata da educação Primária na Corte, considera que houve sensíveis avanços e esboça os principais problemas encontrados em seu desenvolvimento. Muitas dessas questões permaneceram sem solução até o fim do Império:

A instrução pública primária tem melhorado no município da Corte, e mais sensíveis teriam sido seus progressos se houvessem extirpado as diversas causas de que há muito entorpecem o seu desenvolvimento, as quais principalmente consistem na deficiência de pessoal habilitado para este gênero de instrução; mesquinha remuneração e nenhum futuro dos Professores; na falta de edificios apropriados para o

ensino, e na falta de inspeção nas escolas das Freguesias mais distantes. (BRASI, 1851, p.5)

Essas constatações deram abertura para uma série de medidas que resultaram na criação e organização da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, e na Primeira Reforma da Educação do Império em 1854.

O Relatório de 1851 registra os decretos de nº 608 e 630 de 16 de agosto e de 17 de setembro do ano de 1850 que autorizava o Governo a elaborar os novos estatutos para os cursos de Direito e Medicina, assim como os regulamentos e instruções que dariam nova forma à Instrução Primária e Secundária no município da Corte. No entanto decorreram ainda 4 anos para que começassem a tomar as medidas necessárias para elaboração de tal regulamento.(BRASIL, 1852, p.6)

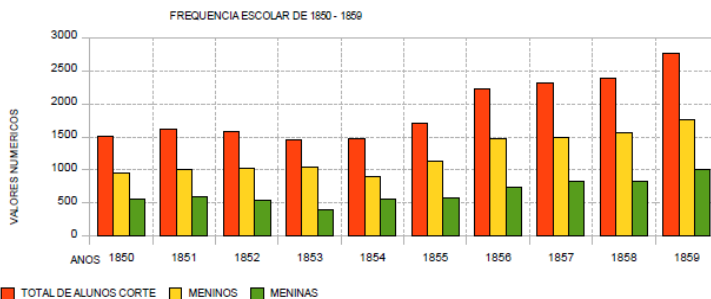
O ato que desencadeia todo o processo da Reforma é o Decreto nº1331 A de 17 de fevereiro de 1854, que pretendia atender todas as necessidades do ensino público e primário, com soluções adequadas às circunstâncias brasileiras, mas orientadas pelas experiências de países considerados ilustres, de acordo com o Ministro Luis Pedreira do Couto Ferraz.

A Reforma resultou, através do art. 3, na aprovação de um Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária. Esse Regimento estabelecia as normas de funcionamento para as escolas além dos deveres, dos professores e dos alunos.

Criou-se, também uma Inspeção “forte e sistemática”, segundo Ferraz, para todos os estabelecimentos tanto públicos, quanto privados, de instrução primária e secundária, a “Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte”.

Em 10 de setembro de 1855, tomou posse como Inspetor Geral, o Conselheiro Euzébio de Queiroz Mattozo Câmara, em substituição ao Conselheiro Visconde de Itaboraahy, e a partir de então nota-se um diferencial na organização do Relatório, e no aprofundamento das questões. Queiroz faz uma série de mudanças estruturais na Inspetoria Geral, modificando cargos, fazendo nomeações, agregando pessoal e exigindo orçamentos adequados. Cobra o cumprimento da execução expressa no regulamento de 1854, em que se sugeria realização de conferências com os delegados e os professores de seu distrito, com a presença do Inspetor Geral para que se possam discutir as questões, dificuldades enfrentadas em seu trabalho, propondo melhorias em conjunto. (BRASIL, 1856, p.2 -17)

Para ilustrar melhor as melhorias alcançadas desde a reforma de 1854, podemos analisar um levantamento da Frequência e Número de escolas criadas desde 1854, comparando com os mesmos dados de antes da reforma:



De 1855 a 1863, Euzébio de Queiroz luta principalmente pela valorização do professorado, cobra rigorosamente os delegados dos distritos, a inspeção e a apresentação dos relatórios referentes a tal, e implora pela construção de estabelecimentos de ensino apropriados.

A partir do sexto decênio do século XIX, afirma Caio Prado Junior, o Império brasileiro (1961, p. 92) passou a sofrer com conflitos de interesse. De um lado a classe em ascensão, defensora dos ideais progressistas e liberais, de outro os proprietários de terra, conservadores e retrógrados. A maioria dos membros do Conselho de Estado e do Senado vitalício era conservadora. Desta forma justifica-se, em parte, a lentidão dos progressos necessários.

Por outro lado, passamos a compreender a reação da instrução primária a partir de 1870, quando o Governo se viu pressionado a reagir ante a iniciativa privada, que representava a força liberal, e que se desenvolveu aceleradamente como já pudemos observar anteriormente.

Em 1860, um dos principais problemas tratados era a falta de mão de obra, ou seja, de professores. Com o crescimento da população, a abertura de novas escolas e a ausência de um sistema eficaz de formação de professores, a quantidade de regentes para assumir as novas cadeiras

de Instrução Primária era insuficiente. Estas, por sua vez, foram assumidas pela categoria de Professores adjuntos, resultantes do método de ensino mútuo<sup>3</sup>, que elegia alunos mestres para auxiliar no contingente das turmas, e que depois de concluir sua formação primária, tinha o direito de concorrer às vagas como Professores Adjuntos. (BRASIL, 1861, p.15)

Em 1864, pouco se via em prática as determinações da reforma de 1854. Os esforços do Governo eram percebidos principalmente no aumento das escolas, como já demonstrado no gráfico anterior. Em 13 de maio de 1864, baixou-se um aviso que proibiu a criação de novas escolas por falta de orçamento apropriado. Com isto, duas escolas particulares passaram a receber gratificações do governo para que recebessem gratuitamente meninos pobres. Mais tarde este tipo de procedimento se tornara comum, e essas escolas passam a ser denominadas Escolas Subvencionadas<sup>4</sup>, termo que aparece pela primeira vez no Relatório de 1869.(BRASIL, 1870, p.38)

---

<sup>3</sup> O método mútuo é conhecido também como método Lancasteriano , por ter sua formulação inicial elaborada pelo educador inglês Joseph Lancaster, e tem como característica principal a utilização dos próprios alunos como auxiliares do professor. (FARIA FILHO, 200, p. 141)

<sup>4</sup> Recurso encontrado pelo governo para suprir o insuficiente número de escolas em algumas freguesias mesmo depois do aviso de 13 de maio de 1864, que vigorou naquele ano, proibindo a criação de mais escolas. O Governo passou a oferecer gratificações a escolas particulares para darem instrução primária gratuita a crianças pobres, a essas escolas particulares se atribui o termo Subvencionada.

Pedro Araújo Lima, o Marquês de Olinda, assumiu o Ministério do Império em 1865 e em seu relatório anual indicou as medidas que lhe pareceram urgentes e compatíveis com os recursos que o Governo dispunha. Estas Considerações, porém, não resultaram em medidas Legislativas e a Instrução Primária permaneceu no mesmo patamar enfrentando as mesmas dificuldades da década de 1850.

Em 1870, o Ministro João Alfredo Correia de Oliveira assumiu o Ministério dos Negócios do Império, e declarou que, tendo em vista os relatórios de seus antecessores, seus posicionamentos e suas análises sobre a instrução primária, ele próprio se engajara na elaboração de um projeto de lei que apresentaria à Assembléia Legislativa, com o propósito de aumentar o comprometimento do Estado com esse ramo da educação.

Ainda no Documento Imperial referente ao ano de 1870, o Anexo D do Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, apresentou o resultado em relação à educação, do primeiro senso que efetuou o levantamento da população Livre do Município da Corte. Este levantamento foi dividido em faixas etárias da seguinte forma: maiores de 21 anos, menores de 21 anos, menores de 14 e menores de 7 anos. Para a faixa de menores de 14 anos ficou registrado 12.177 do sexo masculino e 10.910 do sexo feminino, totalizando 23.087 crianças menores de 14 anos e maiores de 7 anos em toda a Corte. O relatório traz dados referentes à população em idade

escolar (indivíduos entre 7 e 14 anos) de cada freguesia<sup>5</sup> de dentro e de fora da cidade.

Nas freguesias da cidade 9.211 crianças estavam fora da Instrução primária, de um total de 18.693. Nas freguesias de fora da cidade 3.761 era o número de crianças sem receber instrução primária, para um total de 4.390 em idade escolar primária.

Estes números podem ser atribuídos em parte ao não cumprimento do Art. 64 da Reforma de 1854 quanto a obrigatoriedade do ensino, visto que a Corte não contava com os recursos necessários, seja em relação à quantidade de escolas públicas, seja de professores devidamente habilitados. Além disso, muitas das crianças em idade escolar com moradia fora da cidade, habitavam em lugares longínquos das escolas já existentes, e atender a essa parcela da população nunca deixou de ser um problema para a organização escolar Imperial.

O Ministro João Alfredo Correia de Oliveira, atuante de 1870 a 1875, toma como exemplo do cumprimento do Art. 64 da reforma, a respeito da obrigatoriedade do ensino, países como Alemanha, Bélgica, Suíça, Holanda, Itália e Portugal. Em relação à proporção de escolas para o número de alunos fez a seguinte comparação: a França conta com 1 escola para cada 500 habitantes; na Suíça 1 para cada 300 habitantes; na Alemanha e Estados Unidos 1 para cada 160 habitantes e no Brasil

---

<sup>5</sup> Freguesia é o nome que tem, em Portugal e no antigo Império Português, a menor divisão administrativa. No Brasil Imperial eram divididos os territórios pertencentes ao município neutro, sede do império, estes eram denominadas Freguesias de dentro da cidade. Aquelas divisões administrativas pertencentes as áreas periféricas eram então chamadas, Freguesias de fora da cidade.



esta proporção é de 1:1046 escola/habitantes, situação realmente divergente dos demais.( BRASIL, 1872, p.20)

O governo também se mostrava mais ativo em relação à educação e vários assuntos começaram a ser amplamente discutidos e isso resultou em providências legislativas e administrativas, como a aprovação das Instruções Especiais para as Conferências Pedagógicas<sup>6</sup>. Essas Conferências estavam previstas no Art. 70 do Regulamento de 1854 e o Conselheiro Euzébio de Queiroz pedia por sua execução desde 1855, por julgar essencial para o desenvolvimento da Educação.(BRASIL, 1873, p. 1-6)

A necessidade da formação de professores se tornava cada vez mais premente e, em 1874, foi fundada uma Escola de Ensino Normal na Corte, porém de iniciativa particular com a Direção do Conselheiro Manuel Francisco Correia e vice-direção de Dr. Antonio Feliz Martins. Esta escola apresentava uma grade bem sucinta, que se estabeleceu da seguinte forma, Primeiro Ano: Português, Aritmética, Desenho, Pedagogia, Musica, História Sagrada e Segundo Ano, Pedagogia, Física E Química, Geografia, Aritmética e Português. (BRASIL, 1875, p. 15)

Apesar do Decreto nº 6 379 de novembro de 1876, que regulamentava a situação das Escolas Normais criadas pelo Governo, elas não chegaram a funcionar e, de fato, a primeira Escola Normal da

---

<sup>6</sup> Este tipo de ação de acordo com Oliveira, (2003, p.218-219), é o primeiro passo para a boa formação de professores, afirma que as conferências pedagógicas são para a escola, o que é o parlamento para o Estado.

Corte seria fundada em 1880, com seu devido Regulamento, de regime misto, porém situada em prédio alugado. (Decreto N° 7684 de 6 de março de 1880, In.: BRASIL, 1880)

Em 1878, mais uma importante medida foi tomada. O Sr. Ministro Carlos Leoncio de Carvalho, redigiu um relatório em 1877 no qual propunha reformas na organização de ensino da Corte. Este relatório resultou no decreto do ano seguinte n° 7247 de 19 de abril de 1883, que reformou, novamente, a instrução primária e secundária no Município da Corte. Todas as medidas sugeridas por Carlos Leoncio de Carvalho foram acatadas, mas destaco a importância do Art. 2 que afirma que até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituíam o programa das escolas primárias de 1° grau, eram obrigados a frequentá-las, no município da corte os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade. (Decreto n°7247 de 19 de abril de 1879. In: BRASIL, 1880)

No §1° ficou então determinado que, todos aqueles que tivessem em sua guarda meninos ou meninas de idade em torno de 7 a 15 anos e não os encaminhassem para receber a instrução pública, receberiam uma multa de 20 a 100.000 contos de reis. A mesma pena seria infligida àqueles que apresentassem pouca frequência. Desta forma foi instituído o ensino obrigatório no município da Corte, com as devidas punições que asseguravam o cumprimento da Lei. Outro ato desta Reforma é o Art. 4 § 3° que autorizava as escolas de sexo feminino a matricular meninos menores de 10 anos, o que deu início à co-educação dos sexos.

### 1.3. O professorado e a instrução pública na corte.

A Reforma de 1883 seria a última modificação regulamentar do ensino público primário realizada no período imperial, os anos que se sucederam até 1889, não apresentaram grandes mudanças no quadro geral da Educação Pública Primária.

Nota-se que o desenvolvimento econômico do Brasil incentivava a iniciativa privada, como em 1884, quando foi criada a Primeira Escola Noturna Feminina de Instrução Primária, por iniciativa particular do Vice Reitor do Externato do Colégio D. Pedro II, e que apresentava um currículo feminino bastante amplo, para o período. As matérias lecionadas eram: Português, Italiano, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Matemáticas Elementares, Geografia, História Geral, Cartografia do Brasil, História do Brasil, Retórica e Poética, História Literária, Literatura Novo-Latina, Literatura Nacional, Gramática Histórica da Língua Portuguesa, Filosofia Racional e Moral, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Economia Doméstica, Legislação Usual e Pedagogia. (BRASIL, 1887, p. 37. cap. IV)

Além disso, em 1888, a Escola Normal da Corte, passou por uma Reforma Regulamentar que objetivava assegurar a organização escolar já estabelecida em 1876. Todavia, ainda faltavam as escolas primárias públicas anexas para a prática pedagógica dos alunos do ensino Normal. O Art. 6 do novo regulamento decretou a regularidade das escolas anexas e o Art. 7 determinou que se fundassem Jardins de Infância junto às Escolas Normais, seguindo os modelos alemães. No entanto, como o

recorte desta pesquisa tem fim no ano de 1889, não posso afirmar se estas resoluções tiveram ou não o efeito esperado.

Estas evoluções no ensino, permitem-nos relacioná-las ao período político do Brasil, cujo pensamento Liberal e progressista ganhava força e a Monarquia encontrava-se à beira de sua decadência.

Maria José Garcia Werebe (1985, p. 382), ao falar sobre o ensino no fim do Império, afirma que no município da Corte havia 211 escolas de ensino primário, das quais 95 públicas<sup>7</sup> e 116 particulares com 12 mil alunos. Considerando que a população do Município Neutro era calculada em 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos sem direito à instrução, os alunos constituíam apenas 5% da população livre. Além disso, conclui que a República encontrou uma educação primária não somente com uma deficiência quantitativa, mas principalmente qualitativa, referindo-se à rede escolar precária, “com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz.”(WEREBE, 1985, p. 382)

É evidente que um dos principais problemas do Ensino Público no Município da Corte era a falta de professores e de qualificação dos mesmos, já que não havia nenhuma instituição de formação profissional ou superior que atendesse a esse ramo de atividade assalariada até a última década do século XIX.

---

<sup>7</sup> Faço uma pequena ressalva considerando que no relatório do ano de 1888, publicado em 1889, último relatório presente na coleção de Conde D’eu, utilizado nessa pesquisa, consta que o número de escolas públicas em 1888, era de 94 e não de 95 como descreve Werebe.

Como se não bastasse, muitos textos dos Relatórios indicam que a condição de professor era encarada como um sacerdócio, um exercício de vocação, com seus respectivos sacrifícios. Nesse aspecto, concordo com Oliveira (2003, p. 212), ao afirmar que havia dois requisitos necessários para qualquer profissão e que não se pode “dispensar o professor”: a vocação para o ofício e a prática dele. Contudo, o fato é que o Professor no Império Brasileiro, de maneira geral era formado pela prática e pela vontade, exatamente como descreve Oliveira neste trecho, no entanto, somente esta prática não poderia ser considerada suficiente para a formação de um bom professor.

Sendo o Magistério uma profissão como qualquer outra, que exige os conhecimentos necessários para tal, o problema era que, por muito tempo, esse conhecimento inerente ao exercício do professorado era tido como o domínio eficaz das matérias a serem ensinadas. Ou seja, para o ensino Primário, tomando como exemplo o plano de ensino da escola Municipal de S. Sebastião em 1874, as aulas diurnas compreendiam para ambos os sexos: instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais de gramática; elementos de aritmética; o sistema decimal e os pesos e medidas; noções de desenho linear; cosmografia; geografia nacional; música vocal.

Para as meninas havia também o aprendizado dos trabalhos de agulha e para os meninos música instrumental. Este era o conhecimento necessário para se tornar professor, na maioria dos casos. Nessa questão, tanto Oliveira (2003) como Barroso (2005) argumentam que a verdadeira formação do professor deveria acontecer na Escola Normal e a matéria fundamental que guiaria esta formação era a Pedagogia uma

vez que a “Pedagogia é a educação dos educadores ou a educação elevada a potencia, como lhe chamaram os americanos.” (OLIVEIRA, 2003, p. 211).

A Escola Normal é citada, sugerida e proposta desde 1851, no decreto nº 630 de 1851, mas condenada pelo Ministro José da Costa Carvalho (Visconde de Mont’Alegre), que defendia a formação dos professores dentro do ensino público, através do método do ensino mútuo, baseada na experiência da Alemanha, Holanda e parte da França, “corrigida”, através da forte inspeção e programa de exames anuais, que procurava transformar os alunos monitores em professores adjuntos e futuramente capazes de assumir suas próprias cadeiras (aulas). Em 1859, Euzébio de Queiroz, cansado de tanto pleitear pela melhoria de condição salarial dos professores, redigiu um texto demonstrando toda sua indignação. No mesmo relatório ressalta que “a instituição dos professores adjuntos, ou alunos-mestres é, na forma do regulamento de 17 de fevereiro de 1854 , a única sementeira dos futuros educadores da sociedade.” Diante disso, exigiu que Escolas Normais fossem criadas no Município da Corte.

A primeira escola Normal do Império foi criada em Minas no ano de 1835, de acordo com Ministro Antonio da Costa Pinto e Silva, (BRASIL, 1878, p. 65). Em 1878 havia 13 Escolas Normais em todo Brasil. Porém em 1867, Barroso (2005, p. 208) afirmava que, além de seus defeitos de organização, alguns desses estabelecimentos ressentiam da falta de uma direção conveniente, de pessoal habilitado e da exiguidade de recursos, não produzindo estes estabelecimentos nenhum resultado notável.

No Município da Corte, o primeiro decreto que criou 2 escolas normais, uma feminina e outra masculina, foi o decreto nº 6379 de 30 de novembro de 1875. Porém, mesmo sendo regulamentada pelo decreto nº 6379 de 30 de novembro de 1876. Estas escolas não chegaram a ser inauguradas.

A inauguração da 1º Escola Normal da Corte, organizada pelo decreto de nº 7684 de 6 de março de 1880, ocorreu em 8 de abril. Ela foi reformada pelo decreto nº 8025 de 26 de março de 1881, que definiu a Escola Normal do Município da Corte da seguinte forma, de acordo com o Art.1º : “A escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º grau; O ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos e compreenderá dois cursos: o de ciências e letras e o de artes.” ( ANEXO C. In.:BRASIL, 1882, , p. 1-15)

O Inspetor Geral Antonio Herculano Bandeira Filho declarou, em 1883, que essa instituição apresentava graves problemas metodológicos e organizacionais. O mais grave talvez fosse que ao concluir o 2º ano do ensino normal, os alunos recebiam o diploma, através da prestação dos devidos exames da própria instituição, de professores de ensino primário, mas em dois anos eles não haviam recebido a instrução da disciplina de ciências físicas e naturais, fato que o Inspetor Geral julgava indispensável na aplicação do método de Lição das Coisas<sup>8</sup>,

---

<sup>8</sup> Lição das *Cousas*, ou das coisas, no português contemporâneo. Assim era chamada a primeira etapa do método conhecido como Intuitivo, citado na maioria dos relatórios e nos discursos dos autores do século XIX. Tem esta denominação, segundo Luciano Mendes Faria Filho (2000, p.143) pela importância dada à faculdade da observação como ferramenta insubstituível da aprendizagem humana, inspirado nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, que foram apropriados e divulgados por Pestalozzi.

aprovado em 1884 como mais apropriado ao ensino primário. Ou seja, a formação Normal não atendia ao programa de Ensino vigente para as Escolas Primárias da Corte. (BRASIL,1884, p. 19)

Além dos problemas de formação dos professores, outro problema recorrente por todo o período era a insuficiente condição salarial. Euzébio de Queiroz, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte no período de 1854 a 1863, e Conselheiro do Estado, lutou incansavelmente pela melhoria das condições salariais destes profissionais. Euzébio de Queiroz concluiu que as remunerações eram insuficientes à subsistência dos professores. De fato, a consequência desta má remuneração era a falta de candidatos para ocupar as vagas disponíveis nas escolas públicas primárias, estas por sua vez acabam sendo ocupadas por Professores Adjuntos que, com o passar dos anos, assumiram a regência das cadeiras.

Há evidências que a situação não apresentou melhorias. Desde 1854, com o decreto 1331 A de 17 de fevereiro, pelo Artigo 48 da Reforma instituída, o ensino primário ficou dividido em dois graus, com matérias distintas e complementares. Porém, até 1872 nada havia sido feito para o cumprimento de tal decreto. No entanto, o aviso de 29 de fevereiro de 1872 elevou à categoria de escolas primárias de 2º grau, 6 escolas que até então não haviam conseguido a elevação por falta de professores habilitados.

Um aviso de 2 de abril de 1872, permitiu que os professores de 1º grau realizassem exames para provar suas aptidões para lecionar as matérias de segundo grau. Os professores responderam a tal aviso



alegando que os honorários não eram convidativos para mais trabalho e outros que necessitavam de tempo para se prepararem para tais exames. Por aviso de 26 de abril de 1872, foi concedido o tempo de 6 meses para a abertura de concurso para essas cadeiras. Este prazo se estendeu para 9 meses e, no prazo determinado, só apareceu um candidato. O aviso de 9 de outubro de 1874 ordenou que se convidasse por meio de editais públicos quaisquer professores que comprovassem por meio de documentos as aptidões para exercer a regência das escolas primárias elevadas ao 2º grau. Nove candidatos apareceram, mas até o ano de 1877 nenhuma providência o Governo havia tomado para a contratação desses professores.

Oliveira (2003) dedica uma extensa parte de seu livro à questão do Magistério. No capítulo sexto que recebe o subtítulo “*Das Vantagens do Professor*”, afirma que sem esperanças de bons proventos ninguém se sujeitará “ao tirocínio da Escola Normal”, porém com vantajosas retribuições o ensino público poderia estar nas mãos de homens superiores. ( OLIVEIRA, 2003, p. 222).

Euzébio de Queiroz acreditava que a baixa remuneração dos professores, estava diretamente ligada à vasta área territorial do Brasil que exigia uma grande quantidade desses profissionais que atendessem de forma proporcional a população do país. Como solução para esse problema Queiroz (BRASIL,1860), Oliveira (2003), e Barroso (2005), concordam que o Governo deveria conceder liberdade e autonomia suficientes ao ensino particular, para que este pudesse suprir as necessidades que o ensino público não conseguia atender. Diante dessa situação é que, em 1865, o Inspetor Geral de Instrução, Joaquim

Caetano da Silva, defendeu a liberdade de ensino e propôs que o município da Corte fosse o primeiro a dar o exemplo: “Já que o governo não pode, que não ate as mãos aos que podem, ou antes, aos que poderiam.” (BRASIL, 1865, p. 19). Considerando os conflitos políticos vigentes, isso confirmaria a incapacidade do Império de resolver os problemas nacionais (PRADO JUNIOR, 1961, p. 93), fortalecendo as forças progressistas.

Esse cenário revela, assim, que o desenvolvimento das capacidades intelectuais, científicas e humanas necessárias para a formação e manutenção de um professor era uma tarefa difícil de ser cumprida, ao menos pela iniciativa do governo Imperial.

## **2. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O período compreendido entre 1850 e 1889, é um período de transição de uma economia monopolizada pelo cultivo agro-pecuário para uma economia mista de crescente industrialização.

A educação primária se desenvolveu de acordo com a necessidade da sociedade à qual estava vinculada e passou a atender à nova classe emergente: a burguesia industrial. Apesar de considerada como um dever do Governo e um direito do cidadão, andou em passos lentos, como quaisquer outras medidas que contribuíssem para o desenvolvimento do país.

Os estudiosos do século XIX que publicaram trabalhos sobre a educação de seu período, estavam imbuídos de ideais próprios e

defendiam pontos de vista particulares. As questões mais debatidas entre eles, tais como a obrigatoriedade de ensino, o ensino livre e a condição do professor, eram temas frequentes dos Relatórios do Ministério do Império.

Porém, apesar de todos os Ministros e Inspetores da Instrução assumirem e constatarem os problemas da educação e pleitearem as resoluções para as mesmas, poucos foram ouvidos pela Assembléia Legislativa. Euzébio de Queiroz foi um excelente exemplo de notáveis discursos em defesa do professorado, sem nunca ter sido atendido de maneira satisfatória.

Para compreender a dinâmica legislativa do Governo Imperial, ao tratar da educação, foi necessário o estudo da história política e econômica do período. Com o apoio dos textos de Caio Prado Junior (1961), Elza Nadai (1980) e Werebe (1985), foi possível concluir que a condição Monárquica sustentava uma política retrógrada, procurando conter qualquer medida em prol do desenvolvimento do país, que caminhava de maneira cada vez mais acelerada para uma condição econômica industrial livre, ameaçando os interesses monopolizadores do Império.

Somente na década de 1870, vemos respostas mais ágeis do Governo à iniciativa privada, que oferecia cada vez mais e melhor a instrução primária e profissional à população.

A condição dos professores e a sua formação também não obtiveram grandes avanços, ora por parte do Governo, em não dar o auxílio e a valorização devidos a essa profissão, ora por falta de meios

para promover a adequada formação. Entretanto, muitas vezes o próprio professor se conformava com a sua situação, acomodando-se aos padrões e métodos já conhecidos, rejeitando adaptar-se às mudanças necessárias, e muitas vezes não cumprindo os novos regulamentos de Instrução Primária.

Da mesma forma, deve-se considerar a falta de interesse da população em enviar seus filhos à escola, situação que preocupava tanto os Inspectores Gerais e que deu origem às inúmeras discussões a respeito da obrigatoriedade do ensino, era resultado de uma cultura escravista, que muitas vezes não encarava a Instrução elementar como uma necessidade.

Essa situação de déficit qualitativo e quantitativo na passagem do regime Monárquico para a República é confirmada pelas constatações de Werebe (1985), com as quais estou de acordo, especialmente ao apontar que a República encontrou a Instituição Escolar Pública, desvalorizada, com mais problemas do que soluções.

Hoje, ao olhar o estado da educação brasileira é possível perceber que, em muitos aspectos, ainda permanecemos ligados às heranças estruturais da organização escolar que pude pesquisar analisando os Relatórios Oficiais do Ministério do Império, o período crítico de decadência da monarquia brasileira. Desse modo, reafirmo a minha convicção na importância da Formação do bom Professor e do desenvolvimento especial da educação primária que é a base essencial para a qualidade exigida nos demais níveis.

### 3. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUCA; Brasília, DF: INEP/ MEC, 1989.

BARROSO, J. L. **A instrução pública no Brasil**. Organização: Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva, 2005.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatórios apresentados à Assembléia Geral Legislativa**. Rio de Janeiro: Typ Laemmert, 1850-1889.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES,

E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.

NADAI, E.; NEVES, J. **História do Brasil: da colônia a república**. São Paulo: Saraiva, 1980.

OLIVEIRA, A. A. de. **O ensino público**. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

PRADO JÚNIOR, C. **Evolução política do Brasil: Colônia e Império**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

RIOS FILHO, A. M. de los. A Instrução. In: \_\_\_\_\_. **O Rio de Janeiro Imperial**. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000. Cap.7, p.391-447.

TAMBARA, E.; ARRIADA, E. BARROSO, J. L. José Liberato Barroso e a história da educação brasileira: Aspectos introdutórios. In: BARROSO, J. L. **A Instrução Pública no Brasil**. Organização: Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva, 2005.p.-5-12.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação. In: CAMPOS, Pedro Moacyr; HOLANDA, Sérgio Buarque de (dir.). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1985. T. II: O Brasil Monárquico. V. 4: Declínio e Queda do Império. Cap. 3, p. 365-381.

# PATRIMÔNIO CULTURAL: UM ESTUDO SOBRE A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO CEMITERIAL E A ARTE TUMULÁRIA

Telma Schuarça<sup>1</sup>

Zeloi Martins dos Santos<sup>2</sup>

## RESUMO

A pesquisa objetivou estudar determinado espaço cemiterial, evidenciar correlações com questões patrimoniais em seus sentidos material e imaterial e observar contextos históricos, sócio-culturais, etnológicos e de expressões artísticas, além de compreender as relações familiares e afetivas existentes em relação aos monumentos/túmulos. Como campo de observação escolheu-se o Cemitério Municipal São Francisco de Paula, situado em Curitiba. O embasamento teórico e metodológico realizou-se por meio de referenciais sobre patrimônio cultural, questões específicas da História, conteúdos correlatos aos espaços cemiteriais, simbologias e arte tumular.

**Palavras-chave:** patrimônio cultural; história; cemitério; arte tumularia.

A apreciação do que se denomina patrimônio histórico pode-se pensar como uma espécie de elemento revelador da condição da sociedade, ele coexiste e relaciona-se com o cotidiano de todos os

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 4º ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná – FAP

<sup>2</sup> Doutora em História pela UFPR, professora do Colegiado do curso de Dança, líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte - GIPA. zeloimartins@gmail.com

indivíduos que a ela pertencem. Geralmente o patrimônio histórico é identificado mais objetivamente na sociedade em âmbito material, quer dizer, pelas edificações assim consideradas, porém o assunto se estenderá quando observadas as manifestações culturais, essas consideradas patrimônio de esfera “intangível” ou “imaterial”. Desse modo o entendimento que se deva ter por “patrimônio” não se restringe apenas a bens móveis e imóveis, e portanto é necessário estender o termo para “Patrimônio Histórico Artístico e Cultural”, ou seja, um conjunto que comporta correlações que visam uma apropriação sensorial, intelectual e também afetiva por parte dos indivíduos. A palavra patrimônio<sup>3</sup>, se verificada em dicionários, trará denominações ligadas às estruturas familiares, econômicas e jurídicas, bem ou usufruto de uma determinada comunidade, ou ainda pode determinar a acumulação de objetos que se relacionam com o passado, com a memória de uma sociedade.

Para compreender mais claramente o que seja “patrimônio”, o professor francês *Hugues de Varine-Boham*<sup>4</sup> sugere que, o termo “Patrimônio Cultural” divide-se em categorias e nesse caso se faz necessária a análise de cada uma delas. Em primeiro lugar há os elementos considerados naturais ou recursos naturais, quer dizer, tudo aquilo que a natureza oferece ao homem. Em um segundo momento

---

<sup>3</sup> Dicionário Melhoramentos da Língua Portuguesa, p. 767, São Paulo, 1988.

<sup>4</sup> *Hugues de Varine*, museólogo e professor francês, também ex-presidente do Conselho Internacional dos Museus (ICOM) e consultor internacional na área de museus. Com frequência, realiza missões culturais em todo mundo, apresentando e discutindo sua experiência na implantação e gestão de Ecomuseus em diversos países. Assunto disponível em: <<http://www.cultura.mg.gov.br>>. Acesso em: 31 maio 2010.

tem-se os elementos de conhecimento, ou seja, o saber e o fazer desenvolvidos pelo homem para o aproveitamento dos recursos naturais. Os bens culturais se colocam na terceira categoria, são os objetos, construções, sítios arqueológicos, artefatos, entre outros, todos obtidos por meio do saber e do fazer com os recursos naturais disponíveis. Isso significa que os bens culturais dependem dos elementos contidos na primeira e segunda categorias para se constituírem.

O reconhecimento aos monumentos históricos iniciou-se de forma mais efetiva em 1837, na França, com a criação da primeira Comissão dos Monumentos Históricos. No entanto eram somente inventariados monumentos que possuíam características arqueológicas, históricas e de arquitetura erudita; mais tarde, no entanto, análises e reflexões sobre o tema e seus desdobramentos, viram a necessidade de categorizar esses monumentos e de ampliar suas tipologias. Assim novas denominações foram adotadas para classificar os considerados patrimônios históricos, a arquitetura menor, a arquitetura vernacular, a arquitetura industrial. Além disso, malhas urbanas, conjuntos de casas, aldeias e até mesmo cidades inteiras passaram a fazer parte da lista do Patrimônio Mundial instituída pela UNESCO, e, cabe ressaltar ainda que alguns espaços cemiteriais também se estabeleceram como patrimônio devido à sua grande relevância cultural nas respectivas sociedades onde se encontram. Portanto há uma representação material ilimitada do que se pode conceber como patrimônio.



A chegada do século XX foi demarcada por interesses mais expressivos em relação ao tema. A França aparece como um dos países<sup>5</sup> que mais esforços compreenderam para a preservação do patrimônio histórico, criando inclusive uma comissão que estabelecia critérios de classificação para posterior tombamento. A Carta de Atenas, documento constituído em 1931, na Conferência Internacional para a Conservação dos Monumentos Históricos<sup>6</sup>, foi de extrema importância para se iniciarem legislações voltadas à salvaguarda dos monumentos históricos e, em 1964<sup>7</sup>, é organizada a Carta de Veneza. A preocupação com os monumentos históricos começava então a ter desdobramentos mais significativos e alguns anos após a criação da Carta de Veneza, muitos países de todos os continentes haviam assinado a Convenção do Patrimônio Mundial. O objetivo maior dessa convenção que ocorreu em 1972 era reunir, em um único documento, critérios, noções de proteção e preservação dos bens culturais.

Todas as medidas até então determinadas ainda não alcançavam uma preservação efetiva dos monumentos históricos, especialmente,

---

<sup>5</sup> Segundo Choay (2001), enquanto os países do Ocidente já se preocupavam com a salvaguarda de seus monumentos históricos, o Japão, até a década de 1870 não possuía interesse na preservação dos seus, mantendo-os sempre renovados. Os Estados Unidos foi um dos primeiros países a preocupar-se com a preservação do patrimônio natural ou ambiental.

<sup>6</sup> A conferência foi organizada pela Sociedade das Nações e teve somente a participação de países europeus. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em 17 maio 2010.

<sup>7</sup> Na conferência realizada nessa data, II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos de Monumentos Históricos, em que o novo documento então foi instituído, além dos países europeus, participaram também a Tunísia, México e Peru. Documentos correlatos encontram-se disponíveis em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em 17 maio 2010.

com o advento da Revolução Industrial e o constante progresso da sociedade. Outros motivos a mencionar seriam os dispendiosos custos que a preservação de determinados monumentos históricos requeriam e a falta de metodologias adequadas para se realizarem os procedimentos de tombamento, o que desencadeava a paralisação de vários projetos. Houve também movimentos organizados por arquitetos modernistas em meados do século XX, que determinavam a substituição dos antigos monumentos por edificações mais modernas, visando a melhoria das condições de vida da sociedade, argumentações essas que, em verdade serviam para camuflar e justificar a destruição ou adulteração dos monumentos históricos. Além disso, havia uma legislação falha que privilegiava o interesse do poder público (CHOAY, 2001 e LEMOS, 1981). Tudo isso ocasionava o que se pode identificar como declínio patrimonial. Mesmo assim, havia aqueles que realmente defendiam a salvaguarda do patrimônio histórico como um elo incontestável de resgate da história e da memória de toda a sociedade mundial.

A natureza afetiva do seu propósito é essencial: não se trata de apresentar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma memória viva. Nesse sentido primeiro, chamar-se-á monumento tudo o que for edificado por uma comunidade de indivíduos para rememorar ou fazer que outras gerações de pessoas rememorem acontecimentos, sacrifícios, ritos, crenças. A especificidade do monumento deve-se precisamente ao seu modo de atuação sobre a memória. (CHOAY, 2001, p. 18).

A relação do tempo vivido com a memória e a possibilidade de se conhecer e compreender as origens são algumas das diversas

argumentações que determinados grupos defensores da preservação dos monumentos históricos passam a explicar sobre a semântica do patrimônio construído e sua relevância. Esse assunto passa a estabelecer amplas interpretações sobre seu significado e começa a desencadear sentidos de valoração concretos. O monumento histórico passa, então, a ser percebido como uma defesa contra a perda do que se pode denominar “a essência das sociedades”, em verdade é tudo aquilo que as constituiu e que também determina sua continuidade. Desse modo poder-se-ia também indagar-se que os monumentos seriam como uma espécie de dispositivo de segurança do universo cultural.

Essa noção de monumento histórico como base essencial para a compreensão do desenvolvimento das sociedades já se anunciava no século XVIII, quando historiadores, filósofos, escritores, sociólogos e outros tantos estudiosos pretendiam buscar elementos que estruturassem o desenvolvimento da existência do homem. Os historiadores, em específico, tinham a necessidade de utilizar inúmeras fontes de informação para construir a sucessão dos processos históricos, desse modo os monumentos edificados tornam-se fundamentais para esses estudos. A resultante transformada e contextualizada começa a apontar conceitos distintos de compreensão em relação à preservação e a finalidade dos monumentos históricos passa então a relacionar-se com a sociedade de maneira ambígua. A intenção histórica<sup>8</sup> levará à reflexão sobre o passado e determinados acontecimentos mais relevantes. Os

---

<sup>8</sup> 7 Essa intenção histórica pode estar relacionada com a questão de preservação para rememoração de determinados fatos, e que, muitas vezes podem estar ligados a acontecimentos desastrosos como é o caso da Primeira e da Segunda Guerra Mundiais.

objetos preservados e acumulados mostram e asseguram o conhecimento desenvolvido pelo homem ao longo de certo percurso histórico, e nesse sentido, é possível apreender e compreender como se constituíram as diversas culturas passadas. Também é possível analisar que não há somente uma apreciação intelectual sobre os monumentos históricos, objetos de uso ou relíquias que se colocam como patrimônio à sociedade atual, a condição da arte ainda transforma essa apreciação, tornando-a mais refinada. Dessa forma se faz imprescindível uma mediação apropriada, para que o indivíduo observador apreenda verdadeiramente os valores históricos e simbólicos agregados a um determinado objeto preservado. Assim poderá refletir sobre as concepções de história e memória nele impregnados, para então correlacionar todos os aspectos necessários ao conhecimento que ele, o objeto, permite desvendar.

Pensar as questões simbólicas e de afetividade que determinado monumento possui, permite refletir que essas peculiaridades atuam diretamente sobre a memória da sociedade ou de um indivíduo em particular, como é o caso dos monumentos/túmulos no espaço do cemitério. A ação de preservação material igualmente se correlaciona por meio dos rituais e práticas religiosas<sup>9</sup> que nesse espaço se praticam, e, sendo assim se pode evidenciar que as manifestações culturais são indissociáveis do patrimônio material. Porém, em se tratando dos monumentos/túmulos, a relação afetiva ainda prevalece sobre essas expressões de cultura. Em verdade o monumento histórico e todas as

---

<sup>9</sup>Os rituais praticados nesses espaços decorrem de acordo com a tradição religiosa e de crença pela morte, essas respectivas à cultura de cada etnia.

práticas ou manifestações que em seu entorno decorrem, têm por intento reviver um passado que, mergulhado no tempo retorna por meio das reminiscências, essas que podem ser resgatadas de maneira distinta por cada sociedade e indivíduo.

Essas expressões de cultura determinaram o surgimento do que hoje se conhece por “patrimônio intangível ou imaterial”, esse que aparece inicialmente no cenário internacional devido aos questionamentos por parte de alguns países<sup>10</sup> que solicitavam soluções para a salvaguarda não somente dos bens móveis e imóveis, como também das manifestações culturais tradicionais e populares. O resultado dessa solicitação desencadeou a “Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”, que data de 1989. Esse documento é referência até os dias atuais e com ele as manifestações culturais registradas passaram a ser denominadas “patrimônio cultural imaterial”. Importante ressaltar que países do Oriente como o Japão já organizavam a preservação de suas manifestações culturais desde os anos de 1950. A Recomendação de 1989 em Paris (UNESCO) foi a primeira a reconhecer a importância da preservação dos bens imateriais.

Em nosso país o reconhecimento dos bens intangíveis remonta a década de 1930<sup>11</sup> conjuntamente à criação do Instituto do Patrimônio

---

<sup>10</sup> Entre os países que reivindicaram a realização de estudos para a proteção das manifestações culturais pode-se destacar a Bolívia. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Relatório de atividades 1996-1997. Brasília, 1997.

<sup>11</sup> Com o anteprojeto de Mário de Andrade.

Histórico e Artístico Nacional – IPHAN<sup>12</sup>, porém é necessário ressaltar que nesse período ainda não havia sido criada nenhuma legislação que reconhecesse os bens imateriais. Somente em 1988, os Artigos 215 e 216 da Constituição Federal brasileira, foram elaborados especificamente para que a proteção dos bens materiais e imateriais fosse de fato efetivada.

A reflexão sobre patrimônio imaterial se desenvolveu pela necessidade da salvaguarda das manifestações culturais não somente pelo caráter de amplitude que as questões patrimoniais então demonstravam, mas pela análise de que essas manifestações se correlacionavam totalmente aos bens móveis e imóveis. Essa conscientização pela proteção das culturas poder-se-ia considerar uma evocação à memória, essa que, estaria a contribuir para manter viva a história das sociedades e suas estruturas. E nesse sentido, o espaço do cemitério pode ser analisado como um desses espaços culturais populares e tradicionais de fato, uma vez que o uso de expressões e práticas culturais nele coexiste com os monumentos/túmulos aqui percebidos como bens materiais. Isso permite refletir mais uma vez que, o imaterial e o material estão correlacionados e que não se pode compreender os bens culturais materiais sem considerar sua dimensão imaterial. Do mesmo modo que não se pode apreender o abrangente significado do patrimônio imaterial sem ter como base o conhecimento dos valores que se investem no processo dos bens materiais.

---

<sup>12</sup> O IPHAN é a mais antiga instituição de preservação de bens culturais na América Latina. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Relatório de atividades 1996-1997. Brasília, 1997.

O cemitério<sup>13</sup>, portanto, como um espaço cultural traz para o início dessas reflexões a figura das pirâmides egípcias, essas edificações funerárias que acumularam durante muitos séculos a história de uma grande civilização. Nesse sentido pode-se afirmar que o homem sempre esteve preocupado em manter sua identidade para as gerações próximas e, num sentido mais amplo, de perpetuar sua história, deixando subsistir assim sua memória. Diante das sociedades subsequentes referências culturais se canalizariam e, mesmo sobrepondo novos traços de cultura haveriam correlações indissociáveis, essas que determinariam a propagação e a continuidade dos costumes, ritos entre outras manifestações que transcendem esse espaço funerário. O cemitério, então considerado como patrimônio tanto material quanto imaterial tem, portanto, uma significação histórica extremamente relevante e de rica diversidade cultural. Conforme ARIÈS (1982, p. 518) “Grande parte do que conhecemos sobre a Antiguidade deve-se aos túmulos e objetos que ali foram acumulados.”

É na Idade Média que os mortos começam a ter locais específicos para o sepultamento, porém com diferenciação de espaço de acordo com a classe social. As pessoas influentes e abastadas ficavam sepultadas próximas dos altares das igrejas e aqueles desprovidos de bens eram enterrados nos pátios fora da edificação. Mais tarde, no fim do século

---

<sup>13</sup> Cemitério palavra de origem grega *Koumetèrion* que referencia o local para se dormir. A Igreja Católica apropriou-se desse termo usando a palavra do latim *Coemiterium* pela ligação que faz ao “descanso”, uma apologia ao descanso de Jesus Cristo antes de sua ressurreição. REZENDE, Eduardo. Cemitérios. São Paulo, 2007, p. 12.

XVII, devido a medidas sanitárias<sup>14</sup> e questões políticas<sup>15</sup> os sepultamentos passaram a ser realizados em área aberta, se instalaram então os campos de sepultamentos ensolarados, os chamados “campos santos”. Tornaram-se então locais de comemoração, de piedade e de recolhimento e, ainda ficaram mais próximos da espiritualidade de cada cultura.

Em nosso país, durante o período colonial, os indivíduos, tal como ocorria na Europa, eram sepultados geralmente sob o piso ou nos arredores das igrejas e conventos. Também por circunstâncias de saúde pública, em 1828<sup>16</sup> passam a existir leis que determinavam a criação de cemitérios municipais, porém esses só começaram a ser usados de fato em 1850. A legislação ainda previa a existência de cemitérios particulares que seriam designados às irmandades. Entretanto, havia poucos cemitérios públicos, e seu uso era proibido aos acatólicos<sup>17</sup>, pelo fato desses espaços em princípio terem sido consagrados à Igreja. Mais

---

<sup>14</sup> Esses locais internos permitiam a transmissão de doenças por meio de miasmas concentrados nas naves e criptas, além do cheiro insuportável da decomposição dos corpos. VALLADARES, Clarival. *Arte e Sociedade nos Cemitérios Brasileiros*. Rio de Janeiro, 1972.

<sup>15</sup> O Estado laicizado decidiu fazer a separação desses espaços dos domínios da Igreja. VALLADARES, Clarival. *Arte e Sociedade nos Cemitérios Brasileiros*. Rio de Janeiro, 1972.

<sup>16</sup> A proibição de enterros no Brasil já havia sido recomendada em 1801, por uma Carta Régia, essa regulamentada em 1828. Os médicos Manuel Maurício Rebouças e Libero Badaró, muito contribuíram para que os sepultamentos decorressem fora dos recintos das igrejas. REZENDE, Eduardo. *Cemitérios*. São Paulo, 2007, p. 70-71.

<sup>17</sup> Em 19 de fevereiro de 1810, Portugal firmou três tratados com a Inglaterra. Um deles, o Tratado de Comércio e Navegação, mediante seu Artigo 12, concedeu liberdade de culto aos ingleses e tolerância religiosa a outros acatólicos residentes no Brasil. Mesmo assim a Igreja dominaria certas instâncias, até que novas medidas legislativas fossem implantadas. MATOS, Alderi S. *O Cemitério dos Protestantes em São Paulo*. Igreja Presbiteriana do Brasil, 28 abr 2005. Disponível em: <<http://www.ipb.org.br>>. Acesso em: 16 jul 2010.



tarde, em 1879, da mesma forma como ocorreu na França, Saldanha Marinho apresentou um projeto de lei transferindo a administração dos cemitérios públicos para a exclusiva competência das câmaras municipais, sem intervenção de qualquer autoridade eclesiástica.

Em grande parte hoje os cemitérios no mundo podem ser definidos em duas tipologias básicas, o tradicional de origem européia com seus monumentos/túmulos repletos de esculturas e adornos e o jardim, esse idealizado pelos estadunidenses. Do mesmo modo, a classificação pode ainda estabelecer outros princípios para esses espaços, a concessão privada, as classes sociais e a religiosidade.

Mesmo apresentando-se com configurações distintas, em cada espaço cemiterial é possível analisar a presença de culturas várias, e não somente isso, a busca pela identidade etnológica ou de manifestações religiosas<sup>18</sup> se faz presente em todos eles. O que permite retomar o assunto do patrimônio imaterial, esse que pretende resgatar, proteger e manter as expressões de cultura existentes. Mas cabe afirmar que nem todas as manifestações exercidas nesses espaços são consideradas oficialmente patrimônios imateriais<sup>19</sup>. Mesmo assim, a afetividade pelas referências que não se quer perder as mantém vivas para a memória de

---

<sup>18</sup> O “Dia dos Mortos” ou “Dia de Finados”.

<sup>19</sup> Entre algumas etnologias esse dia pode ser comemorado seguindo calendário e rituais distintos de acordo com cada cultura. O México é um dos países que mais cultua essa data, o dia da celebração dos mortos tem grande importância na vida das comunidades indígenas desse país, pois afirma o papel do indivíduo na sociedade. O “Dia dos Mortos” comemorado nesse país foi reconhecido pela UNESCO como importante representação do patrimônio vivo da América e do mundo. Originalmente proclamado em 2003, encontra-se inscrito desde 2008 na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Assunto disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 20 jul 2010.

suas comunidades respectivas e ainda as torna possíveis ao conhecimento do coletivo sobre o que foram e são, por conseguinte, essas celebrações fúnebres vão além do caráter de adoração e homenagem aos mortos. Esse propósito de cultivar a memória pelo aspecto da morte pode ser muito mais amplo, pois a morte pode ser analisada como o princípio para compreensão da própria vida. Está presente em todas as argumentações de estudos das mentalidades das civilizações. Desde o início dos tempos, a necessidade de entender os mistérios da vida e da morte, permeia os pensamentos do homem e, muitos rituais se criaram para tentar dar sentido à existência humana e seu fim.

Além das questões ritualísticas, várias simbologias estão presentes em todos os cemitérios por meio de linguagens ou alegorias sintéticas ou não, fazem referências aos mortos e suas famílias. Correlacionam-se a um preceito de representação póstuma de gêneros diversos com discursos sobre a morte e sobre o indivíduo falecido, e, ainda permitem evidenciar relações de esfera social com o intuito de conferir a supremacia das classes dominantes. E, do mesmo modo elementos simbólicos e ideológicos também são utilizados para enaltecer circunstâncias sócio-históricas e culturais específicas. Nesse ponto se faz necessário refletir que os indivíduos têm sua vida representada em grande parte por símbolos e, no caso de sua partida, a representação para esse momento não seria diversa. Como uma espécie de tradição universal discursiva e alegórica os epitáfios e as lápides também acabam por fazer parte dos costumes ritualísticos fúnebres das sociedades, desde

a Antiguidade até a atualidade, e não só isso, mais uma vez tem-se uma forma de memória que se quer afirmar e transcender a outras gerações.

Para compor as questões representativas existentes no cemitério cabe ainda mencionar a arte tumulária que se tornou uma forma peculiar de representação e, transformou alguns espaços cemiteriais em uma espécie de museus de belas-artes e em locais de contemplação<sup>20</sup>. Isso permitiu desmitificar a aparência melancólica do cemitério e, assim a visita deixou de ser apenas uma forma de manter viva a lembrança daqueles que se foram. A arte tumulária, em alguns centros urbanos, demonstra diversas características possíveis de serem reconhecidas. Em nosso país, na segunda metade do século, imigrantes, especialmente vindos da Europa, estabelecidos e com situação financeira satisfatória, preocupavam-se então em enaltecer o nome de suas famílias e, isso também passou a estar presente nos monumentos/túmulos. Alguns cemitérios como São Francisco de Paula em Curitiba, de Parelheiros (mais especificamente de imigrantes alemães) e do Araçá em São Paulo, por meio de suntuosos conjuntos de mausoléus e capelas, passaram a recriar ambientes que remetiam aos costumes e tradições de várias etnias firmadas em nosso país.

Nesse sentido podem-se analisar hábitos familiares específicos também ali representados, (VALLADARES, 1972) isso leva a perceber

---

<sup>20</sup> O advento da arte tumular e o interesse das ciências sociais e históricas em pesquisar os cemitérios para entender as sociedades e muitos de seus desencadeamentos, trazem então uma ressignificação a esses espaços e, isso trará para dentro deles uma nova forma de exploração, o turismo.

que esses indivíduos tratam de suas capelas e jazigos como se fossem extensões de suas casas. E vislumbram-se assim muito mais as expressões domésticas do que aquelas escatológicas, o que traduz a questão do preservar não somente pelos hábitos ritualísticos de reverência ali praticados, como também por meio das simbologias e valores afetivos que cercam a materialidade dos monumentos/túmulos.

Para observar esses aspectos algumas visitas foram realizadas ao Cemitério São Francisco de Paula<sup>21</sup>, em Curitiba. Nesse espaço é possível evidenciar certas divisões, em um dos limites há monumentos/túmulos predominantemente verticais, em outro prevalecem alamedas com capelas familiares<sup>22</sup>, outra categoria é a dos jazigos mais singelos e há ainda os conjuntos de edificações que remetem a minúsculos prédios<sup>23</sup>. Na questão tipológica a miscigenação dos monumentos/túmulos existentes poderia elencá-lo como cemitério misto, porém, por se tratar do primeiro espaço cemiterial erguido na cidade, e pelo tradicionalismo das famílias que ali se localizam, sua tipologia é certamente histórica. Sendo assim, é possível observar que entre essas características, o São Francisco de Paula deixa refletir por meio de suas configurações tumulares os fluxos imigratórios que para essa cidade trouxeram novas culturas, os desdobramentos sociais e os

---

<sup>21</sup> Esse espaço é principiado em 1854, porém tem sua conclusão somente em 1866, mesmo assim, no decorrer de suas obras, recebeu inúmeros sepultamentos, especialmente das famílias tradicionais da sociedade curitibana. BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. *Cemitério São Francisco de Paula: Monumento e Documento*. Curitiba, 1995.

<sup>22</sup> No interior dessas pode-se evidenciar o que VALLADARES apresenta em suas considerações, conforme supracitado.

<sup>23</sup> Essa tipologia de edificação cemiterial muito utilizada a partir do ano de 1970 sobrepe várias gavetas, é também um recurso para a falta de espaço no cemitério.

andamentos econômicos<sup>24</sup>, de fato a história da cidade. Não cabe aqui descrever em detalhes ou categorizar as alegorias existentes no local, assegurando-se a existência da monumentalidade e de elementos que evocam leituras diversas. Porém, o que se pode afirmar, após contemplá-las, sem dúvida, é a situação de comoção emocional e a intenção de sobrevivência das lembranças correlatas aos indivíduos que ali se encontram.

Todas as alegorias, bem como as estruturas arquitetônicas configuradas nos distintos espaços cimiteriais apresentam-se de forma peculiar, sejam agrupados em conjuntos narrativos ou representados por elementos únicos, tendem a metaforizar seus significados. Mesmo inseridos em um local onde há a presença da morte, dificilmente serão interpretados de maneira literal, ou seja, cada indivíduo de acordo com seu repertório de conhecimento, assim como seu sentimento pela morte, validará essa experiência distintamente e à sua maneira. De acordo com as afirmações de LE GOFF (1996)

“[...] a verdade consiste em evitar o esquecimento. Existe um dever de memória, principalmente em relação ao que dói e incomoda. [...] os fenômenos da memória em qualquer de seus aspectos [...] são os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui. A memória,

---

<sup>24</sup> Para esse aspecto pode-se destacar a contribuição dos ervateiros, esses que possuem um monumento/túmulo a eles dedicado, o Jazigo Perpétuo da Sociedade Beneficente dos Trabalhadores da Erva Mate. BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. *Cemitério São Francisco de Paula: Monumento e Documento*. Curitiba, 1995, p.101.

onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.”

Considerar o espaço do cemitério como fonte patrimonial cultural é compreender e apreender todos os sinais que ali se encontram. Para além do carácter contemplativo das expressões artísticas, esse espaço, se amplamente analisado, permite ao indivíduo um olhar mais universal. Isso significa a viabilidade de explorar outros contextos, o histórico e o genealógico, o ideológico e as etnologias, o social e o econômico, e também para o entendimento de crenças religiosas. Todos ali se encontram, seja na estrutura arquitetural dos monumentos/túmulos, nas inscrições dos epitáfios, seja pelas simbologias que propiciam semióticas interpretações em suas lápides. Sob o aspecto principal que fez surgir esse espaço, a morte, todos estão correlacionados, e curiosamente têm a intenção de manter viva a memória. Talvez nenhum outro local dependa tanto dessas convivências quanto o cemitério, pois as mantém de todo modo, indissociáveis.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

ARIÉS, Philippe. *O Homem diante da morte, vol. I*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1981.

\_\_\_\_\_. *O Homem diante da morte, vol. II*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1982.

BIEDERMANN. Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. *Cemitério Municipal São Francisco de Paula: Monumento e*

*Documento*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 22, n. 104, abr. 1995.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHEVALIER, Jean. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2005.

CHOAY, Françoise. *A Alegoria do patrimônio* / Françoise Choay; tradução de Luciano Vieira Machado. – São Paulo: Estação da Liberdade: Editora UNESP, 2001.

CRUZ, Jorge L. *O Fardo da Curadoria* in: CONCINNITAS: arte, cultura e pensamento. Rio de Janeiro: Revista do Instituto de Artes da UERJ, 1997. p. 5-13.

BACHELARD, Gastón. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GOMBRICH, Ernst. *História da arte*, 13ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GRASSI, Clarissa. *Um Olhar... A arte no silêncio* / Clarissa Grassi. Curitiba: C. Grassi, 2006. ISBN 85-906278-0-2

HORTA, Maria Lurdes Parreira; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN / Museu Imperial, 1999. ISBN 85-87222-01-5.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. *Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial*. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, nº 31, 2004. p. 221-233.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Melhoramentos da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Relatório de atividades 1996-1997*. Brasília, 1997.

KERSTEN. Márcia S. de A. *Os rituais do tombamento e a escrita da história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória* / Jacques Le Goff, tradução Bernardo Leitão [et. al.]. 4ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. *História: novos objetos*, direção de Jacques Le Goff e Pierre Nora; tradução de Terezinha Marinho, revisão técnica de Gadiel Perruci. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1995.

LE MOS, Carlos A. C. *O que é Patrimônio Histórico?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII* / Giovanni Levi; prefácio de Jacques Revel; tradução Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 200.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. Portugal: Edições 70, 1996.

KOHLSDORF, M<sup>a</sup> Elaine. *A apreensão da forma da cidade*. Brasília: Ed. UNB, 1996.

OLIVEIRA, Ana Gita de (org.) *Patrimônio Imaterial*. Revista Tempo Brasileiro, out./dez. - nº 47 - 2001 - Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, ed. trimestral. ISSN 0102-8782.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores* / Dominique Poulot; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

REZENDE, Eduardo C. M. *Cemitérios*. São Paulo: Editora Necrópolis, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense S.A.

STRICKLAND, Carol. *Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno* / Carol Strickland; tradução Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

UNESCO. “*Recommandation sur La sauvegarde de La culture traditionnelle ET populaire adoptée par La Conférence générale à l’occasion de as vingt-cinquième session*”. Paris, 15 novembre 1989, p. 15.



VALLADARES, Clarival do Prado. Arte e sociedade nos cemitérios brasileiros. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1972.

WEHLING, Arno; WEHLING, M. J. *Memória e história, fundamentos, convergências, conflitos in: Memória social e documento: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 1997.